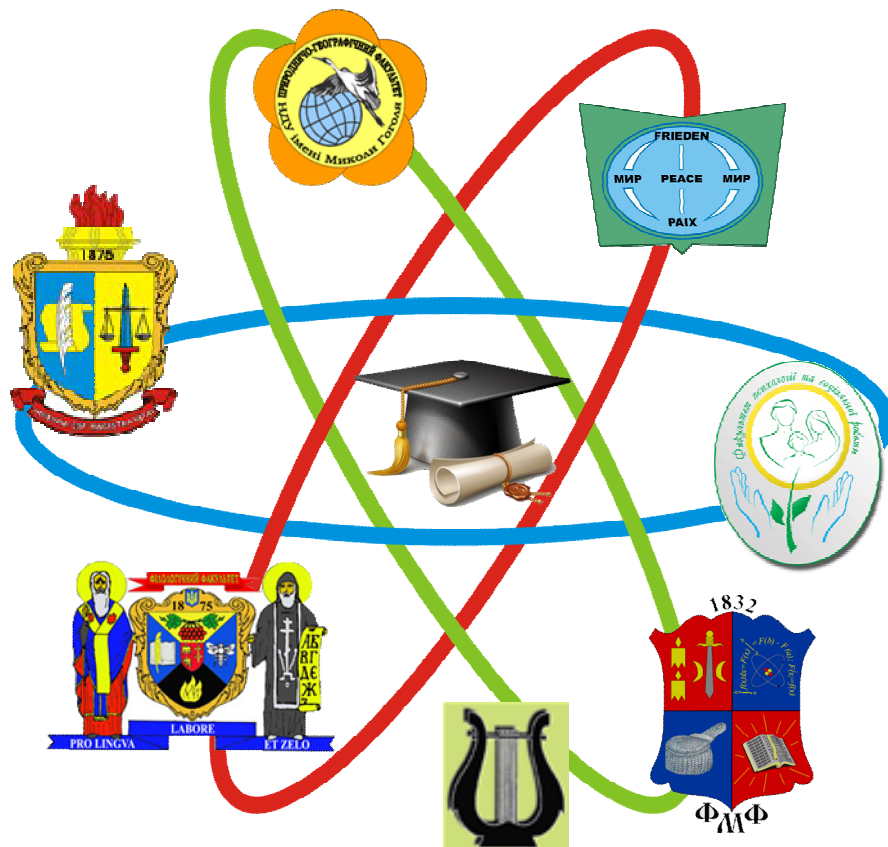


# ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО  
наукового товариства  
Випуск 15



2016

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 15*

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

Ніжин  
2016

УДК 378.0001-057.87  
ББК 74.58.268я43  
В53

**ВІСНИК  
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
Протокол № 12 від 30.06.2016 р.

**Редакційна колегія:**

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

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

**Упорядник:** *Бугаєць Н. О.*

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

В53 **Вісник** студентського наукового товариства : збірник наукових праць студентів / за заг. ред. О. В. Мельничука. – Вип. 15. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 288 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. Кропив'янського, 2,  
м. Ніжин Чернігівської обл.  
Україна, 16600**

---

Підписано до друку 07.10.16 р.  
Гарнітура Arial  
Замовлення № 479

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 29,36  
Ум друк. арк. 33,82

Папір офсетний  
Електронне видання

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4  
(04631)7-19-72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@mail.ru](mailto:vidavn_ndu@mail.ru)  
[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, 2016

# ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

УДК 551.582(477.51)

## СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ НАСЕЛЕННЯ

**Гречка М.М.**, студент IV курсу природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: доктор геогр. наук, проф. **Смаль В.В.**, кафедра географії

**Постановка проблеми.** У науковому середовищі досі ще не сформовано єдиного підходу до визначення змісту та сутності самого поняття "якість життя", відсутні загально-визнані теоретико-методологічні та методичні засади її оцінки та вимірювання в різних галузях знань. Проблема оцінювання якості життя людини безпосередньо пов'язана з дуже важливими науковими та практичними завданнями в багатьох галузях знань та в усіх сферах повсякденного суспільного життя, починаючи від рівня держави і до оцінки якості життя окремої людини.

Значна кількість важливих проблем, які існують у сфері якості життя й потребують подальшого опрацювання, зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням дослідження якості життя в останні роки присвятили свої наукові праці зарубіжні та вітчизняні науковці: Л.Третьякова "Міжнародне податкове планування в умовах світової глобалізації економіки", Гуляк Р.Є. "Соціально-економічна сутність та визначення поняття "місто", І.Гукалова "Якість життя населення України: суспільно-географічна концептуалізація", Жеребин В.М. "Рівень життя населення", Зенькова А.В. "Основні фактори, що впливають на якість життя населення" тощо. Всі ці роботи були направлені на визначення основних чинників формування якості життя, та виявлення відмінностей у якості життя населення регіонів.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у необхідності визначення сутності поняття "якість життя" та різних методів його дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Майже у всіх країнах світу забезпечення високої якості життя населення є визначальним фактором ефективності соціальних програм та соціальної політики. До того ж, в сучасному світі залишається кілька проблем, у вирішенні яких зацікавлені не тільки конкретні особи, а й суспільства, що і вимагає участі всього людства. Однією з багатьох проблем є забезпечення гідної якості життя. Для досягнення такої мети, потрібно чітко усвідомлювати зміст якості життя, процеси та умови його формування тощо. Стосовно сутності поняття "якість життя" населення в науковому співтоваристві, на жаль, досі не існує єдиної думки. Суперечності, що продовжують виникати і виникатимуть надалі, пов'язані з тим фактом, що поняття може визначатися з різних точок зору (філософів, економістів, географів), кожна з яких має право на існування.

Повсюдне використання цього терміну розпочалося у середині 20 ст., що пов'язано у значній мірі із зростанням у західних країнах числа супротивників традиційного для Заходу "суспільства споживання". Його можливості не дозволяли забезпечити високий (передовсім матеріальний) рівень життя всім членам суспільства. Стрімке економічне зростання, досягнуте у повоєнні роки у більшості країн Західної Європи, у США та Японії, і відповідне досягнення високого рівня споживання не змогло врятувати суспільство від убогості, злочинності, наркоманії, забруднення навколишнього середовища й техногенних катастроф, убезпечити його від глибоких соціальних потрясінь. Перед країнами, відтак, постала необхідність зробити вибір: або кількість – збільшення заробітної плати, зростання виробництва товарів, задоволення постійно зростаючих матеріальних потреб, будівництво дешевих квартир і т.п., або якість – освіта, охорона здоров'я, культура, екологія тощо [5, с. 6].

З тих пір у науковій, періодичній, навчальній літературі не припиняються дискусії про необхідність, доцільність і правомірність застосування даної категорії для оцінки умов людського існування. До цієї дискусії крім соціологів, економістів, долучилися з часом і керівники всіх рівнів управління, політики, географи, екологи, фахівці в сфері маркетингу, статистики, охорони здоров'я, соціальної й регіональної політики, політики доходів тощо. Відтак, виникає

необхідність порівняти різні точки зору на природу цієї категорії, розглянути основні підходи до визначення її змісту, виміру, зіставленню і як наслідок, до встановлення виправданих меж і можливостей застосування [5, с. 7].

Термін "якість життя" вперше з'явився в книзі американського економіста Дж.К. Гелбрейта "Суспільство достатку", пізніше був використаний у роботі соціолога Д. Рисмена "Самотня юрба". Своїм введенням у політичний лексикон й, тим самим, формуванням соціального замовлення на наукову розробку цей термін зобов'язаний президентові США Дж. Кеннеді, який у "Доповіді про положення нації" у 1963 р. висунув тезу про те, що "якість американського життя повинна йти в ногу з кількістю американських товарів". Поняття "якість життя" тут виступило ідеологічною характеристикою, стимулом переходу від "суспільства споживання" із пріоритетом матеріальних потреб до суспільства із пріоритетом духовних потреб. Все це спонукало до формування політичної установки на розробку і дослідження проблеми якості життя [5, с. 7–8].

Лише у 1994 році Всесвітня організація охорони здоров'я визначила "якість життя" як сприйняття індивідом себе в умовах свого існування в контексті культури та системи цінностей, в яких він живе, у зв'язку із його цілями, очікуваннями та турботами. Мова йде про широке концептуальне трактування якості життя, що охоплює в комплексі фізичне здоров'я індивіда, його психологічний стан, рівень незалежності, соціальні зв'язки, особисті погляди, відносини із його оточенням [5, с. 13].

На теперішній час більшість дослідників поділяють точку зору про те, що якість життя і рівень життя – це тотожні поняття. Однак поняття "якість життя" є значно ширшим і далеко виходить за рамки концепції рівня життя. Рівень життя можна розглядати як складову якості життя. Наприклад, І. В. Гукалова у багатьох наукових працях обґрунтовує свою думку, що на сучасному етапі розвитку суспільства таке поняття, як "рівень життя" є вужчим і розглядає його як категорію, що формує якість життя [1].

Підходів до визначення якості життя досить багато і кожен дослідник дає своє визначення. Наприклад якість життя трактується як "головна мета соціально-економічного розвитку та найважливіший критерій ефективності управління економічними процесами та соціальною сферою" [4]. На думку О.Топчієва, якість життя це "інтегральна характеристика умов життєдіяльності населення. Якість життя визначається за всіма показниками, що впливають на життєдіяльність населення і можуть оцінюватися як кращі або гірші [7].

Проаналізувавши визначення якості життя можемо дати власне визначення якості життя. Це задоволення людиною певних потреб, без яких її життя вважається не повноцінним.

Посилення уваги до проблем якості життя населення змушує уряди розвинених країн світу враховувати при розробці стратегії соціально-економічного розвитку суспільну думку щодо пріоритетів розвитку. Важливо визначити, який вплив здійснює суспільство на світогляд та світосприйняття людини, чи є у неї можливість отримувати задоволення від процесу праці, чи може вона розвиватися протягом усього життя та, будучи здоровою, робити значний внесок у загальносуспільний розвиток. Це зумовлює необхідність виявлення взаємозв'язків складових якості життя, нових підходів до створення та використання методів оцінки якості життя людини [4, с. 8].

З 60-х років світовими міжнародними організаціями були запропоновані різноманітні методи оцінки якості життя. В наш час оцінки якості життя сфокусовані переважно на визначенні індикаторів та побудові інтегрального показника якості життя (рис. 1).

Якість життя найбільш тісно пов'язана з поняттям "рівень життя населення", тому будемо розглядати ці поняття, як синоніми, бо рівень життя - характеристика економічного добробуту населення, що вимірюється як реальний дохід на душу населення та кількість населення за межею бідності [3].

Життєвий рівень населення залежить, з одного боку, від способу виробництва, який характеризується відносинами власності, рівнем розвитку матеріальної бази суспільства, сфери послуг та суспільною продуктивністю праці, а з іншого - від способу життя, що визначається загальними проявами життєдіяльності людини, а саме величиною потреб у різних життєвих благах та можливістю їх задоволення, виходячи з пропозиції товарів та послуг на ринку та реальних доходів населення [8, с. 82]. Для аналізу й оцінки життєвого рівня населення використовують різні показники, такі як обсяг валового внутрішнього продукту, національного і реального доходу на душу населення, обсяг послуг на душу населення, середній рівень заробітної плати, забезпеченість житлом та інші [9, с. 84].

Окрім того, життєвий рівень населення країни характеризують показники середньої тривалості життя, народжуваності і смертності населення.

Виходячи з цього розрізняють різні щаблі цієї категорії відповідно до визнаних суспільством і державою потреб, покладених в її основу:

- добробут – користування благами, які забезпечують всебічний розвиток людини;
- нормальний рівень – раціональне споживання за науково обґрунтованими нормативами, яке забезпечує відновлення фізичних та інтелектуальних сил людини;
- бідність – споживання благ на рівні збереження працездатності як нижчої межі відтворення робочої сили;
- злиденність – споживання мінімально припустимого за біологічними критеріями набору благ [6, с. 122].

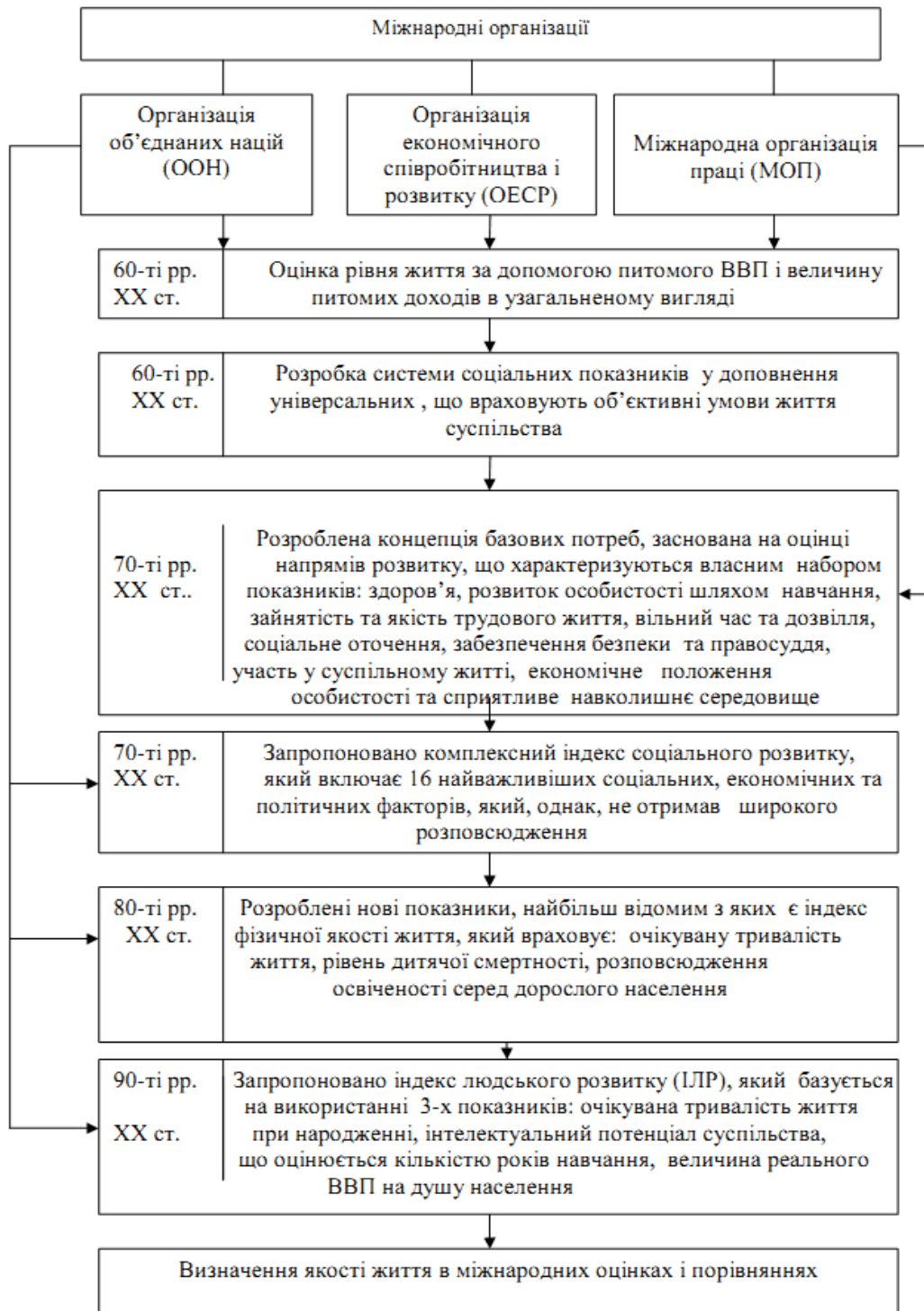


Рис. 1. Еволюція оцінки якості життя (міжнародний аспект)  
Джерело [5, с. 12]

Оцінка якості життя населення є важливим інструментом соціально-економічної політики будь-якої держави, тому що дозволяє: встановлювати орієнтири соціально-економічної політики на перспективу; здійснювати аналіз поточного рівня соціально-економічного розвитку країни; оцінювати рівень бідності; визначати місце країни у загальносвітовому прогресі; проводити міжрегіональні порівняння рівня і якості життя населення. При оцінці якості життя населення, як правило, використовують два підходи, мета і призначення яких різні. При першому підході оцінка якості життя проводиться для міжнародних порівнянь з різними країнами світу. При другому – оцінюється якість життя населення на рівні країни для прийняття урядом рішень щодо планування її соціально-економічного розвитку [4, с. 10].

Наразі державними та приватними установами розроблено більше 150 композитних індикаторів добробуту для оцінки ефективності діяльності урядів різних країн в економічній, соціальній та екологічній сфері на міжнародному рівні. Існує більше сотні ініціатив щодо використання показників якості життя у процесі прийняття рішень на національному й місцевому рівні. На поточний момент не існує єдиного підходу до оцінки якості життя населення [4, с. 11].

Серед багатьох запропонованих у світі методик дотепер одним з найбільш відомих і визнаних на міжнародному рівні об'єктивних підходів до вимірювання якості життя виступає методологія ООН, згідно з якою з 1990 р. розраховується і публікується індекс людського розвитку – ІЛР.

Розрахунок цього індексу ґрунтується на мінімальному наборі показників, за якими можна зібрати об'єктивні достовірні порівнянні дані практично по усіх країнах світу, а саме: показниках довголіття, освіченості населення та рівня матеріального добробуту. Первісна схема розрахунку цих показників мала певні недоліки. З метою їх усунення, а також враховуючи прогрес, що був досягнутий у сфері людського розвитку, ІЛР у 2010 р. піддався істотному коригуванню. З 2010 р. при розрахунку ІЛР три базових показника визначаються таким чином:

- + показник довголіття: середня очікувана тривалість життя при народженні;
- + показники освіченості: очікувана тривалість навчання дітей шкільного віку та середня тривалість навчання дорослого населення;
- + показник матеріального добробуту: валовий національний дохід (ВНД) на душу населення, у доларах США за паритетом купівельної спроможності [2, с. 45].

В Україні існує власна розробка для оцінки якості життя в регіонах України. Методика Моніторингу регіонального людського розвитку України (розробники – Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В.Птухи НАН України та Державна служба статистики України) розроблена у 2012 році і впроваджена в практику роботи органів державної статистики. Методика спирається на ідеї та принципи, сформульовані ПРООН. Виходячи з можливостей наявної інформаційної бази, національна методика передбачає більш повне урахування багатоаспектності людського розвитку, охоплюючи соціальне та природне середовище, фінансування відповідних напрямів соціально-економічної політики, безпосереднє віддзеркалення демографічної ситуації та розвитку ринку праці, більш детальну характеристику рівня життя, умов проживання, стану та охорони здоров'я населення. Методика складається з шести блоків та загалом має 33 показники [4, с.19].

Попри суттєві інновації система вимірювання регіонального людського розвитку залишається не повністю придатною для комплексного оцінювання якості життя в Україні. Вона має за кінцеву мету не стільки вимірювання якості життя, скільки обчислення блочних та інтегральних індексів, а також створення рейтингу регіонів за цими індексами. Оскільки переважна частина методики сконцентрована на статистико-математичних перетвореннях індикаторів, фактичні значення показників дещо відходять на другий план, вони сприймаються лише як матеріал для побудови індексних агрегатів

**Висновки.** Проаналізувавши різні підходи до організації моніторингу компонентів якості життя населення України та світу, бачимо, що необхідна спеціалізована система вимірювання, зорієнтованої на охоплення більшої кількості показників, що впливають на якість життя. Поняття "якість життя" використовується дуже широко, як в географії, економіці, так і в філософії, соціальній екології, але воно не має загально визнаної формалізованої структури і фіксованої кількості показників. Показники залежать від потреб людей, та тісно пов'язані з рівнем соціально-економічного розвитку країн і регіонів (для різних, за економічним розвитком, країн вибір показників різний). Тому в різних міжнародних індексах використовуються різні критерії і різні методика розрахунку.

## Література

1. Гукалова І.В. Якість життя населення України: суспільно-географічна концептуалізація // І.В.Гукалова. – К., 2009. – 346 с.
2. Ковальов Л.Б. Методичні підходи до формування інформаційного наповнення векторної моделі оцінки сталого способу життєдіяльності. // Л.Б.Ковальов / Механізм регулювання економіки. – 2012. – №4. – С. 45–52.
3. Лапушняк М. Сучасні методологічні підходи до визначення рівня життя населення регіону. // М.Лапушняк / Часопис соціально-економічної географії. – №16(1). – С. 165–169.
4. Лібанова Е.М., Гладун О.М., Лісогор Л.С. Вимірювання якості життя в Україні. Аналітична доповідь // Е.М.Лібанова – К., 2013. – 48 с.
5. Никифоренко В.Г. Якість життя населення регіону: аналіз, прогнозування, соціальна політика. Монографія // МОНМС України. Одеський національний економічний університет – Одеса, 2012. – 316 с.
6. Рутченко Т.І., Качан С.М., Усачова Г.М. Трансформаційні процеси та формування протикорупційного економічного порядку в Україні. Навчальний посібник // Т.І.Рутченко – Д., 2009. – 250 с.
7. Топчієв О.Г. Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики: Навчальний посібник / О.Г.Топчієв – Одеса: Астропринт, 2005. – 632 с.
8. Хімченко А.М. Особливості формування рівня життя населення України в сучасних умовах: роль держави та корпорацій / О.А.Куліш, А.М.Хімченко // Науковий вісник: фінанси, банки, інвестиції: Науково-практичний журнал / – Сімферополь: НАКПБ, 2010. – № 4(9). – С.82–88.
9. Хоменко С.Ю., Теницька Н.Б. Заробітна плата в Україні та рівень життя, що вона забезпечує / С.Ю.Хоменко, Н.Б.Теницька // Вісник ХНУ. – 2011. – №4. – С.84–86.

УДК 551.582 (477.51)

## ЧЕРНІГІВЩИНА В ІНВЕСТИЦІЙНИХ ПРОЦЕСАХ УКРАЇНИ

**Ільяш Г.А.**, студент IV курсу природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: доктор геогр. наук, проф. **Смаль В.В.**, кафедра географії

**Постановка проблеми.** Підвищення інвестиційної активності, збільшення інвестиційних ресурсів та ефективне їх використання було і залишається необхідною передумовою розвитку як держави в цілому, так і окремих регіонів. Інвестиційна діяльність у великій мірі визначається демографічними чинниками, розвитком комунікацій та транспортних мереж, рівнем економічного розвитку регіону, інвестиційною інфраструктурою, ефективністю інвестицій, соціальною інфраструктурою, науково-технічним потенціалом тощо. Інвесторами звертається увага і на рівень кваліфікації інженерно-технічних кадрів, вартість робочої сили, динаміку розвитку економіки в цілому та окремих її галузей. Вивчення проблем джерел надходження інвестицій за останній період ведеться вченими в самих різноманітних напрямках. Прямі іноземні інвестиції виступають одним із важливих інструментів забезпечення умов виходу з економічної кризи, ефективних структурних зрушень у господарстві, зростанню науково-технічного прогресу тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням прямого іноземного інвестування приділяється велика увага вченими, політиками, управлінцями як на регіональному, так і на національному рівнях. Важливу роль у дослідженні прямого іноземного інвестування відіграють праці іноземних вчених: Р.Алібера, Р.Вернона, Дж.Даннінга, Ч.Кіндлебергера, К.Коджіми, Д.Лессарда, М.Портера, А.Рагмена, С.Хаймера. Дослідженню окремих аспектів процесів прямого іноземного інвестування присвячені роботи українських вчених: Л.Борщ, В.Будкіна, О. Гаврилюка, А. Даниленка, А.Дуки, Ю.Козака, Д.Лук'яненка, О.Малютіна, А.Пересади, В.Пили, О.Рогача, А.Рум'янцева, П.Саблука, А.Філіпенка та інших [4].

Окремі напрями та аспекти інвестиційних процесів досліджували вчені-географи: Ю. Д. Качаєв, Б. М. Данилишин, А. Л. Мельничук, А. П. Голіков, О. Г. Топчієв, С. П. Запотоцький, Ю. Ю. Заволока, О. Ю. Кононенко, Л. М. Нємець, В. Д. Олійник, П. А. Черномаз.

**Постановка завдання.** Метою публікації є висвітлення основних джерел інвестування, аналіз інвестиційних надходжень в розрізі галузей національної економіки, виявлення несприятливих факторів, проблемних питань та окреслення стратегічних пріоритетів розвитку інвестування у Чернігівську область.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дуже низькою є частка Чернігівської області в загальному обсязі залучених прямих іноземних інвестицій в Україну від загального,



що складає 0,2% (за цим показником Чернігівщина займає 22 місце в державі). Тенденція динаміки прямих іноземних інвестицій у регіон на сьогоднішній день є негативною: за останній рік їх надходження скоротилося на 24,6 млн доларів США. У цілому обсяг іноземних інвестицій, залучених у регіональну економіку, є недостатнім.

Іноземні інвестори вкладають кошти в райони та адміністративні центри з розвиненими соціально-економічними показниками, з розвиненими промисловими та сільськогосподарськими комплексами. Така інвестиційна політика не сприяє рівномірному розвитку районів Чернігівської області, а лише веде до подальшого розриву у їх соціально-економічному розвитку.

У 2015 р. в економіку Чернігівської області іноземними інвесторами вкладено 4,2 млн доларів прямих іноземних інвестицій (ПІІ). Обсяг прямих іноземних інвестицій, спрямованих в економіку Чернігівської області з початку інвестування, на 31 грудня 2015 р. становив 103,8 млн доларів США та в розрахунку на одну особу населення склав 98,6 доларів США (рис. 1).

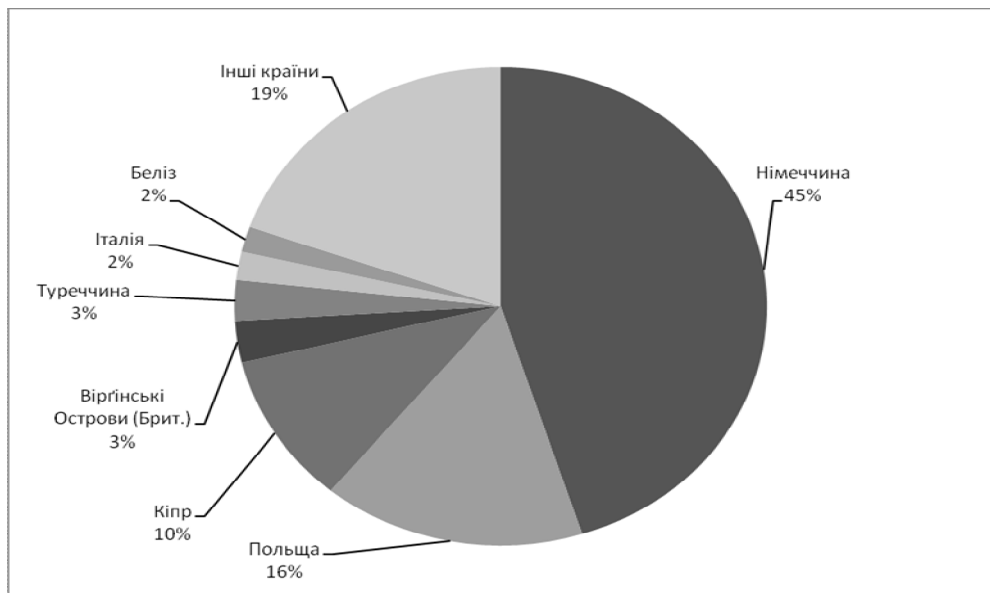


Розроблено автором на основі [3].

**Рис. 1. Прямі іноземні інвестиції в регіонах України з початку інвестування, 2015 рік**

Переважає більшість ПІІ (79,8% загального обсягу акціонерного капіталу) надійшла з країн ЄС – 82,8 млн доларів США. Вкладення в економіку області здійснили інвестори із 40 країн світу. До основних країн-інвесторів, на які припадає 78,8% загального обсягу прямих інвестицій, входять: ФРН – 42,3 млн, Польща – 15,0 млн, Кіпр – 9,6 млн, Віргінські Острови (Брит.) – 2,6 млн, Туреччина – 2,6 млн, Італія – 1,8 млн, Беліз – 1,6 млн доларів США (рис. 2).

Аналіз розподілу ПІІ за секторами економіки показує, що основна частина інвестицій надходжень акумульована на промислових підприємствах області: 80,2 млн доларів США (77,3% загального обсягу прямих інвестицій), у т. ч. переробної – 76,4 млн доларів. Серед галузей переробної промисловості суттєві обсяги інвестицій внесено у виробництво харчових продуктів, напоїв та тютюнових виробів – 49,9 млн доларів (ВАТ "Бобровицький молоко-завод", філії "Менський сир" ППКФ "Прометей", ВАТ "Продовольча компанія "Ясен", ВАТ "Кондитерська фабрика "Стріла"), виробництво гумових і пластмасових виробів (ТОВ "Український торговий дім "Белшина"), іншої неметалевої мінеральної продукції – 16,8 млн доларів США.



Укладено за [1].

**Рис. 2. Прямі іноземні інвестиції з країн світу в економіку Чернігівської області на 01.10.2015 р. млн доларів**

На підприємствах сільського, лісового та рибного господарства та у сфері адміністративного та допоміжного обслуговування зосереджено по 5,4 млн доларів прямих інвестицій (ТОВ "Агрікор – Холдинг", ТОВ "Агросервіс") на підприємствах транспорту, складського господарства, поштової та кур'єрської діяльності – 4,2 млн доларів (4,1%), на підприємствах оптової та роздрібною торгівлі; із ремонту автотранспортних засобів і мотоциклів – 3,0 млн доларів (2,9%) (рис.3).

У сферу оптової та роздрібною торгівлі вкладено 1 млн доларів США (4,5%), що на 1,6 млн доларів США менше, порівняно з 01.01.2015 роком. У діяльність сфери адміністративного та допоміжного обслуговування вкладено 4,9 млн доларів США (21,6%). Порівняно з початком року з галузі вилучено 190,6 тис. дол. США. Зменшення суми прямих іноземних інвестицій у підприємства, що здійснюють операції з нерухомим майном, з початку 2015 року склало 44,8 тис. доларів США. За станом на 01.07.2015 року іноземні вкладення у галузь становили 1,4 млн доларів. США (6,2%). Основним іноземним інвестором Чернігова залишається Польща (13,1 млн доларів США або 57,7% іноземних інвестицій в економіку міста).



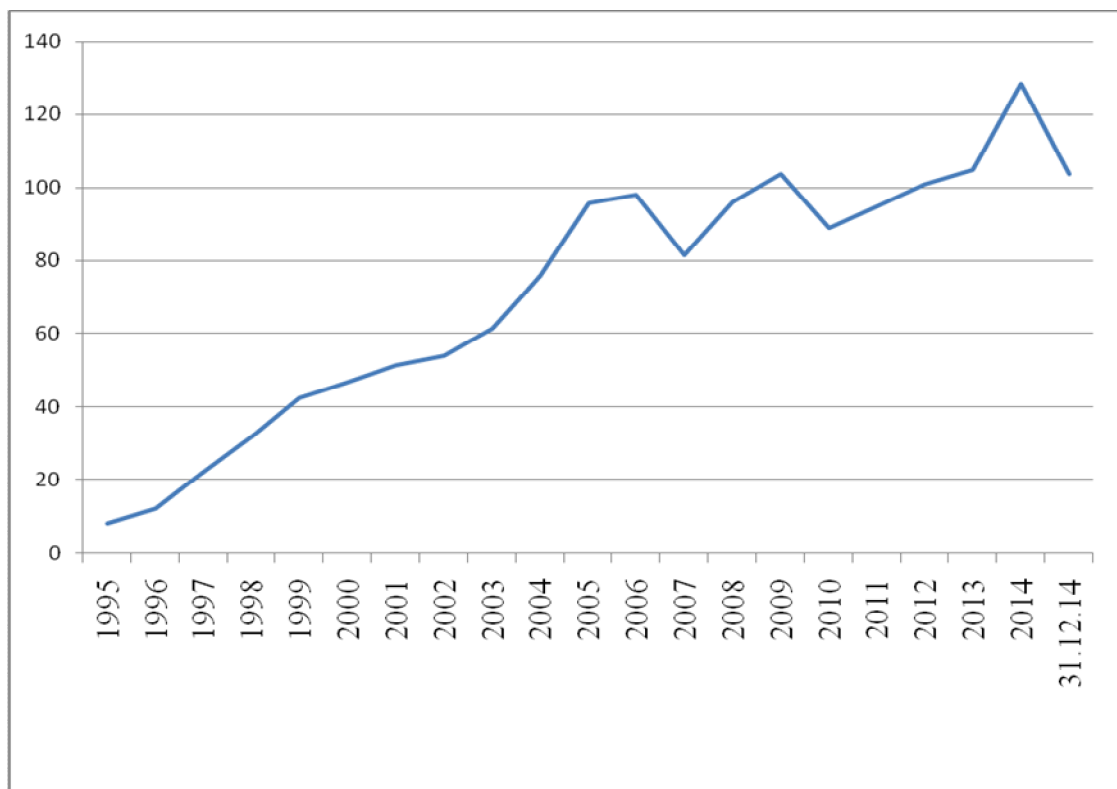
Укладено за [1].

**Рис. 3. Розподіл прямих іноземних інвестицій в Чернігівську область за видами економічної діяльності на початок 2015 року, %.**

Перспективним сектором економіки, в який слід залучати іноземні інвестиції являється сільське господарство, а саме через зручне географічне положення, сприятливі природно-кліматичні умови для вирощування сільськогосподарських культур та розвитку тваринництва, а також наявність величезної кількості робочої сили.

Станом на 2015 р. за обсягами вкладеного капіталу провідне місце (74,6% загального обсягу) продовжують утримувати міста Прилуки – 45,8 млн доларів та Чернігів – 31,6 млн доларів США. Загальний обсяг прямих іноземних інвестицій, залучених в економіку Чернігова, протягом січня – липня 2015 року зменшився у порівнянні з початком 2015 року майже на 3,3 млн США та на початок липня склав 22,7 млн доларів США. Скорочення іноземних інвестицій відбулось в основному за рахунок курсової різниці. Найбільші обсяги іноземних інвестицій зосереджено в промисловості 15,3 млн доларів США, або 67,4 % прямих іноземних інвестицій в економіку міста. Порівняно з початком року іноземний акціонерний капітал промислових підприємств міста зменшився на 1,4 млн доларів США.

Протягом 2015 року в економіку області надійшло 4,2 мільйонів доларів США прямих іноземних інвестицій. Проте, за рахунок курсової різниці та вилучення іноземної частки їх загальний обсяг зменшився на 19,2 % порівняно з початком року (рис. 4).



Укладено за [1].

**Рис. 4. Щорічні обсяги надходжень ПІІ в Чернігівську область в 1995 – 2014 рр., у млн доларів (дані наведено наростаючим підсумком з початку інвестування)**

Серед районів області найбільші обсяги зосереджені в Прилуцькому, Ріпкинському, Менському та Козелецькому. У Носівському, Семенівському та Щорському районах підприємства з прямими іноземними інвестиціями відсутні.

Станом на початок 2016 року на Чернігівщині присутні найбільші компанії, як "САН ІнБев Україна" (Бельгія), що модернізувала пивкомбінат "Десна" (Чернігів) і запровадила високі технології випуску продукції у пивоварній промисловості, "BritishAmericanTobaccoPlc" (Велика Британія), що заснувала одне з найбільш високотехнологічних виробництв на українському ринку на базі Прилуцької тютюнової фабрики, "Fornetti" (Угорщина), що у 2005 році збудувала завод по виробництву напівфабрикатів хлібобулочних виробів (смт Козелець). "Мейн Пак" (Велика Британія) налагодила виробництво м'яких засобів для особистої гігієни (м. Чернігів). "TELE-FONIKAKable" (Польща) ввела в експлуатацію потужності по випуску кабельно-провідникової продукції (м. Чернігів). "Новофіл" (Італія) у 2004 році створила підприємство з прядіння натуральних шовкових, штучних та синтетичних волокон (м. Чернігів). Компанія

"КлайпедосКартонас" (Литва) відкрила підприємство "Мена Пак" з виробництва гофрокартонної тари. "MalteuropGroup" (Франція) реконструювала солодове виробництво "Десна", що дозволило відкрити солодовий завод (м. Чернігів). В 2010 році в області зареєструвались нові підприємства з прямими іноземними інвестиціями: ТОВ "Український торговий дім "Белшина" (Білорусь); ТОВ "Топаз" (Естонія), яке працює в сфері сільського господарства; ТОВ "Форест-3" (Естонія), діяльність у неспеціалізованій оптовій торгівлі; ТОВ "Лінен ОФ ДЕСНА" (Нідерланди), спеціалізується на виробництві канатів, мотузок, шпагату та сіток; ТОВ "Сінемасрейс-Чернігів" (Сполучене Королівство), яке надає в оренду й експлуатацію власного чи орендованого нерухомого майна [1].

У результаті проведеного аналізу, ми бачимо, що в Чернігівській області створені певні умови для ефективного спрямування іноземних інвестицій, однак є ще ряд проблем, які необхідно вирішувати, застосовуючи сучасний організаційно-економічний механізм залучення прямих іноземних інвестицій в країну. Ми повинні значно більше стимулювати прихід ефективного інвестора в промисловість, транспорт, будівництво через створення умов для розвитку недержавного сектору, що сприятиме прискореному розвитку економіки області.

Основними проблемними питаннями залучення інвестицій є:

1) недосконалість існуючої правової бази для здійснення інвестиційної діяльності (з питань захисту права власності, адміністрування податків, отримання у власність земельних ділянок, провадження підприємницької діяльності та здійснення контролю за нею), суперечливість, неповнота та неоднозначність трактування чинних законів і нормативно-правових актів, наявність значної кількості відомчих документів;

2) економічна та фінансова нестабільність, неврегульованість питань фінансування та кредитування (високі процентні ставки на кредити, завищені вимоги банків до кредиторів, складна процедура оформлення кредиту); недостатня розвиненість ринків капіталу, в першу чергу, банківського сектору, фондового та страхового ринків;

3) недостатній рівень державної підтримки інвестиційної діяльності, недосконалість системи підготовки інвестиційних програм і проектів для надання державної підтримки;

4) відсутність дієвих механізмів державно-приватного партнерства в інвестуванні;

5) недостатня інформатизація та доступність даних як про об'єкти інвестицій, так і про процес оформлення інвестицій;

6) низька частка зовнішніх інвестицій, в тому числі іноземних, в загальному обсязі інвестування економіки;

7) відсутність чіткої системи супроводження інвестиційних проектів на всіх стадіях його реалізації з боку органів місцевої влади;

8) незначна кількість якісно розроблених інфраструктурних інвестиційних проектів, які б могли претендувати на залучення міжнародних інвестиційних ресурсів;

9) не розвиненість інвестиційного ринку та інфраструктури, відсутність якісної консалтингової мережі агентств регіонального розвитку.

У 2014–2015 роках було проведено низку важливих зустрічей та підписано кілька меморандумів про співпрацю між владними, бізнесовими інституціями області та іноземними інвесторами. В результаті область має програму із залучення інвестицій [5].

Розглянувши більше сотні пропозицій, фахівці Департаменту інвестиційного розвитку та капітального будівництва Чернігівської обласної державної адміністрації сформули перший пул ("топ-10") інвестиційних проектів, що відповідають загальноприйнятим вимогам та стандартам для презентації іноземним інвесторам:

– будівництво заводу в виробництва цементу в Новгород-Сіверському районі;  
– будівництво заводу з виробництва скла "FLOAT-скла" в Ріпкинському районі;  
– будівництво сучасного комплексу з глибинної переробки деревини та виробництва OSB-плит в Чернігівській області;

– будівництво заводу з розливу мінеральної води;  
– налагодження виробництва торф'яних пелет та брикетів для твердопаливних котлів;  
– будівництво низки заводів з переробки твердих побутових відходів для виробництва паливних брикетів в містах обласного значення;

– будівництво терміналу зі зберігання скрапленого газу для потреб автомобілістів Чернігівської області та продаж обладнання в лізинг;

– видобуток та переробка бішофіту з метою організації виробництва металічного магнію в Чернігівській області;

– видобуток та переробка фосфоритів з метою організації виробництва мінеральних добрив у Коропському районі;

– розміщення виробництв іноземних компаній на браунфілдах м. Чернігова та області. Браунфілд – промислові земельні ділянки, які в даний час не використовуються за призначенням, але містять елементи промислової інфраструктури (будівлі, споруди, комунікації тощо) і можуть бути повторно використані в промислових цілях [2].

**Висновки.** Перспективним сектором економіки в Чернігівській області, в який слід залучати іноземні інвестиції являється сільське господарство, а саме через зручне географічне положення, сприятливі природно-кліматичні умови для вирощування сільськогосподарських культур та розвитку тваринництва, а також наявність величезної кількості робочої сили.

Отже, забезпечення соціально-економічного розвитку Чернігівської області тісно пов'язане з інтенсифікацією інвестиційних процесів. Створення регіональної економіки, що відзначалася б конкурентоспроможною продукцією, ефективністю і, в свою чергу, високими доходами, великою мірою залежить від розвиненої інвестиційної діяльності, особливо від залучення прямих іноземних інвестицій.

### Література

1. Головне управління статистики у Чернігівській області [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://chernigivstat.gov.ua/statdani/zovni/index.php>
2. Економіка Чернігівщини [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://monitor.cn.ua/ua/economics/30290>
3. Інвестиції зовнішньоекономічної діяльності України у 2015 році [Електронний ресурс] / Державна служба статистики України – Режим доступу: <http://ukrstat.org/>
4. Кенчоввілі К.О. Роль прямих іноземних інвестицій у формуванні аграрних транснаціональних компаній в умовах євроінтеграції України / К.О.Кенчоввілі // Формування ринкової економіки. – 2015. – №33– с. 153 – 164.
5. Стратегії сталого розвитку Чернігівської області на період до 2020 року. Соціально-економічний аналіз [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://cg.gov.ua/web\\_docs/1/2014/12/docs/ANALIZ\\_ok\\_51.pdf](http://cg.gov.ua/web_docs/1/2014/12/docs/ANALIZ_ok_51.pdf)

УДК 551.582(477.51)

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ

**Яременко М.М.**, студентка IV курсу природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: доктор геогр. наук, проф. **Смаль В.В.**, кафедра географії

**Вступ і постановка проблеми.** На сучасному етапі туризм визначають як феномен ХХІ століття. Він став невід'ємною частиною життя більшості людей світу і одним з провідних напрямів соціально-економічної діяльності. Тому можна говорити про актуальність, доцільність та необхідність дослідження даної теми.

На сьогодні туризм розглядається як глобальний та пріоритетний напрям у світовій економіці. Про це свідчать такі показники як динаміка світових туристичних потоків (4 – 5 % зростання на рік) протягом останніх років, доходи від туризму, що складають 6,5 % світового експорту і 18 % міжнародної торгівлі послугами. Ці цифри знаходяться у постійній динаміці, у бік збільшення.

Отже, туризм – один з найприбутковіших та динамічних секторів економіки, вивчення особливостей та тенденцій розвитку якого має безперечне як теоретичне, так і практичне значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про розвиток міжнародного туризму, його динаміку та особливості йдеться у наукових працях Анни Александрової, Олександра Бейдика, Володимира Воскресенського, Тетяни Кукліної, Марти Мальської, Ігоря Смалья, Валентини Смалья та інших дослідників [1-6].

Проте, туризм – це динамічне явище, яке потребує постійної уваги з боку дослідників. У основу даної наукової статті покладені результати аналізу різноманітних матеріалів Світової туристичної організації та Всесвітньої книги фактів ЦРУ [7; 8–11].

**Виклад основного матеріалу.** Туризм у багатьох державах світу розвивається як система, адже дає можливість туристам ознайомитися з історією, культурою, звичаями, духовними і релігійними цінностями певної країни і її народу, при цьому даючи гарний дохід у державну скарбницю. Крім цього у даній сфері економіки задіяна величезна кількість осіб, яким вона дає місце роботи та необхідні засоби існування. Важливим також є те, що туризм

виступає одним з могутніх факторів посилення престижу країни, посилення її значення в очах світового співтовариства.

Динаміка міжнародного туризму виявляє суттєві відмінності, хоч здебільшого відображає загальносвітові тенденції розвитку туризму.

Основними показниками міжнародного туризму є міжнародні прибуття та надходження від міжнародного туризму, тому по них визначають наскільки пришвидшився чи уповільнився розвиток туризму, визначають головні особливості його динаміки (табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка розвитку міжнародного туризму, 1950-2014 рр.\***

Роки	Міжнародні прибуття, млн прибуттів	Темпи зростання		Надходження від міжнародного туризму, млрд доларів	Темпи зростання	
		Роки	%		Роки	%
1950	25	-	-	2	-	-
1960	69	1960/1950	<b>176</b>	7	1960/1950	<b>250</b>
1970	166	1970/1960	<b>141</b>	18	1970/1960	<b>157</b>
1980	277	1980/1970	<b>67</b>	104	1980/1970	<b>478</b>
1990	435	1990/1980	<b>57</b>	262	1990/1980	<b>152</b>
2000	674	2000/1990	<b>55</b>	476	2000/1990	<b>82</b>
2010	940	2010/2000	<b>28</b>	927	2010/2000	<b>95</b>
2012	1035	2012/2010	<b>10</b>	1060	2012/2010	<b>14</b>
2014	1133	2014/2012	<b>9</b>	1245	2014/2012	<b>18</b>

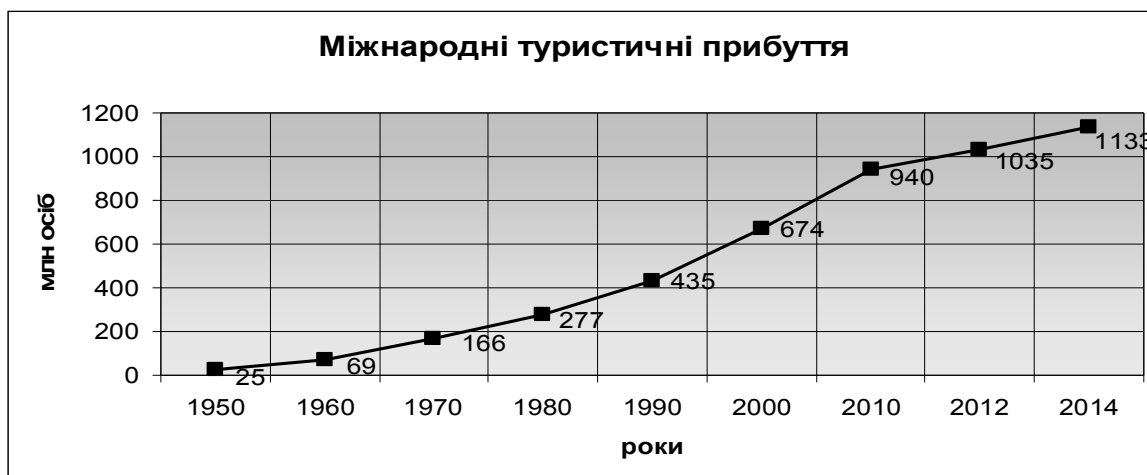
\* Укладено автором за [8; 11]

Отже, протягом періоду 1950 – 2014 років міжнародний туризм зростав дуже швидкими темпами. Але якщо звернути увагу на темпи зростання основних показників туризму у відсотковому значенні, то слід зазначити, що через кожні десять років вони мають тенденцію до зменшення. Наприклад, якщо у період з 1950 по 1960 роки темпи міжнародних туристичних прибуттів були вражаючими і становили 176 %, то у період з 2000 по 2010 роки вони значно скоротились і становили 28 %, відповідно надходження від міжнародного туризму були 250 %, а стали 95 %.

Щодо останніх років, у період з 2010 до 2012 року темпи зростання міжнародних прибуттів становили 10 %, то з 2012 до 2014 відбувається незначне їх зменшення і вони становлять 9 %. Темпи зростання надходження від міжнародного туризму збільшилися, а саме у період з 2010 по 2012 рік становили 14 %, а з 2012 по 2014 – 18 %.

Якщо говорити про абсолютні числа, то у 1950 році міжнародні прибуття становили всього 25 млн, а надходження від туризму – 2 млрд доларів, то у 2014 році ці показники помітно збільшилися, відповідно міжнародні прибуття – 1133 млн, а надходження – 1245 млрд доларів. Тому можна говорити про позитивну динаміку міжнародного туризму і швидкі темпи його розвитку. Особливо добре дана тенденція простежується на графіку (рис. 1; рис. 2).

Отже, проаналізувавши дані, можна виявити таку закономірність – основні показники міжнародного туризму постійно зростають, відповідно туристична галузь економіки активно розвивається: зростає кількість туристичних прибуттів у світі, створюються нові робочі місця у сфері туризму, і їх кількість постійно зростає, збільшуються прибутки від туризму.



*Рис. 1. Динаміка міжнародних туристичних прибуттів*



*Рис. 2. Динаміка надходжень від міжнародного туризму*

У розрізі регіонів лідером як за міжнародними туристичними прибуттями (51 % від світового показника), так і за надходженнями від туризму (41 % від загального світового показника) є Європейський регіон (табл. 2). Це пояснюється наявністю всіх видів рекреаційних ресурсів, стабільною економічною і політичною ситуацією в цьому макрорегіоні, наявністю розвиненої інфраструктури та вигідним географічним положенням. Також у жодній іншій частині світу на досить невеликому просторі не знайти такого різноманіття ландшафтів, культур, історії та народів.

Щодо Американського регіону, то його частка також досить значна як у міжнародних прибуттях, так і у надходженнях від туризму (відповідно 16 % і 22 %) (табл. 3). Хоча й спостерігається зниження питомої ваги староосвоєних в туристському відношенні регіонів Європи та Америки за рахунок більш високих темпів зростання молоді індустрії туризму Східної Азії та Тихоокеанського регіону, але сумарно Європа і Америка все ще концентрують 3/4 світового туристського ринку. Але, безперечно, у найближчий час ситуація може кардинально змінитись.

Африканський регіон та Середній Схід характеризуються найповільнішими темпами розвитку міжнародного туризму, відповідно на них припадає найменша частка міжнародних туристичних прибуттів (5 %) та надходжень від туризму (Африка – 3 %, Середній Схід – 4 %). Основною причиною цього є спалахи смертельних та небезпечних хвороб, що стосується Африки та нестабільна ситуація, постійні конфлікти збройні на Середньому Сході. Страх за власне життя стримує багатьох людей від поїздки до цих регіонів. Тому єдиний туристичний регіон, який має негативну динаміку розвитку міжнародного туризму за період з 2010 по 2014 роки – це Середній Схід, а саме темпи зростання міжнародних туристичних прибуттів становлять 6,8 %, темпи надходжень від міжнародного туризму –5,6%.

Таблиця 2

## Динаміка міжнародних туристичних прибуттів у розрізі регіонів\*

Регіони	Міжнародні туристичні прибуття (1000)					Частка (%, за 2014 рік)
	1995	2000	2005	2010	2014	
Європа	282,7	395,8	441,5	488,9	581,8	<b>51</b>
Америка	93,8	128,1	133,5	150,1	181,0	<b>16</b>
Азійсько-Тихоокеанський регіон	57,8	110,5	155,4	205,4	263,3	<b>23</b>
Африка	14,9	28,2	36,7	49,5	55,7	<b>5</b>
Середній Схід	8,9	24,2	39,1	54,7	51,0	<b>5</b>

\* Укладено автором за [8; 9; 10; 11]

Таблиця 3

## Динаміка надходжень від туризму у розрізі регіонів\*

\* Укладено автором за [8; 9; 10; 11]

Регіони	Надходження від туризму (млн. \$)					Частка (% за 2014 рік)
	1995	2000	2005	2010	2014	
Європа	143,5	231,5	348,2	411,6	508,9	<b>41</b>
Америка	69,2	136,4	144,6	215,0	274,0	<b>22</b>
Азійсько-Тихоокеанський регіон	41,2	87,6	138,6	255,8	376,8	<b>30</b>
Африка	5,3	10,7	21,5	31,0	36,4	<b>3</b>
Середній Схід	4,4	9,7	27,6	52,2	49,3	<b>4</b>

Однією з головних особливостей розвитку туризму є нерівномірний розподіл міжнародних туристських потоків серед країн світу. Станом на 2014 р. на першу десятку країн-лідерів припадає 44 % міжнародних прибуттів та 47 % надходжень від міжнародного туризму.

Лідером за кількістю міжнародних туристичних прибуттів є Франція (у 2014 році 83,7 млн прибуттів). Протягом значного періоду ця країна є провідною, але якщо звернути увагу на темпи зростання, то за останні роки (2014/2015 роки) вони зовсім незначні і становлять 0,1%. Особливо скромно цей показник виглядає на тлі таких порівняно нових на туристичному ринку країн як Мексика, для якої показник темпів зростання числа туристичних прибуттів склав 20,5 % у 2014 р. Китай знаходиться на 4 місці серед країн-лідерів за міжнародними туристичними прибуттями, але слід звернути увагу на темпи зростання протягом 2013 – 2014 років, які мають від'ємне значення (– 0,1 %). Якщо аналізувати період з 1997 по 2014, то безперечно спостерігається значне збільшення кількості іноземних туристів у кожній з країн, але якщо звернути увагу на зміни протягом цього періоду, то слід зазначити про покращення ситуації США, Туреччини, Мексики (табл. 4).



Таблиця 4

## Країни-лідери за кількістю міжнародних туристичних прибуттів\*

Країни	Кількість міжнародних туристичних прибуттів					
	Млн прибуттів				Зміни, %	
	1997 р.	1998 р.	2013 р.	2014 р.	1998/1997 рр.	2014/2013 рр.
1. Франція	67,3	70,0	83,6	83,7	4,1	0,1
2. США	47,8	46,4	70,0	74,8	-2,8	6,8
3. Іспанія	43,3	47,4	60,7	65,1	9,6	7,1
4. Китай	23,8	25,1	55,7	55,6	5,5	-0,1
5. Італія	37,7	34,9	47,7	48,6	0,7	1,8
6. Туреччина	9,0	8,9	37,8	39,8	-0,9	5,3
7. ФРН	15,8	16,5	31,5	33,0	4,3	4,6
8. Велика Британія	25,5	25,7	31,1	32,6	0,9	5,0
9. Росія	15,4	15,8	28,4	29,8	3,0	5,3
10. Мексика	19,4	19,8	24,2	29,1	2,4	20,5

\*Укладено автором за [8; 11]

Проаналізувавши таблицю 5, можна виділити десять-країн лідерів у світі за надходженнями від міжнародного туризму на одну особу. У переважній більшості це острівні країни – Сент-Мартен, Аруба, Віргінські острови (американські), Віргінські о-ви (британські), о-ви Кука, Сент-Вінсент і Гренадіни, Кайманові острови. Середній показник надходжень на одну особу становить приблизно 15 000 доларів. Таке вагоме значення показника можна пояснити незначною кількістю населення. Також острови мають сприятливі природні умови для розвитку пляжно-купального туризму. Це віддалені куточки світу, які дають змогу відпочити від тяжких робочих буднів. Особливо такий туристичний напрямок набуває популярності у сучасному світі. Більшість туристів мріють відпочити серед дикої незайманої природи, що також є однією з тенденцій розвитку міжнародного туризму.

Таблиця 5

## Надходжень від міжнародного туризму на одного жителя за 2014 рік\*

Країни	Надходження від міжнародного туризму (млрд.дол.)	Населення (млн.осіб)	Надходження від міжнародного туризму на одного жителя (дол.)
Макао (Китай)	50,8	0,59	86 101
Сент-Мартен	0,9	0,03	30 000
Аруба	1,6	0,12	13 333
Віргінські о-ви (брит.)	0,4	0,03	13 333
Віргінські о-ви (амер.)	1,2	0,1	12 000
О-ви Кука	0,1	0,009	11 111
Сент-Вінсент і Гренадіни	0,1	0,01	10 000
Люксембург	5,4	0,57	9 473
Кайманові острови	0,5	0,06	8 333

\*Укладено автором за [7; 11]

Також у першій десятці присутня окрема територія Китаю. Мова йде про Макао, займає друге місце у світі за цим показником. Число надходжень від туризму в Макао становить 50,8 млрд. дол. Такі значні грошові надходження прибувають за рахунок казино та розвинутої інфраструктури розваг, але не тільки. Даний район Китаю насичений різноманітними архітектурними пам'ятками, музеями, площами, парками та іншими цікавими об'єктами.

Дев'яту позицію у світі займає європейська "країна-карлик" – Люксембург, який має значні надходження від туризму (5,4 млрд. дол.) та незначну кількість населення (570 тис. осіб).

На сьогодні для міжнародного туризму характерне розширення географії туристичних країн, що посилює конкуренцію між ними. Традиційні туристичні країни мають підтримувати ефективну присутність на міжнародних ринках, щоб залишатись помітними на тлі інших пропозицій.

Крім того, однією з важливих тенденцій розвитку міжнародного туризму є впровадження інноваційних технологій. Це, перш за все, проявляються у вдосконаленні всіх компонентів інфраструктури міжнародного туризму, освоєнні нових його напрямків і ринків, диверсифікації видів туристської діяльності, що задовольняє все більш складні потреби сучасної людини у відпочинку [5].

У сучасному світі особливої уваги заслуговує такий процес як глобалізація, адже він охопив всі сфери світового господарства, зокрема і міжнародний туризм. Глобалізація – це новий етап світового розвитку, якому притаманне різке прискорення темпів інтернаціоналізації усіх сфер суспільного життя. У сфері туризму вона проявляється у створенні готельної мережі, глобальних комп'ютерних систем бронювання туристських продуктів, у налагодженні міцних партнерських зв'язків між провідними авіакомпаніями світу (створення альянсів) [4, с. 194].

Нові інформаційні технології, зокрема, всесвітня мережа Інтернет докорінно змінила міжнародну індустрію туризму та її взаємодію із споживачами. Замовлення через Інтернет забезпечує фінансову економію в 30%, порівняно із традиційними каналами. У 2013 р. кількість замовлень через Інтернет зросла на 10 %, тоді як через туристичні агенції – на 4 %. Зростання ролі Інтернету у пошуку інформації та купівлі туристичного продукту здатне забезпечити важливі конкурентні переваги для невеликих підприємств, особливо, враховуючи тенденцію до зростання популярності коротких і частих подорожей, замовлення на які зазвичай оформляються в останній момент. У розвинутих країнах частка замовлень через Інтернет досягла 70 % [5].

Зростають також вимоги клієнтів до сервісу. Це виявляється у тому, що туристи все частіше подорожують, дізнаються про сучасний сервіс та потребують більшого комфорту.

Спостерігається підвищення мобільності населення. У багатьох є власні автомобілі, на яких вони спокійно вирушають у подорож. Збільшуються витрати туристів під час подорожей. Нині користуються популярністю нетрадиційні засоби розміщення: гірські шале, мисливські будиночки, бунгало та ін.

**Висновки.** Отже, безперечно, туризм – це важлива галузь сфери послуг, яка розвивається швидкими темпами. Аналіз статистичних даних дає можливість виділити певні особливості та тенденції розвитку міжнародного туризму: по-перше, це постійне зростання основних показників, а саме зростає кількість туристичних прибуттів у світі, створюються нові робочі місця у сфері туризму і їх кількість постійно зростає, збільшуються прибутки від туризму; по-друге, лідером за основними показниками є Європейський регіон, але зростає зацікавленість туристів до дестинацій Азійсько-Тихоокеанського регіону, також до незайманих куточків світу, які дають можливість відпочити від буденності; по-третє, з розвитком туризму зростає і вимогливість туристів до продукту, відповідно оновлюється та урізноманітнюється сервіс, впроваджуються інновації.

### Література

1. Александрова А.Ю. Международный туризм: Учебник / А.Ю.Александрова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 464 с.
2. Воскресенский В.Ю. Международный туризм / В.Ю.Воскресенский – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 255 с.
3. Кукліна Т.С. Сучасні тенденції розвитку міжнародного туристичного ринку/ Т.С.Кукліна. – Дніпропетровськ: "Менеджмент інновацій", 2013. – № 2. – 57 – 66 с.
4. Мальська М.П. Міжнародний туризм і сфера послуг: підручник. / М.П. Мальська, Н.В.Антонюк, Н.М.Ганич – К.: Знання, 2008. – 661 с.
5. Смаль В.В. Сучасні тенденції розвитку міжнародного туризму / Валентина Смаль // Географія та туризм. – 2014. – Вип. 28.
6. Смаль І. Географія туризму: [навч. пос.] / Ігор Смаль – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 576 с.
7. Всесвітня книга фактів ЦРУ. Електронний ресурс, [режим доступу]: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pe.html>. Назва з екрану.

8. UNWTO Tourism Highlight 2000 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkt.unwto.org/publication/unwto-tourism-highlights-2000-edition>. Назва з екрану.
9. UNWTO Tourism Highlight 2001 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://infotour.in.ua/WTO\\_highlights\\_2001.pdf](http://infotour.in.ua/WTO_highlights_2001.pdf). Назва з екрану.
10. UNWTO Tourism Highlight 2006 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://infotour.in.ua/WTO\\_highlights\\_2006.pdf](http://infotour.in.ua/WTO_highlights_2006.pdf). Назва з екрану.
11. UNWTO Tourism Highlights 2015 Edition [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkt.unwto.org/publication/unwto-tourism-highlights-2015-edition>. Назва з екрану.

---

---

# ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

---

---

УДК 371.3:378.14:53

## ВСТАНОВЛЕННЯ ІЗОМОРФІЗМУ КАРТ КЛАСИЧНОЇ МЕХАНІКИ

**Богдан В.О.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: ст. викладач, Заслужений вчитель України **Шевчук О.Г.**, кафедра фізики

При розв'язанні найрізноманітніших задач класичної механіки застосовують багато способів та методів, об'єднаних однією метою – складати рівняння, які описують еволюцію системи під впливом чинників внутрішнього та зовнішнього характеру і, проінтегрувавши ці рівняння, подати в аналітично завершеній формі, рівняння руху як окремих частин системи, так і її складових.

Історично склалося так, що підходів до розв'язання вище зазначеної проблеми було запропоновано декілька. Найбільш розповсюдженими серед них є аналітичні схеми Ньютона, Лагранжа, Гамільтона та Якобі.

Схема Лагранжа як і схема Ньютона призводить до диференціальних рівнянь другого порядку, в тому числі і із змінними коефіцієнтами. На відміну від схем Ньютона та Лагранжа, схема Гамільтона оперує диференціальними рівняннями першого порядку, щоправда кількість цих рівнянь удвічі більша.

Але виникає питання: чи ізоморфні між собою на спільній області меж застосування схеми Ньютона, Лагранжа, Гамільтона? Адже різноманіття підходів до розв'язання задач теоретичної механіки не гарантує аутентичність відповідей, що, очевидно, є обов'язковою умовою успішності теорії, результати якої повинні співпадати із експериментом. Вирішенню цього питання – ізоморфізму схем теоретичної механіки – і присвячена наша робота.

Введемо попередньо ряд основних означень та тверджень [1].

Алгеброю називається впорядкована пара  $A = \langle A, \Omega \rangle$ , де  $A$  – не порожня множина,  $\Omega$  – не порожній перелік операцій на  $A$ . Таким чином, алгебра  $A$  визначається двома множинами:

(а) не пустою множиною  $A \equiv |A|$ . Ця множина називається основною множиною алгебри  $A$ , а її елементи – елементами алгебри  $A$ .

(б) не пустою множиною операцій  $\Omega$ , визначених на  $A$ . Ці операції називаються головними операціями алгебри  $A$ .

Дві алгебри  $A = \langle A, \Omega \rangle$  та  $B = \langle B, \Omega^* \rangle$  будемо називати однотипними, якщо існує ін'єктивне відображення множини  $\Omega \rightarrow \Omega^*$ , при якому всі операції  $f_B \xleftarrow{\psi} f_A$ ,  $f_B \in \Omega^*$ ,  $f_A \in \Omega$ , мають один і той же ранг.

Ми надалі будемо розглядати лише ті алгебри, для яких кардинальні числа  $\|\Omega\|$  та  $\|\Omega\|^*$  є фінітними. Перелік елементів  $f_A$  алгебри  $A$  ми будемо писати у вигляді:

$$A = \langle A, f_1, f_2, \dots, f_s, a_{s+1}, a_{s+2}, \dots, a_n \rangle,$$

де  $\boxed{\times}$  – операції на  $A$ , ранг яких перевищує ранг нульмісної операції, а  $a_p$  ( $p \in (s+1) \div n$ ) – виділені в  $A$  елементи певними нульмісними операціями  $f_{s+1}, f_{s+2}, \dots, f_n$ . Ці елементи часто називають головними елементами  $A$ .

Важливим випадком є випадок гомоморфних та ізоморфних алгебр.

Нехай  $A$  та  $B$  – дві однотипні алгебри,  $f_A$  – довільна головна операція алгебри  $A$ , а  $f_B$  – головна операція алгебри  $B$  ( $f_A \xleftarrow{\psi} f_B$ ). Тоді, відображення  $|A| \xrightarrow{\psi} |B|$  зберігає операцію  $f_A \in \Omega$ , якщо виконується умова:

$$\psi(f_A(a_1, a_2, \dots, a_k)) = f_B(\psi(a_1), \psi(a_2), \dots, \psi(a_k)), \quad \forall a_1, a_2, \dots, a_k \in A \quad (1)$$

Алгебри  $A$  та  $B$  називаються гомоморфними (для таких алгебр вводиться позначення  $A \oplus B$ ), якщо існує відображення  $\psi|A|$  в (на)  $|B|$ , яке зберігає основні операції  $f_A$  цієї алгебри. Можна довести [1], що справедливі наступні теореми:

Теорема 1. Нехай  $\psi_1$  – гомоморфізм алгебри  $A$  в алгебру  $B$ ;  $\psi_2$  – гомоморфізм алгебри  $B$  в алгебру  $C$ . Тоді композиція  $\psi_1 \circ \psi_2$  є гомоморфізмом алгебри  $A$  в алгебру  $C$ .

Теорема 2. Нехай  $\psi_1$  – гомоморфізм алгебри  $A$  в алгебру  $B$ ;  $\psi_2$  – гомоморфізм алгебри  $B$  в алгебру  $C$ . Тоді композиція  $\psi_2 \circ \psi_1$  є гомоморфізмом алгебри  $A$  в алгебру  $C$ .

Теорема 3. Нехай  $\psi_1$  – ізоморфізм алгебри  $A$  в алгебру  $B$ ;  $\psi_2$  – ізоморфізм алгебри  $B$  в алгебру  $C$ . Тоді композиція  $\psi_2 \circ \psi_1$  є гомоморфізмом алгебри  $A$  в алгебру  $C$ .

Ввівши попередні означення та теореми доведемо ізоморфізм на спільній області меж застосування схем Ньютона, Лагранжа, Гамільтона.

Записуємо другий закон Ньютона у формі

$$m\ddot{Q} + \partial_Q U(Q, t) + \partial_Q U^*(Q, Q, \dot{t}) - \hat{I}F^* = \hat{\Theta}, \quad (2)$$

де  $Q$  – сукупність узагальнених координат, що описують систему;  $\dot{Q}$  – сукупність узагальнених швидкостей;  $U$  – потенціал системи;  $U^*$  – узагальнений потенціал системи;  $F^*$  – сукупність потенціальних сил, що діють на структурні частини системи;  $\hat{I}, \hat{\Theta}$  – одиничний та нульовий оператори.

Рівняння (2) є базовим в схемі механіки Ньютона.

Вибираючи алгебру  $A_N$ , з елементами, що складаються з матеріальних точок та систем та ввівши на ній базові (головні) операції, що співпадають з арифметичними операціями, операціями диференціального та інтегрального числення отримаємо разом з (2) схему механіки у розумінні Ньютона.

Введемо функцію Лагранжа

$$L^*(Q, Q, \dot{t}) = \frac{m\dot{Q}^2}{2} - U(Q, t) - U^*(Q, Q, \dot{t}), \quad (3)$$

яка задовольняє базове рівняння

$$(d_t \partial_Q - \partial_Q)L^* = \hat{I}F^*. \quad (4)$$

Маємо схему Лагранжа теоретичної механіки, якщо її алгебру співставити із алгеброю  $A_N$  Ньютона. Разом з тим, з вище проведених еквівалентних перетворень базового рівняння (2) схеми Ньютона в рівняння (4), яке є базовим у схемі Лагранжа та з припущень щодо алгебр в схемах Ньютона та Лагранжа, маємо:  $A_L \oplus A_N$ .

Введемо функцію Гамільтона

$$H(Q, \dot{Q}, t) = \frac{m\dot{Q}^2}{2} + U(Q, t) \quad (5)$$

Та знайдемо диференціал від функції Гамільтона двома способами

$$dH(Q, B, t) = dQ \partial_Q H + dB \partial_B H + dt \partial_t H \quad (6)$$

$$\frac{\partial L(Q, \dot{Q}, t)}{\partial \dot{Q}} = \partial_Q L = B \quad (7)$$

тоді з урахуванням того, що

$$H(Q, B, t) \stackrel{\text{def}}{=} \dot{Q} \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t) - L(Q, \dot{Q}, t) \quad (8)$$

та використовуючи (7) маємо:

$$H(Q, B, t) = \dot{Q} B - L \quad (8^*)$$

Разом з (8\*)

$$H(Q, B, t) = d(\dot{Q} B) - dL(Q, \dot{Q}, t) = B d\dot{Q} + \dot{Q} dB - d\dot{Q} \partial_Q L \quad (9)$$

З рівняння Лагранжа

$$d_t \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t) - \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t) = F^*, \quad (10)$$

де  $F^*$  – не потенціальні сили.

У випадку потенціальних сил з (10) отримуємо

$$d_t \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t) = \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t). \quad (11)$$

З (11) та (7):

$$\dot{B} = \partial_Q L. \quad (12)$$

Підстановка (12) в (11) дає

$$dH(Q, B, t) = \dot{Q} dB - \dot{B} dQ - dt \partial_t L. \quad (13)$$

Прирівнюючи (6) та (13) маємо

$$\begin{cases} \partial_Q H = -\dot{B}, \\ \partial_B H = \dot{Q}, \\ \partial_t H = -\partial_t L. \end{cases} \quad (14)$$

Рівняння (14) є так званими канонічними рівняннями Гамільтона.

Покладемо  $A_H \oplus A_L$ , де  $A_H$  – алгебра Гамільтона, тоді за теоремою 3:  $A_H \oplus A_N$ .

Тоді (7) разом з умовою  $A_H \oplus A_L$  складають схему Гамільтона механіки.

Перші два рівняння (14) можна записати єдиним уніфікованим рівнянням

$$\partial_{Q/B} H = -/+d_t(B/Q). \quad (15)$$

З вище написаного бачимо, що рівняння (15) отримується з (11) еквівалентними перетвореннями. Отже, базові рівняння в картах Лагранжа та Гамільтона еквівалентні між собою:

$$d_t \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t) - \partial_Q L(Q, \dot{Q}, t) \leftrightarrow \partial_{Q/B} H = -/+d_t(B/Q). \quad (16)$$

На завершення вкажемо на відмінність математичного формалізму від підходів, які притаманні теорії подібності, яка ґрунтується на π-теоремі [4]. Теорія подібності оперує критеріями подібності, які підкоряються трьом теоремам подібності [4]. Ми ж розвивали інший підхід до встановлення ізоморфізму карт механіки, яка ґрунтується на еквівалентних перетвореннях базових рівнянь та еквівалентності алгебр цих карт. Тому метод встановлення ізоморфізму алгебр над фізичними параметрами є незалежними та взаємно доповнюваним методом до методів теорії подібності. Крім того, метод ізоморфізму карт механіки є більш загальним підходом для вивчення фізичних процесів, адже він може бути застосований і до аналізу опису процесів, які методами теорії подібності не описуються.

### Література

1. Куликов Л.Я. Алгебра и теория чисел. – Куликов Л.Я. – М.: Высшая школа, 1974. – 56 с.
2. Введение в нестандартный анализ. – М.: Наука, 1990. – 162с.
3. Мельничук О.В. Застосування основ операційного числення до роз'язання деяких класів задач прикладної та теоретичної фізики: Навчально-метод. посібник / Мельничук О.В., Шевчук О.Г. – Ніжин: Вид-во Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя, 2006. – 130 с.
4. Яворський Б.М. Справочник по физике для инженеров и студентов вузов./ Яворський Б.М., Детлаф А.А. М.: Наука, 1977. – 944 с.

## АСИМПТОТИКА РОЗВ'ЯЗКУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАДАЧІ ДЛЯ ВИРОДЖЕНОЇ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ

**Грушун Т.М.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: канд. фіз-мат. наук, доц. **Віра М.Б.**, кафедра вищої математики

Розглянемо задачу Коші для системи диференціальних рівнянь

$$\varepsilon B(t) \frac{dx}{dt} = A(t)x + f(t, \varepsilon), \quad (1)$$

$$x(0, \varepsilon) = x_0, \quad (2)$$

в якій  $x(t, \varepsilon)$  – шуканий  $n$ -вимірний вектор,  $t \in [0; T]$ ,  $\varepsilon \in (0; \varepsilon_0]$  – малий параметр;  $f(t, \varepsilon)$  –  $n$ -вимірний вектор,  $B(t)$ ,  $A(t)$  –  $(n \times n)$ - матриці, елементами яких є дійсні або комплекснозначні функції,  $\det B(t) \equiv 0$ ,  $\forall t \in [0; T]$ .

Припустимо, що виконуються такі умови:

1) вектор  $f(t, \varepsilon)$  допускає рівномірні асимптотичні розвинення на відрізку  $[0; T]$

$$f(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k f_k(t);$$

2) матриці  $B(t)$ ,  $A(t)$  і вектор-функції  $f_k(t)$ , ( $k = 0, 1, \dots$ ) нескінченно диференційовані на  $[0; T]$ ;

3) в'язка матриць  $A(t) - \lambda B(t)$  регулярна на  $[0; T]$  і має  $n - 1$  простих скінченних елементарних дільників  $\lambda - \lambda_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  та один простий нескінченний елементарний дільник.

Будемо вважати, що в'язка матриць  $A(t) - \lambda B(t)$  має канонічний вигляд [1]. Тоді згідно з умовою (3)

$$B = \text{diag}\{0, 1, 1, \dots, 1\}, \quad A = \text{diag}\{1, \lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_{n-1}\}.$$

Враховуючи ці умови будемо досліджувати питання про побудову асимптотичного розв'язку задачі Коші (1), (2) у вигляді розвинень за степенями малого параметра.

Задача Коші для вироджених систем була досліджена в [2], [3].

В нашій статті ми спростимо розглянуту в [2], [3] теорію на випадок системи виду (1). Завдяки лінійності системи (1) її загальний розв'язок може бути представлений у вигляді суми загального розв'язку відповідної однорідної системи

$$\varepsilon B(t) \frac{dx}{dt} = A(t)x \quad (3)$$

та частинного розв'язку неоднорідної системи (1). Відомо, що структура асимптотичних розв'язків системи (1) залежить від поведінки коренів рівняння

$$\det(A(t) - \lambda B(t)) = 0,$$

яке будемо називати характеристичним, та від структури скінченних і нескінченних елементарних дільників в'язки матриць  $A(t) - \lambda B(t)$ .

У даній статті будемо вважати, що при всіх  $t \in [0; T]$  зберігається кронекерова структура даної в'язки, тобто кратності всіх власних значень в'язки є сталими на даному відрізку.

Будемо припускати також, що серед власних значень в'язки  $A(t) - \lambda B(t)$  немає нульового. Тоді матриця  $A(t)$  має  $n - 1$  власних векторів  $\varphi_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  відносно

матриці  $B$ , що відповідають власним значенням  $\lambda_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ , а матриця  $B$  має один власний вектор  $\varphi$ , що відповідає її нульовому власному значенню. При цьому  $B$ -приєднані вектори у матриці  $A(t)$  відсутні. Аналогічно, у матриці  $B$  відсутні  $A$ -приєднані вектори. Тому, якщо  $\psi(t)$  — власний вектор матриці  $B^*(t)$ , а  $\psi_i$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  — власні вектори матриць  $(A - \lambda_i(t)B)^*$ , то ці вектори можна визначити так, щоб виконувались співвідношення

$$(B\varphi_i, \psi_j) = 0, \quad i \neq j, \quad (B\varphi_i, \psi_i) = 1, \quad i = \overline{1, n-1}; \quad (4)$$

$$(A\varphi_i, \psi) = 0, \quad i = \overline{1, n-1}; \quad (A\varphi, \psi) = 1. \quad (5)$$

Будемо вважати, що вектори  $\psi_i$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  і  $\psi$  визначено саме так [4].

**Теорема.** Якщо в'язка матриць  $A(t) - \lambda B(t)$  має на відрізку  $[0; T]$   $n-1$  простих скінченних елементарних дільників і один простий нескінченний елементарний дільник, і вектор  $x_0$  задовольняє умови

$$(A(0)x_0 + f_0(0), \psi) = 0, \quad (6)$$

$$(f_k(0), \psi) = 0, \quad k = 1, 2, \dots, \quad (7)$$

то задача Коші (1), (2) має формальний розв'язок вигляду

$$x(t, \varepsilon) = \sum_{i=1}^{n-1} u_i(t, \varepsilon) \cdot \exp\left(\varepsilon^{-1} \int_0^t \lambda_i(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + v(t, \varepsilon), \quad (8)$$

де  $u_i(t, \varepsilon)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $v(t, \varepsilon)$  —  $n$ -вимірні вектор-функції,  $\lambda_i(t, \varepsilon)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  — скалярні функції, які зображаються формальними розвиненнями за степенями малого параметра  $\varepsilon$ :

$$u_i(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k u_k^{(i)}(t), \quad \lambda_i(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k \lambda_k^{(i)}(t),$$

$$i = \overline{1, n-1},$$

$$v(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k v_k(t). \quad (9)$$

**Доведення.** Покажемо, що коефіцієнти розвинень (9) можна визначити так, щоб вектор (8) формально задовольнив систему (1) і початкову умову (2). Для цього підставимо вектор (8) у (1) і (2). Прирівнявши вирази при однакових експонентах, матимемо

$$\begin{cases} \varepsilon B(t)(u_i(t, \varepsilon))' + B(t)u_i(t, \varepsilon)\lambda_i(t, \varepsilon) = A(t)u_i(t, \varepsilon), \quad i = \overline{1, n-1}, \\ \varepsilon B(t)(v(t, \varepsilon))' = A(t)v(t, \varepsilon) + f(t, \varepsilon), \\ \sum_{i=1}^{n-1} u_i(0, \varepsilon) + v(0, \varepsilon) = x_0, \quad k = 0, 1, \dots \end{cases} \quad (10)$$

Врахувавши розвинення (9) і прирівнявши коефіцієнти при однакових степенях  $\varepsilon$ , отримаємо:



$$\begin{cases} B(t)(u_{k-1}^{(i)}(t))' + \sum_{r=0}^k \lambda_r^{(i)}(t) B(t) u_{k-r}^{(i)} = A(t) u_k^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \\ B(t)(v_{k-1}(t))' = A(t) v_k(t) + f_k(t), \\ \sum_{i=1}^{n-1} u_k^{(i)}(0) + v_k(0) = \delta_{k,0} \cdot x_0, \quad k = 0, 1, \dots \end{cases} \quad (11)$$

Розглянемо дану систему, поклавши  $k = 0$ :

$$\begin{cases} (A(t) - \lambda_0^{(i)}(t) B(t)) u_0^{(i)}(t) = 0, \quad i = \overline{1, n-1}, \\ A v_0 = -f_0 \\ \sum_{i=1}^{n-1} u_0^{(i)}(0) + v_0(0) = x_0. \end{cases} \quad (12)$$

Звідси, з перших рівностей знаходимо:

$$\begin{aligned} \lambda_0^{(i)}(t) &= \lambda_i(t), \\ u_0^{(i)}(0) &= c_0^{(i)} \varphi_i(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \end{aligned} \quad (13)$$

де  $c_0^{(i)}$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  — деякі сталі множники, які підлягають визначенню.

За припущенням всі власні значення відмінні від нуля, тому

$$\det A(t) \neq 0, \quad \forall t \in [0; T]. \quad (14)$$

Тоді із другого рівняння системи (12) дістанемо

$$v_0(t) = -A^{-1}(t) f_0(t). \quad (15)$$

Враховуючи (13), третє рівняння системи (12) набуває вигляду

$$\sum_{i=1}^{n-1} c_0^{(i)} \varphi_i(0) = x_0 - v_0(0). \quad (16)$$

Розкладемо вектори  $x_0$  і  $v_0(0)$  за базисом  $\varphi_1(0), \varphi_2(0), \dots, \varphi_{n-1}(0), \varphi(0)$ .

Нехай

$$x_0 = \alpha_1 \varphi_1 + \dots + \alpha_{n-1} \varphi_{n-1} + \alpha_n \varphi.$$

Тоді  $Bx_0 = \alpha_1 B\varphi_1 + \dots + \alpha_{n-1} B\varphi_{n-1} + \alpha_n B\varphi$ . Домножимо цю рівність скалярно на вектори  $\psi_i(0)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  і беручи до уваги (4) дістанемо

$$(Bx_0, \psi_1(0)) = \alpha_1 (B\varphi_1, \psi_1(0)) + \dots + \alpha_{n-1} (B\varphi_{n-1}, \psi_1(0)) + \alpha_n (B\varphi, \psi_1(0)).$$

Звідси

$$\alpha_1 = (Bx_0, \psi_1(0))$$

...

$$(Bx_0, \psi_{n-1}(0)) = \alpha_1 (B\varphi_1, \psi_{n-1}(0)) + \dots + \alpha_{n-1} (B\varphi_{n-1}, \psi_{n-1}(0)) + \alpha_n (B\varphi, \psi_{n-1}(0)),$$

звідки

$$\alpha_{n-1} = (Bx_0, \psi_{n-1}(0)).$$

Таким чином,

$$\alpha_i = (Bx_0, \psi_i(0)), \quad i = \overline{1, n-1}.$$

Для знаходження множника  $\alpha_n$  розглянемо рівність

$$A(0)x_0 = \alpha_1 A(0)\varphi_1 + \dots + \alpha_{n-1} A(0)\varphi_{n-1} + \alpha_n A(0)\varphi.$$

Помноживши її скалярно на вектор  $\psi$  і врахувавши (5), матимемо

$$\alpha_n = (A(0)x_0, \psi).$$

Отже,

$$x_0 = \sum_{i=0}^{n-1} (Bx_0, \psi_i) \varphi_i + (A(0)x_0, \psi) \varphi.$$

Алогічно

$$v_0(0) = \sum_{i=1}^{n-1} (Bv_0(0), \psi_i) \varphi_i + (A(0)v_0(0), \psi) \varphi.$$

Тоді рівняння (16) набуває вигляду

$$\sum_{i=1}^{n-1} c_0^{(i)} \varphi_i = \sum_{i=1}^{n-1} (B(x_0 - v_0(0)), \psi_i) \varphi_i + (A(0)(x_0 - v_0(0)), \psi) \varphi,$$

звідки, завдяки лінійній незалежності векторів  $\varphi_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $\varphi(t)$  матимемо:

$$c_0^{(i)} = (B(x_0 - v_0(0)), \psi_i), \quad i = \overline{1, n-1} \quad (17)$$

$$(A(0)(x_0 - v_0(0)), \psi) = 0. \quad (18)$$

Таким чином, знайдемо сталі  $c_0^{(i)}$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ .

Рівність (18) дає умову розв'язності задачі Коші (1), (2). Враховуючи (15), ця умова запишеться у вигляді

$$(A(0)x_0 + f_0(0), \psi) = 0 \quad (19)$$

і, отже, виконується згідно з умовою теореми.

Таким чином, ми знайшли коефіцієнти  $u_0^{(i)}(t)$ ,  $\lambda_0^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $v_0(t)$ .

Покладемо в системі (11)  $k = 1$ :

$$\begin{cases} (A(t) - \lambda_0^{(i)} B(t)) u_1^{(i)}(t) = b_1^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \\ A(t) v_1(t) = d_1(t), \\ \sum_{i=1}^{n-1} u_1^{(i)}(0) + v_1(0) = 0, \end{cases} \quad (20)$$

де

$$\begin{aligned} b_1^{(i)}(t) &= \lambda_1^{(i)}(t) B u_0^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \\ d_1(t) &= -f_1(t). \end{aligned} \quad (21)$$

Врахувавши (13), вектори  $b_1^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  запишемо у вигляді

$$b_1^{(i)}(t) = c_0^{(i)} \lambda_1^{(i)}(t) B(t) \varphi_i(t) + c_0^{(i)} B(t) (\varphi_i(t))' = c_0^{(i)} \tilde{b}_1^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}. \quad (22)$$

З першого рівняння системи (20) знайдемо вектори  $u_1^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  за формулами

$$u_1^{(i)}(t) = H_i(t) b_1^{(i)}(t) + c_1^{(i)} \varphi_i(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \quad (23)$$

де  $c_1^{(i)}$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  — деякі сталі, що підлягають визначенню,  $H_i(t)$  — напівобернена матриця до матриці  $A(t) - \lambda_i(t)B(t)$ , яка має вигляд  $H_i(t) = \text{diag}\{1; (\lambda_1 - \lambda_i)^{-1}, \dots, (\lambda_{i-1} - \lambda_i)^{-1}, 0, (\lambda_{i+1} - \lambda_i)^{-1}, \dots, (\lambda_{n-1} - \lambda_i)^{-1}\}$ .

Перші рівняння системи (20) розв'язні відносно векторів  $u_1^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  тоді і тільки тоді, коли вектори  $b_1^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  будуть ортогональні до векторів  $\psi_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ , тобто виконується умова

$$(b_1^{(i)}(t), \psi_i(t)) = 0.$$

З умови сумісності цих рівнянь, враховуючи (22), (4), знайдемо  $\lambda_1^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ :

$$\lambda_1^{(i)}(t) = 0.$$

Оскільки виконується умова (14), то із другого рівняння системи (20) отримаємо

$$v_1(t) = A^{-1}(t)d_1(t) \quad (24)$$

Враховуючи (23), (24) третє рівняння системи (20) запишемо у вигляді

$$\sum_{i=1}^{n-1} (H_i(0)b_1^{(i)}(0) + c_1^{(i)}\varphi_i(0)) + v_1(0) = 0$$

або

$$\sum_{i=1}^{n-1} c_1^{(i)}\varphi_i(0) = l_1(0),$$

де

$$l_1(0) = -\sum_{i=1}^{n-1} H_i(0)b_1^{(i)}(0) - v_1(0). \quad (25)$$

Розкладемо вектор  $l_1(0)$  за базисними векторами  $\varphi_i(0), \varphi(0)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ :

$$l_1(0) = \sum_{i=1}^{n-1} (B(0)l_1(0), \psi_i(0))\varphi_i(0) + (A(0)l_1(0), \psi(0))\varphi(0).$$

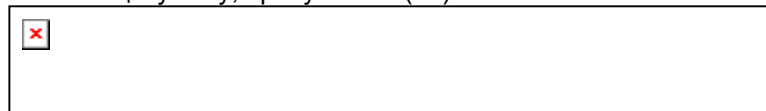
Оскільки базисні вектори лінійно незалежні, то звідси визначимо сталі  $c_1^{(i)}$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ :

$$c_1^{(i)} = (B(0)l_1(0), \psi_i(0)), \quad i = \overline{1, n-1} \quad (26)$$

і дістанемо умову

$$(A(0)l_1(0), \psi(0)) = 0. \quad (27)$$

Розглянемо детальніше цю умову, врахувавши (25):



Беручи до уваги, що для будь-якого вектора  $y$  виконуються рівності

$$\begin{aligned} (By, \psi) &= (y, B^* \psi) = 0, \\ (Ay, \psi) &= (y, A^* \psi) = (y, \psi), \\ (H_i y, \psi) &= (y, H_i^* \psi) = (y, \psi), \end{aligned} \quad (28)$$

оскільки  $A^* \psi = \psi$ ,  $H_i^* \psi = \psi$ , дістанемо

$$(A(0)v_1(0), \psi(0)) = 0,$$

звідки, врахувавши (24), матимемо

$$(f_1(0), \psi(0)) = 0 \quad (29)$$

– умови сформульованої теореми.

Отже, на даному кроці знайдено коефіцієнти  $u_1^{(i)}(t)$ ,  $\lambda_1^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $v_1(t)$ , а умова (29) виконується за припущенням.

Застосуємо метод математичної індукції. Припустимо, що на попередніх кроках визначено коефіцієнти  $u_r^{(i)}(t)$ ,  $\lambda_r^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $v_r(t)$ , при  $r < k$ . Тоді для визначення наступних коефіцієнтів розглянемо систему (11). Перші  $n-1$  рівнянь запишемо у вигляді

$$(A(t) - \lambda_i(t)B(t))u_k^{(i)}(t) = b_k^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \quad (30)$$

де

$$b_k^{(i)}(t) = \sum_{s=1}^k c_{k-s}^{(i)} \tilde{b}_s^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \quad (31)$$

$$\tilde{b}_k^{(i)}(t) = \lambda_k^{(i)}(t)B(t)\varphi_i(t) + g_k^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1},$$

$$g_k^{(i)}(t) = \sum_{s=1}^{k-1} [\lambda_s^{(i)}(t)B(t)H_i(t)\tilde{b}_{k-s}^{(i)}(t)] - \delta_{k,1} B(\varphi_i)'. \quad (32)$$

Рівняння (30) розв'язні відносно векторів  $u_k^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ , тоді і тільки тоді, коли вектори  $b_k^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  будуть ортогональні до векторів  $\psi_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ .

Враховуючи (4), з умови розв'язності дістанемо

$$\lambda_k^{(i)}(t) = -\left(g_k^{(i)}(t), \psi_i(t)\right), \quad i = \overline{1, n-1}. \quad (33)$$

Тоді вектори  $u_k^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  знайдемо за формулами

$$u_k^{(i)}(t) = H_i(t)b_k^{(i)}(t) + c_k^{(i)}\varphi_i(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \quad (34)$$

де  $c_k^{(i)}$  – сталі, що підлягають визначенню.

Друге рівняння системи (11) подамо у вигляді

$$A(t)v_k(t) = d_k(t),$$

де

$$d_k(t) = B(t)v_{k-1}'(t) - f_k(t) \quad (35)$$

– відомий вектор. Звідси

$$v_k(t) = A^{-1}(t)d_k(t). \quad (36)$$

Підставимо (34) в останнє рівняння системи (11), дістанемо

$$\sum_{i=1}^{n-1} c_k^{(i)} \varphi_i(t) = p_k^{(i)}(0), \quad (37)$$

де

$$p_k^{(i)}(t) = -\sum_{i=1}^{n-1} H_i(t)b_k^{(i)}(t) - v_k(t). \quad (38)$$

Розклавши вектор  $p_k^{(i)}(0)$  за базисом  $\varphi_1(0), \varphi_2(0), \dots, \varphi_{n-1}(0), \varphi(0)$  із рівняння (37) знайдемо

$$c_k^{(i)} = \left( B(0) p_k^{(i)}(0), \psi_i(0) \right), \quad i = \overline{1, n-1} \quad (39)$$

і, крім того, одержимо таку умову:

$$\left( A(0) p_k^{(i)}(0), \psi \right) = 0. \quad (40)$$

Підставивши в останню рівність (31), (32), (35), (36), (38), дістанемо

$$\left( f_k(0), \psi(0) \right) = 0. \quad (41)$$

Таким чином, умова (40) рівносильна (41) і виконується згідно з припущенням теореми.

Отже, за допомогою рекурентних формул (13), (15), (33), (34), (36), (39) можна однозначно визначити будь-які коефіцієнти формальних рядів (9), якщо виконуються умови теореми. Теорему доведено.

### Література

1. Гантмахер Ф.Р. Теория матриц / Ф.Р.Гантмахер. – М.: Наука, 1988. – 552 с.
2. Кочерга О.І. Асимптотичне розв'язання задачі Коші для виродженої сингулярно збуреної лінійної системи / О.І.Кочерга. – Укр. мат. журн. – 1999. – Т. 51., №8. – С. 1126–1128.
3. Кочерга О.І. Розв'язання задачі Коші для виродженої сингулярно збуреної лінійної системи / О.І.Кочерга. – Нелінійні коливання. – 1999. – Т.2., №3. – С. 314–324.
4. Самойленко А.М. Лінійні системи диференціальних рівнянь з виродженнями: Навч. посіб. / А.М.Самойленко, М.І.Шкіль, В.П.Яковець. – К.: Вища шк., 2000. – 294 с.

УДК 535.015

## ПРОСВІТЛЮЮЧІ І БАГАТОШАРОВІ ДІЕЛЕКТРИЧНІ ПОКРИТТЯ, ОДЕРЖАНІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВАКУУМНОЇ УСТАНОВКИ ВУ-1А

**Гурчина Я.М.**, магістрантка фізико-математичного факультету

Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Кнорозок Л.М.**, кафедра фізики

Інтерференційні покриття застосовують для отримання високих коефіцієнтів відбиття, для збільшення пропускання і контрастності, для спектрального та енергетичного розділення і додавання оптичних сигналів та їх хроматичної корекції (вузько- і широкопasmові відрізи фільтри). Оптичні деталі з напильням широко використовуються у промисловості, побуті, науково-дослідному виробництві.

Проведення досліджень, направлених на підвищення ефективності та вдосконалення процесів вакуумного напильня, є актуальним.

Для вибору оптичних покриттів з потрібними властивостями були використані галузеві стандарти ОСТ 3.1901 – 95, прийнятим для застосування в промисловості України. В ньому наведено більше 200 конструкцій розроблених випробуваних і рекомендованих до використання оптичних покриттів різного призначення. Цей стандарт встановлює класифікацію за типом і видом в залежності від призначення, методу нанесення шарів і плівкоутворюючих матеріалів, їх умовні позначення у конструкторській і технологічній документації, а також загальні технічні вимоги до них і методи контролю.

Умовні позначення покриттів:

- ⊗ 24I<sub>300</sub>, Q<sub>λ</sub> = (1,2 ± 0,2) % для 800 нм;
- ⊗ (57IЭ×2).24I<sub>300</sub>, Q<sub>λ</sub> ≤ 0,8 % для Δλ = (400 – 640) нм.
- ⊗ – графічний знак покриття;

57IЭ, 24I – умовне позначення плівкоутворювального матеріалу і методу його нанесення для кожного шару покриття;

300 – температура нагріву деталей;

Δλ – область спектра, обмежена довжинами хвиль λ<sub>1</sub> і λ<sub>2</sub> [4].

Таблиця 1. Плівкоутворювальні матеріали, застосовувані для нанесення покриттів, і їх умовні позначення [4, 5]

Матеріал	Ag	Au	Cu	Ag	Cr	Si	Ti
Умовне означення	1	2	3	8	9	12	15
Матеріал	Ge	Hf	MgF <sub>2</sub>	Al <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	Zr	ZrO <sub>2</sub>	SnO <sub>2</sub>
Умовне позначення	16	19	24	36	36	57	58
Матеріал	In <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	TiO <sub>2</sub>	HfO <sub>2</sub>	Ta <sub>2</sub> O <sub>5</sub>	Ce		
Умовне позначення	69	88	90	98	99		

Контроль інтегрального коефіцієнта відбивання проводився на рефлексометрах КЮ-373М, ЭА-101 або інших приладах, що забезпечують необхідну точність вимірювання.

Якщо розмір і форма деталі із покриттям не дозволяє провести вимірювання на приладі, контроль оптичних характеристик проводять за контрольним зразком, який представляє собою плоскопаралельну або клиноподібну (кут клиноподібності 10 – 12°) пластину діаметром 20 – 60 мм з того ж матеріалу, що й оптична деталь, покриття на яку було нанесено одночасно з деталями [1, 7].

Дослідження відбувались у два етапи: визначення на основі теорії синтезу або емпіричним шляхом конструкції інтерференційного покриття і його реалізацію, тобто формування заданих оптичних властивостей.

Формування заданих оптичних властивостей в процесі нанесення покриття – один із центральних розділів проблеми створення інтерференційних систем з необхідними параметрами. Спотворення або досягнення певних оптичних властивостей покриття багато у чому обумовлено методом його формування. В цьому плані є великі можливості, що дозволяють виявити найбільш цінні оптичні властивості інтерференційних покриттів і характерні особливості їх виготовлення.

Проблему формування заданих оптичних властивостей, так само як і синтез покриттів, не вдається вирішити у загальному вигляді. У цьому плані шляхи формування потрібних характеристик в багатьох випадках доцільно сформулювати стосовно певних класів покриттів. Теоретичні та експериментальні дослідження формування заданих оптичних властивостей у процесі нанесення тонкоплівкових систем ілюструються на складних видах інтерференційних покриттів – в основному на різних типах спектродільників і вузькосмугових фільтрів.

Сучасні інтерференційні фільтри володіють високим пропусканням у максимумі (60 – 90 %), незначною масою (1 – 200 г) і дозволяють працювати з великим перерізом променя (10 – 50 см<sup>2</sup>). За допомогою інтерференційних фільтрів можна легко виділити зони різної ширини, починаючи з десятків нанометрів і закінчуючи смугами порядку 0,1 нм. У ряді випадків інтерференційні фільтри за оптичними характеристиками успішно конкурують із спектральними приладами, і в той же час значно менше останніх за габаритами. Іноді застосування інтерференційних фільтрів є єдино можливим засобом проведення дослідження.

Якщо просвітлювальне покриття складається з одного шару, зменшення відбивання світлового потоку відбувається тільки в якійсь одній частині спектра. Тому для охоплення всього спектра видимого світла на скло наносять кілька шарів покриття.

Істотним чинником, що визначає хід процесу формування плівки, є сили поверхневого натягу та міграція атомів. Існування процесів поступових незворотних змін властивостей, які називаються старінням, є однією з характерних рис тонких покриттів.

Слід зазначити, що оптичні характеристики плівок істотно залежать як від способу одержання плівок, так і від технологічних режимів. Отже, їх варто розглядати як орієнтовні.

Контроль спектральних коефіцієнтів пропускання і відбивання одержаних покриттів проводився на спектрофотометрах типу СФ-20, СФ-26, спектрометрах типу ИКС-31 з відповідними насадками для вимірювання коефіцієнта відбивання типу ФМ-142, ИПО-22, ОПЗ-4, а також мікроскопах-спектрофотометрах МСФ-10, МСФП-2 або інших приладах, що забезпечують необхідну точність вимірювання.

У результаті проведеної роботи з'ясовано переваги установки ВУ-1А; досліджено специфіку одержання вакуумних покриттів, які виготовляють фахівці НВК міста N; показано, що важливе значення при виготовленні інтерференційних покриттів мають оптичні параметри плівок, з яких вони сконструйовані. Особливе місце серед них займають коефіцієнт поглинання й показник заломлення. Як правило, показник заломлення плівки може відрізнитися від показника заломлення кристала на кілька відсотків.

Запропоновано вдосконалення технологічного процесу вакуумного напилення оптичних покриттів на НВК міста N, зокрема шляхом одержання високого вакууму та зменшення кількості неконтрольованих технологічних факторів. Для вирішення вказаних проблем запропоновано використання паромасляного дифузійного насоса, устаткованого мастиловідбивачем і алюмінієвим екраном.

Результати науково-дослідної знайшли впровадження на НВК міста N., раціональні пропозиції в даний час проходять апробацію на виробництві.

### Література

1. Ершов А.В., Карабанова И.А. Интерференционные многослойные зеркала в оптоэлектронике: Лабораторная работа по курсу "Физико-химические основы технологии" / А.В.Ершов, И.А.Карабанова. – Нижний Новгород: ННГУ, 2007. – 27 с.

2. Ершов А.В., Машин А.И. Многослойные оптические покрытия. Проектирование, материалы, особенности технологии получения методом электроннолучевого испарения. [Учебно-методич. материал по программе повышения квалификации "Новые материалы электроники и оптоэлектроники для информационно-телекоммуникационных систем"] / А.В.Ершов, А.И.Машин. – Нижний Новгород, 2006. – 99 с.

3. Зінченко В.Ф. Оптичні та експлуатаційні властивості тонкоплівкових систем інтерференційної оптики (огляд) / В.Ф.Зінченко, В.П.Соболь, Г.І.Кочерба, Є.В.Тімухін // Фізика і хімія твердого тіла. – 2007. – Т. 8, № 3 – С. 441 – 450.

4. ОСТ 3.1901-95

5. Пат. 22723 Україна, Матеріали для оптичних покриттів / Зінченко В.Ф.; заявник і патентовласник; опубл. 07.04.1998.

6. Термовакuumне випаровування. Вивчення технологічного процесу нанесення покриттів методом термовакuumного випаровування [електронний ресурс]: OPTICS TODAY Научні статті і публікації. – Режим доступу до журналу: <http://opticstoday.com/katalog-statej/stati-na-ukrainskom/konstruuvannya/termovakuumne-viparovuvannya.html>

7. Фурман Ш.А. Тонкослойные оптические покрытия / Ш.А.Фурман. – Л.: Машиностроение, 1977. – 264 с.

УДК 004.8

## СТВОРЕННЯ СКІНЧЕННОГО АВТОМАТА ДЛЯ ПЕРСОНАЖА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРИ

**Жовтий С.Ю.**, магістрант фізико-математичного факультету

Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Глушко І.М.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

Скінченний автомат часто використовують для створення штучного інтелекту неігрових персонажів, що управляються програмою. До його переваг можна віднести легкість в реалізації без написання великої кількості коду та досить хорошу функціональність. Він добре підходить і для програмування взаємодії з персонажем гравця [2, с. 43 – 44].

В основі скінченного автомата лежить машина станів. Вона складається з власне станів, переходів між ними, та подій, що їх викликають. Для одного персонажа в один момент часу може бути задіяним тільки один стан. Коли в систему надходить якась подія і виконується потрібна умова, то відбувається перехід між станами. Зобразити скінченний автомат легше всього за допомогою графа, де стани – це вершини, а переходи – ребра [1, с. 577–578].

Розглянемо створення графа для скінченного автомата під конкретну задачу. Потрібно створити машину станів для персонажа комп'ютерної гри в жанрі шутер з видом зверху. Ось стани, які може мати наш персонаж:

- Idle – стояти на місці;
- Move – рухатися в заданому напрямку;
- Shoot – стріляти з дробовика;
- Melee – бити прикладом;
- Reload – перезаряджати дробовик.

Відповідний граф для скінченного автомату можна зобразити так, як представлено на Рис.1.

Стани і переходи між ними залежать від логіки та механіки самої гри. Перебуваючи в стані бездіяльності (стоячи на місці) персонаж може почати бігти, стріляти, бити прикладом та перезаряджатися. Логічно припустити, що перебуваючи в кожному з цих станів, можна повернутися назад в стан бездіяльності, тому надалі не буде розглядатися цей перехід. Зі стану бігу можна почати стріляти, бити прикладом та перезаряджатися. В процесі перезарядки або стрільби, якщо виникає потреба, можна вдарити прикладом, але при цьому виконання першого стану буде перервано.

Стани, реалізовані на будь-якій мові програмування, зазвичай повинні виконувати 3 основні умови [4, с. 47 – 49]:

- 1) мати можливість оновлюватись (оновлення стану);
- 2) можливість виконувати набір дій перед першим оновленням (вхід в стан);
- 3) можливість виконувати набір дій після останнього оновлення (вихід зі стану).

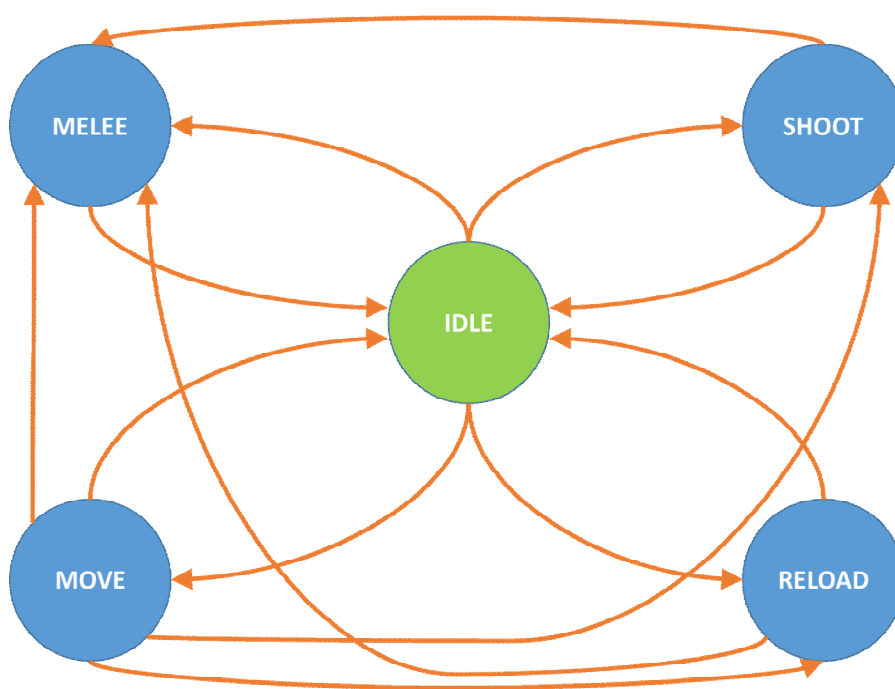


Рис. 1. Вигляд графа для персонажа гравця

Можна розглянути використання цих трьох умов на прикладі стану "Рухатися до точки", коли є система анімації незалежна від стану. Перед першим оновленням (на вході) передаємо ігровому рушію команду на увімкнення анімації ходьби. Під час оновлення стану рухаємо персонаж по координатам. Система анімації при цьому буде оновлюватись незалежно. Після останнього оновлення (на виході), по прибутті на вказану позицію, встановлюємо стан бездіяльності. Таким чином, по завершенню роботи першого стану, ми переходимо в інший.

Розглянемо реалізацію скінченного автомата для описаного графа використовуючи ігровий рушій Unity та скрипти на мові C#. Спеціально для демонстрації створено систему управління станами головного персонажа. Основою станів є клас FsmState, від якого спадкуються всі інші стани, він має такий вигляд:

```
public class FsmState : MonoBehaviour {
    public virtual void OnEnable() {}
    public virtual void Update() {}
    public virtual void OnDisable() {}
}
```

Метод OnEnable() виконує вхідні дії (вхід в стан), OnDisable() – вихідні, а Update() оновлює сам стан. Спадкування від класу MonoBehaviour потрібно для зв'язку FsmState з рушієм Unity. Для кожного стану на графі реалізовано свій клас: PlayerIdleState, PlayerMoveState, PlayerShootState, PlayerMeleeState та PlayerReloadState. Класи станів кріпляться до контрольованого об'єкта у вигляді компонентів. Логікою переходів між ними управляє компонент класу TrpsPlayerController, який також є частиною об'єкта персонажа. Такий принцип роботи дозволяє візуально відслідковувати активність станів за допомогою панелі інспектора в редакторі Unity. Після вимкнення стану зі скрипта, викликається відповідний метод OnDisable() цього стану, а після увімкнення – OnEnable(). Це видно на панелі інспектора по перемикачню прапорців на станах (див. Рис.2).



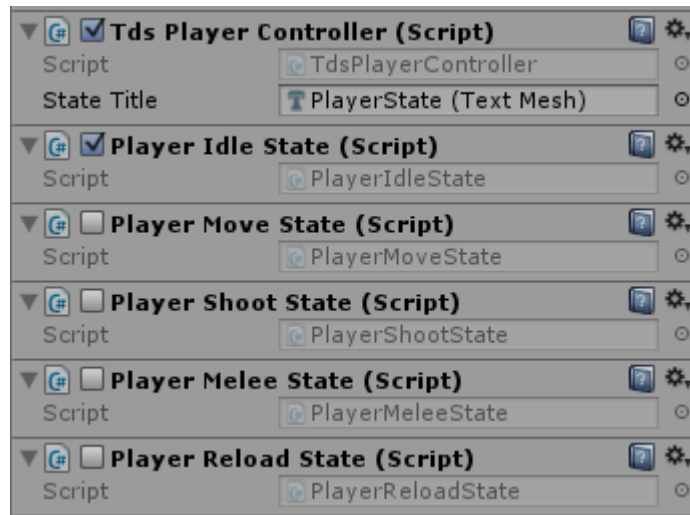


Рис. 2. Частина панелі інспектора з зображенням станів

Окрім звичайної машини станів, є ще машина заснована на стеці. За допомогою неї можна задати послідовність виконання станів. Активним є стан, який знаходиться на вершині стеку. Новий стан при додаванні опиняється на початку списку і стає активним, а видаляти стани можна тільки по порядку починаючи з вершини стеку [3].

Існує ще велика кількість варіацій скінченного автомата, в тому числі зі зміною логіки переходів між станами, зміною реалізації самих станів та іншим [4, с. 50], [2, с. 69].

Скінчений автомат безумовно є досить корисним при реалізації штучного інтелекту в комп'ютерних іграх. Зображення у вигляді графа наглядно представляє принципи його роботи, а зміну між станами можна легко відслідковувати як візуально, так і в коді. Підсумовуючи все, можна сказати, що за допомогою використання різних принципів роботи скінченного автомата можна створювати досить складні і комплексні рішення для управління користувацькими та неігровими персонажами комп'ютерної гри.

### Література

1. Шампандар Алекс Дж. Искусственный интеллект в компьютерных играх. Как обучить виртуальные персонажи реагировать на внешние воздействия. – М.: Вильямс, 2007.
2. Buckland M. Programming Game AI By Example. – М.: Wordware Publishing, Inc., 2005.
3. Finite-State Machines: Theory and Implementation [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://gamedevelopment.tutsplus.com/tutorials/finite-state-machines-theory-and-implementation--gamedev-11867>.
4. Rabin S. Game AI Pro: Collected Wisdom of Game AI Professionals. – М.: A K Peters/CRC Press, 2013.

УДК 517.928

### АСИМПТОТИКА РОЗВ'ЯЗКУ ДЕЯКОЇ КРАЙОВОЇ ЗАДАЧІ ДЛЯ ЛІНІЙНОЇ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ З ВИРОДЖЕННЯМИ

**Леміш Я.Г.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Віра М.Б.**, кафедра вищої математики

Розглянемо крайову задачу вигляду

$$\varepsilon(B_0(t) + B_1(t))\frac{dx}{dt} = A(t)x + f(t), \quad (1)$$

$$Mx(0, \varepsilon) + Nx(T, \varepsilon) = d, \quad (2)$$

в якій  $\varepsilon \in (0; \varepsilon_0]$  – малий дійсний параметр,  $x(t; \varepsilon)$  – шуканий  $n$ -вимірний вектор,  $t \in (0, T)$ ,  $B_0(t)$ ,  $B_1(t)$ ,  $A(t)$ ,  $M$ ,  $N$  – дійсні квадратні матриці  $n$ -го порядку,  $f(t)$ ,  $d$  – задані  $n$ -вимірні вектори.

Нехай виконуються такі умови:

- 1) коефіцієнти матриць  $A(t), B_0(t), B_1(t)$  і вектор-функції  $f(t)$  нескінченно диференційовні на відрізку  $[0; T]$ ;
- 2)  $\det B_0(t) \equiv 0, \forall t \in [0; T]$ ;
- 3)  $\text{rank } B_0(t) = n - 1$ ;
- 4) в'язка матриць

$$A(t) - \lambda B_0(t) \quad (3)$$

регулярна на відрізку  $[0, T]$  і має сталу кронекерову структуру при всіх  $t \in [0; T]$ , тобто кратності всіх власних значень в'язки (3) і відповідних скінченних і нескінченних елементарних дільників є сталими на даному відрізку.

У даній статті будемо розглядати так званий випадок неповного виродження, коли, незважаючи на виродженість граничної матриці  $B_0(t)$ , матриця  $B_0(t) + \varepsilon B_1(t)$  залишається невивроженою при досить малих  $\varepsilon$ , відмінних від 0. У цьому випадку при  $\varepsilon > 0$  існує обернена матриця  $(B_0(t) + \varepsilon B_1(t))^{-1}$ , яка має особливу точку ( $\varepsilon = 0$ ) полюс  $\varepsilon^{-1}$  першого порядку.

Це впливає на вигляд асимптотичних розв'язків даної системи, але не відображається на структурі її загального розв'язку. Зокрема, фундаментальна система розв'язків відповідної однорідної системи

$$\varepsilon(B_0(t) + \varepsilon B_1(t)) \frac{dx}{dt} = A(t)x \quad (4)$$

складається з  $n$  лінійно незалежних частинних розв'язків.

Зокрема у роботі [1] проведено ґрунтовний асимптотичний аналіз загального розв'язку системи виду (1) у випадку неповного виродження.

Припустимо, що гранична в'язка матриць (3) має простий спектр, а саме:  $n - 1$  простих скінченних елементарних дільників  $\lambda - \lambda_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ , та один – нескінченний. Тоді матриця  $A(t)$  має  $n - 1$  власних векторів  $\varphi_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$  відносно матриці  $B_0(t)$ , які відповідають власним значенням  $\lambda_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ , а матриця  $B_0(t)$  – власний вектор  $\tilde{\varphi}(t)$ , що відповідає її нульовому власному значенню.

Позначимо  $\varphi_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $\tilde{\varphi}(t)$  – базисні вектори нуль-просторів матриць  $(A(t) - \lambda_i(t)B_0(t))^*$ ,  $B_0^*(t)$  відповідно, визначивши їх так, щоб виконувались співвідношення:

$$(B_0 \varphi_i, \varphi_j) = \delta_{ij}, \quad i, j = \overline{1, n-1}, \quad (5)$$

$$(A \tilde{\varphi}, \tilde{\psi}) = 1, \quad (6)$$

$$\delta_{ij} - \text{символ Кронекера, де } \delta_{ij} = \begin{cases} 0, & i \neq j, \\ 1, & i = j. \end{cases}$$

Як показано в [2], вектори  $\varphi_i(t)$ ,  $\psi_i(t)$ ,  $\tilde{\varphi}(t)$ ,  $\tilde{\psi}(t)$  можна визначити так, щоб вони мали такий же ступінь гладкості, що і матриці  $A(t)$ ,  $B_0(t)$ , тобто були нескінченно диференційовними.

Має місце така теорема.

**Теорема 1.** [1, ст. 93]

Якщо в'язка матриць (3) має на відрізку  $[0; T]$   $n - 1$  простих скінченних елементарних дільників  $\lambda - \lambda_i(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ , і один нескінченний, а також виконується умова

$$(B_1 \tilde{\varphi}, \tilde{\psi}) \neq 0, \forall t \in [0; T], \quad (7)$$

то на цьому відрізку однорідна система рівнянь (4) має  $n - 1$  формальних розв'язків вигляду

$$x_i(t, \varepsilon) = u_i(t, \varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-1} \int_0^t \lambda_i(\tau, \varepsilon) d\tau\right), \quad (8)$$

що відповідають скінченним елементарним дільникам, і один розв'язок вигляду

$$x(t, \varepsilon) = v(t, \varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-2} \int_0^t \xi^{-1}(\tau, \varepsilon) d\tau\right), \quad (9)$$

який відповідає нескінченному елементарному дільнику, де  $u_i(t, \varepsilon), v(t, \varepsilon)$  –  $n$ -вимірні вектори, а  $\lambda_i(t, \varepsilon), \xi(t, \varepsilon)$  – скалярні функції, що зображуються у вигляді формальних розвинень за степенями  $\varepsilon$ :

$$u_i(t, \varepsilon) = \varphi_i + \sum_{k=1}^{\infty} \varepsilon^k u_k^{(i)}(t), \quad \lambda_i(t, \varepsilon) = \lambda_i(t) + \sum_{k=1}^{\infty} \varepsilon^k \lambda_k^{(i)}(t), \quad i = \overline{1, n-1}, \quad (10)$$

$$v(t, \varepsilon) = \tilde{\varphi}(t) + \sum_{k=1}^{\infty} \varepsilon^k v_k(t), \quad \xi(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k \xi_k(t). \quad (11)$$

Розв'язки вигляду (8) називаються розв'язками першої групи, а (9) – розв'язками другої групи.

В монографії [1] розглянуто значно складнішу систему виду (4), у якій при векторах  $x$  та  $\frac{dx}{dt}$  знаходяться нескінченні матричні ряди. Тому, користуючись тими ж методами, спростимо рекурентні формули, за якими визначаються коефіцієнти розвинень (10), (11).

Для цього підставимо спершу вектор (8) у (4) і прирівняємо вирази при однакових експонентах, дістанемо

$$\begin{aligned} \varepsilon B_0(t) u_i'(t, \varepsilon) + B_0(t) u_i(t, \varepsilon) \lambda_i(t, \varepsilon) + \varepsilon^2 B_1(t) u_i'(t, \varepsilon) + \\ + \varepsilon B_1(t) u_i(t, \varepsilon) \lambda_i(t, \varepsilon) = A(t) u_i(t, \varepsilon). \end{aligned} \quad (12)$$

Підставивши розвинення (10) в останнє рівняння (12), одержимо

$$\begin{aligned} \varepsilon B_0(t) (\varphi_i'(t) + \varepsilon (u_1^{(i)}(t))' + \varepsilon^2 (u_2^{(i)}(t))' + \dots) + B_0(t) (\varphi_i(t) + \varepsilon u_1^{(i)}(t) + \varepsilon^2 u_2^{(i)}(t) + \\ + \dots) (\lambda_i(t) + \varepsilon \lambda_1^{(i)}(t) + \varepsilon^2 \lambda_2^{(i)}(t) + \dots) + \varepsilon^2 B_1(t) (\varphi_i'(t) + \varepsilon (u_1^{(i)}(t))' + \varepsilon^2 (u_2^{(i)}(t))' + \dots) + \\ + \varepsilon B_1(t) (\varphi_i(t) + \varepsilon u_1^{(i)}(t) + \varepsilon^2 u_2^{(i)}(t) + \dots) \cdot (\lambda_i(t) + \varepsilon \lambda_1^{(i)}(t) + \varepsilon^2 \lambda_2^{(i)}(t) + \dots) = \\ = A(t) (\varphi_i(t) + \varepsilon u_1^{(i)}(t) + \varepsilon^2 u_2^{(i)}(t) + \dots). \end{aligned}$$

Прирівнявши вирази при однакових степенях  $\varepsilon$ , дістанемо нескінченну систему алгебраїчних рівнянь. При  $\varepsilon$  у нульовому степені маємо рівняння

$$(A(t) - \lambda_i(t) B_0(t)) \varphi_i(t) = 0,$$

звідки знайдемо власні вектори  $\varphi_i(t)$ , що відповідають власним значенням  $\lambda_i(t)$ .

При  $\varepsilon$  у першому степені одержимо

$$B_0(t) \varphi_i'(t) + B_0 \lambda_1^{(i)}(t) \varphi_i(t) + B_0 u_1^{(i)}(t) \lambda_i(t) + B_1(t) \varphi_i(t) \lambda_i(t) = A(t) u_1^{(i)}(t),$$

або перегрупувавши

$$(A(t) - \lambda_i(t) B_0) u_1^{(i)}(t) = B_0(t) \varphi_i'(t) + \lambda_1^{(i)}(t) B_0 \varphi_i(t) + \lambda_i(t) B_1 \varphi_i. \quad (13)$$

Це рівняння розв'язне відносно вектора  $u_1^{(i)}(t)$ , якщо права його частина ортогональна до вектора  $\psi(t)$  нуль-простору спряженої матриці  $(A(t) + \lambda_i(t)B_0(t))^*$ . Ця умова записується у вигляді:

$$(B_0(t)\varphi_i'(t) + \lambda_1^{(i)}(t)B_0\varphi_i(t) + \lambda_i(t)B_1\varphi_i, \psi_i) = 0,$$

або

$$B_0(t)\varphi_i'(t), \psi_i + \lambda_1^{(i)}(t)(B_0\varphi_i, \psi_i) + \lambda_i(t)(B_1\varphi_i, \psi_i) = 0.$$

Враховуючи співвідношення (5), звідси дістанемо

$$\lambda_1^{(i)}(t) = -(B_0(t)\varphi_i'(t), \psi_i) - \lambda_i(t)(B_1\varphi_i, \psi_i).$$

Тоді вектор  $u_1^{(i)}(t)$  із рівняння (13) визначимо наступним чином:

$$u_1^{(i)}(t) = H_i(t) \left[ B_0(t)\varphi_i'(t) + \lambda_1^{(i)}(t)B_0\varphi_i(t) + \lambda_i B_1\varphi_i \right]$$

де  $H_i(t)$  – матриця, напівовернена до матриці  $A(t) - \lambda_i(t)B_0(t)$ .

Прирівнявши вирази при довільному  $k$ -му степені, отримаємо рівняння

$$B_0(t)(u_{k-1}^{(i)}(t))' + B_0 \sum_{j=0}^k \lambda_j^{(i)}(t) u_{k-j}^{(i)}(t) + B_1(u_{k-2}^{(i)}(t))' + \\ + B_1 \sum_{j=0}^{k-1} \lambda_j^{(i)}(t) u_{k-1-j}^{(i)}(t) = A(t) u_k^{(i)}(t),$$

де  $u_0^{(i)}(t) = \varphi_i(t)$ ,  $\lambda_0^{(i)}(t) = \lambda_i(t)$ .

Перегрупувавши доданки, запишемо останнє рівняння у вигляді

$$(A(t) - \lambda_i(t)B_0(t))u_k^{(i)}(t) = B_0(t)(u_{k-1}^{(i)}(t))' + B_0 \sum_{j=1}^k \lambda_j^{(i)}(t) u_{k-j}^{(i)}(t) + B_1(u_{k-2}^{(i)}(t))' + \\ + B_1\lambda_i(t) u_{k-1}^{(i)}(t) + B_1 \sum_{j=1}^{k-1} \lambda_j^{(i)}(t) u_{k-1-j}^{(i)}(t),$$

або

$$(A(t) - \lambda_i(t)B_0(t))u_k^{(i)} = b_k^{(i)}(t), \quad (14)$$

де

$$b_k^{(i)}(t) = \lambda_k^{(i)}(t)B_0\varphi_i(t) + g_k^{(i)}(t), \\ g_k^{(i)}(t) = B_0(t)(u_{k-1}^{(i)}(t))' + B_0 \sum_{j=1}^{k-1} \lambda_j^{(i)}(t) u_{k-j}^{(i)}(t) + B_1(u_{k-2}^{(i)}(t))' + \\ + \lambda_i(t) B_1(t) u_{k-1}^{(i)}(t) + B_1 \sum_{j=1}^{k-1} \lambda_j^{(i)}(t) u_{k-1-j}^{(i)}(t).$$

Умова розв'язності рівняння (14) набуває вигляду

$$(b_k^{(i)}(t), \psi_i(t)) = 0,$$

звідси дістанемо

$$\lambda_k^{(i)}(t) = -(g_k^{(i)}(t), \psi_i(t)), \quad k = 1, 2, \dots, \quad (15)$$

а вектори  $u_k^{(i)}(t)$  визначимо із рівняння (14):

$$u_k^{(i)}(t) = H_i(t) b_k^{(i)}(t). \quad (16)$$

Аналогічно, підставивши вектор (9) в (4) і прирівнявши вирази при однакових експонентах, одержимо

$$\varepsilon(B_0(t) + \varepsilon B_1(t)) (\varepsilon^2 \xi(t, \varepsilon) v'(t, \varepsilon) + v(t, \varepsilon)) = \varepsilon^2 A(t) v(t, \varepsilon) \xi(t, \varepsilon).$$

Підставимо в одержане рівняння розвинення (11), дістанемо

$$\begin{aligned} & \varepsilon^2 B_0(t) (\xi_0(t) + \varepsilon \xi_2(t) + \dots) (\tilde{\varphi}'(t) + \varepsilon(v_1(t))' + \varepsilon^2(v_2(t))' + \dots) + \\ & + B_0(t) (\tilde{\varphi}(t) + \varepsilon v_1(t) + \varepsilon^2 v_2(t) + \dots) + \varepsilon^3 B_1(t) (\xi_0(t) + \varepsilon \xi_1(t) + \varepsilon^2 \xi_2(t) + \dots) \\ & (\tilde{\varphi}'(t) + \varepsilon(v_1(t))' + \varepsilon^2(v_2(t))' + \dots) + \varepsilon B_1(t) (\tilde{\varphi}(t) + \varepsilon v_1(t) + \varepsilon^2 v_2(t) + \dots) = \\ & = \varepsilon A(t) (\tilde{\varphi}(t) + \varepsilon v_1(t) + \varepsilon^2 v_2(t) + \dots) (\xi_0(t) + \varepsilon \xi_1(t) + \varepsilon^2 \xi_2(t) + \dots). \end{aligned}$$

Прирівняємо вирази при однакових степенях малого параметра  $\varepsilon$ .

При  $\varepsilon$  у нульовому степені будемо мати

$$B_0 \tilde{\varphi}(t) = 0.$$

При  $\varepsilon$  у першому степені одержимо

$$B_0 v_1(t) = \xi_0(t) A(t) \tilde{\varphi}(t) - B_1 \tilde{\varphi}(t). \quad (17)$$

Це рівняння розв'язне відносно вектора  $v_1(t)$ , якщо виконується умова:

$$(\xi_0(t) A(t) \tilde{\varphi}(t) - B_1 \tilde{\varphi}(t), \tilde{\psi}(t)) = 0,$$

де  $\tilde{\psi}(t)$  – елемент нуль-простору матриці  $B_0^*(t)$ , тобто виконується рівність :  
 $B_0^*(t) \tilde{\psi}(t) = 0$ .

Звідси, враховуючи (6), дістанемо

$$\xi_0(t) = (B_1 \tilde{\varphi}(t), \tilde{\psi}(t)). \quad (18)$$

Тоді із рівняння (17) визначимо

$$v_1(t) = G(t) (\xi_0(t) A(t) \tilde{\varphi}(t) - B_1 \tilde{\varphi}(t)),$$

де  $G(t) = B_0^-$  – матриця, напівообернена до матриці  $B_0$ .

При  $\varepsilon$  у другому степені маємо рівняння

$$B_0 v_2(t) = \xi_1(t) A(t) \tilde{\varphi}(t) + \xi_0(t) A(t) v_1(t) - \xi_0 B_0 (\tilde{\varphi}(t))' - B_1 v_1(t).$$

З умови розв'язності цього рівняння дістанемо

$$\xi_1(t) = (\xi_0 B_0 (\tilde{\varphi}(t))' + B_1 v_1 - \xi_0(t) A(t) v_1(t), \tilde{\psi}(t)).$$

Тоді

$$v_2(t) = G(t) (\xi_1(t) A(t) \tilde{\varphi}(t) + \xi_0(t) A(t) v_1(t) - \xi_0 B_0 (\tilde{\varphi}(t))' - B_1 v_1).$$

Прирівнявши вирази при  $k$ -х степенях малого параметра, одержимо

$$\begin{aligned} & B_0(t) \sum_{i=0}^{k-3} \xi_i(t) (v'_{k-2-i}(t))' + B_0(t) \xi_{k-2}(t) (\tilde{\varphi}(t))' + B_0(t) v_k(t) + \\ & + B_1(t) \sum_{i=0}^{k-4} \xi_i(t) (v_{k-3-i}(t))' + B_1(t) \xi_{k-3}(t) (\tilde{\varphi}(t))' + B_1(t) v_{k-1}(t) = \\ & = A(t) \sum_{i=1}^{k-1} v_i(t) \xi_{k-1-i} + A(t) \xi_{k-1} \tilde{\varphi}(t), \end{aligned}$$

або

$$B_0 v_k(t) = a_k(t), \quad (19)$$

$$a_k(t) = \xi_{k-1} A(t) \tilde{\varphi}(t) + d_k,$$

$$\begin{aligned} d_k & = A(t) \sum_{i=1}^{k-1} v_i(t) \xi_{k-1-i} - B_0(t) \sum_{i=0}^{k-3} \xi_i(t) (v_{k-2-i}(t))' - \xi_{k-2}(t) B_0(t) (\tilde{\varphi}(t))' - \\ & - B_1(t) \sum_{i=0}^{k-4} \xi_i(t) (v_{k-3-i}(t))' - \xi_{k-3}(t) B_1(t) (\tilde{\varphi}(t))' - B_1(t) v_{k-1}(t). \end{aligned}$$

З умови розв'язності рівняння (19), дістанемо

$$\xi_{k-1}(t) = -(d_k(t), \tilde{\psi}(t)), \quad k = 1, 2, \dots \quad (20)$$

Тоді вектор  $v_k(t)$  з цих рівнянь визначимо за формулою

$$v_k(t) = G(t) a_k(t), \quad k = 1, 2, \dots \quad (21)$$

Таким чином, ми визначили всі коефіцієнти розвинень (10), (11).

Знайдемо деякий частинний розв'язок неоднорідної системи (1). Для цього частинний розв'язок  $\tilde{x}(t, \varepsilon)$  шукатимемо у вигляді

$$\tilde{x}(t, \varepsilon) = \tilde{v}(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k v_k(t), \quad (22)$$

де  $v_k(t)$  –  $n$ -вимірні вектор-функції.

Підставимо ряд (22) в систему (1). Дістанемо

$$\varepsilon(B_0(t) + \varepsilon B_1(t))(\tilde{v}'_0(t) + \varepsilon \tilde{v}'_1(t) + \varepsilon^2 \tilde{v}'_2(t) + \dots) = A(t)(\tilde{v}_0(t) + \varepsilon \tilde{v}_1(t) + \varepsilon^2 \tilde{v}_2(t) + \dots) + f(t).$$

Прирівняємо вирази при однакових степенях  $\varepsilon$ . При  $\varepsilon$  у нульовому степені маємо рівняння

$$\boxed{\times}$$

Припустимо, що

$$\det A(t) \neq 0, \quad (23)$$

тоді визначимо вектор-функцію  $\tilde{v}_0(t)$  із останнього рівняння:

$$\tilde{v}_0(t) = -A^{-1}(t) f(t).$$

На наступному кроці одержимо

$$B_0 \tilde{v}_0(t) = A(t) \tilde{v}_1(t),$$

звідки, враховуючи (23), маємо

$$\tilde{v}_1(t) = A^{-1}(t) B_0 \tilde{v}'_0(t),$$

де  $v_0(t)$  – визначений вектор на попередньому кроці.

Прирівнюючи вирази при довільних  $k$ -х степенях малого параметра  $\varepsilon$ , дістанемо рівняння

$$B_0(t) v'_{k-1}(t) + B_1(t) v'_{k-2}(t) = A(t) \tilde{v}_k(t),$$

звідки визначимо вектор  $v_k(t)$  при довільному  $k$ :

$$v_k(t) = A^{-1}(t) (B_0 \tilde{v}'_{k-1}(t) + B_1 \tilde{v}'_{k-2}(t)), \quad k = 1, 2, \dots \quad (24)$$

Перейдемо до розгляду задачі (1), (2). Розглянемо так званий стійкий випадок, коли виконуються умови:

$$\operatorname{Re} \lambda_i(t) < 0, \quad i = \overline{1, n-1}, \quad \operatorname{Re} \xi_0(t) < 0, \quad \forall t \in [0; T]. \quad (25)$$

Тоді розв'язок крайової задачі (1), (2) будемо шукати у вигляді:

$$x(t, \varepsilon) = \sum_{i=1}^{n-1} u_i(t, \varepsilon) c_i(\varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-1} \int_0^t \lambda_i(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + v(t, \varepsilon) c_n(\varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-2} \int_0^t \xi^{-1}(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + \tilde{v}(t, \varepsilon), \quad (26)$$

де  $c_i(\varepsilon), i = \overline{1, n-1}$  – скалярні множники, які зображуються розвиненнями за степенями  $\varepsilon$ :

$$c_i(\varepsilon) = \sum_{k=0}^{\infty} \varepsilon^k c_k^{(i)}, \quad i = \overline{1, n},$$

коефіцієнти яких  $c_k^{(i)}$ ,  $i = \overline{1, n}$  будуть визначатися із крайової умови (2).

Для визначення цих коефіцієнтів підставимо вектор (25) у крайову умову (2). Одержимо наступне рівняння

$$M \sum_{i=1}^{n-1} u_i(0, \varepsilon) c_i(\varepsilon) + Mv(0, \varepsilon) c_n(\varepsilon) + M\tilde{v}(0, \varepsilon) + N \sum_{i=1}^{n-1} u_i(T, \varepsilon) c_i(\varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-1} \int_0^T \lambda_i(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + N \sum_{i=1}^{n-1} u_i(T, \varepsilon) c_i(\varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-1} \int_0^T \lambda_i(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + Nv(T, \varepsilon) c_n(\varepsilon) \exp\left(\varepsilon^{-2} \int_0^T \xi^{-1}(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + N\tilde{v}(T, \varepsilon) = d.$$

Ті доданки, що містять експоненти, є експоненціально малими. Тому знехтуємо ними і замість цього розглянемо рівняння

$$M \sum_{i=1}^{n-1} u_i(0, \varepsilon) c_i(\varepsilon) + Mv(0, \varepsilon) c_n(\varepsilon) + M\tilde{v}(0, \varepsilon) + N\tilde{v}(T, \varepsilon) = d.$$

Прирівнюючи коефіцієнти при однакових степенях малого параметра  $\varepsilon$ , дістанемо систему:

$$M \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=0}^k u_j^{(i)}(0) c_{k-j}^{(i)} + M \sum_{j=0}^k v_j(0) c_{k-j}^{(n)} + M\tilde{v}_k(0) = \delta_{k,0} d - N\tilde{v}_k(T), \quad k = 0, 1, \dots, \quad (27)$$

де  $\delta_{k,0}$  – символ Кронекера,  $\delta_{k,0} = \begin{cases} 0, & k \neq 0 \\ 1, & k = 0 \end{cases}$ .

Підставивши в рівняння (27) вирази (16), (21), (24) і ввівши позначення

$$c_k = \text{col}(c_k^{(1)}, c_k^{(2)}, \dots, c_k^{(n)}), \quad k = 0, 1, \dots;$$

$$U_0(t) = [\varphi_1(t), \varphi_2(t), \dots, \varphi_{n-1}(t), \tilde{\varphi}(t)];$$

$$U_k(t) = [H_1(t)b_k^{(1)}(t), H_2(t)b_k^{(2)}(t), \dots, H_{n-1}(t)b_k^{(n-1)}(t), G(t)a_k(t)], \quad k = 1, 2, \dots;$$

запишемо рівняння у векторно-матричному вигляді:

$$MU_0(0)c_k + M \sum_{i=1}^k U_i(0)c_{k-i} + M\tilde{v}_k(0) = \delta_{k,0} d - N\tilde{v}_k(T), \quad k = 0, 1, \dots \quad (28)$$

Припустимо, що

$$\det M \neq 0. \quad (29)$$

Матриця  $U_0(0)$  неособлива, завдяки лінійній незалежності власних векторів, які її утворюють, то із рівняння (28) дістанемо такі рекурентні формули для визначення векторів  $c_k$ :

$$c_0 = -U_0^{-1}(0)\tilde{v}_0(0) + U_0^{-1}(0)M^{-1}[d - N\tilde{v}_0(T)],$$

$$c_k = -U_0^{-1}(0) \sum_{i=1}^k U_i(0)c_{k-i} - U_0^{-1}(0)\tilde{v}_k(0) - U_0^{-1}M^{-1}N\tilde{v}_k(T), \quad k = 1, 2, \dots \quad (30)$$

Визначення скалярів  $c_k^{(i)}$ ,  $k = 0, 1, \dots$ ,  $i = \overline{1, n}$  завершує побудову формального розв'язку (26).

Можна показати з [3], що вираз (26) побудований таким чином є асимптотичним зображенням точного розв'язку крайової задачі (1), (2).

Як підсумок, сформулюємо таку теорему:

**Теорема 2.** Якщо виконуються умови 1 – 4, (7), (23), (25), (29), то при досить малих  $\varepsilon$  крайова задача (1), (2) має єдиний розв'язок, який виражається асимптотичною формулою:

$$x(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^m \varepsilon^k \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=0}^k u_j^{(i)}(t) c_{k-j}^{(i)} \exp\left(\varepsilon^{-1} \int_0^t \lambda_m^{(i)}(\tau, \varepsilon) d\tau\right) + \\ + \sum_{k=0}^m \varepsilon^k \sum_{j=0}^k v_j(t) c_{k-j}^{(n)} \exp\left(\varepsilon^{-2} \int_0^t \frac{d\tau}{\xi_m(\tau, \varepsilon)}\right) + \sum_{k=0}^m \varepsilon^k \tilde{v}_k(t) + O(\varepsilon^{m-2}),$$

де  $u_k^{(i)}(t)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $v_k(t)$ ,  $\tilde{v}_k(t)$  –  $n$ -вимірні вектор-функції, що визначаються рекурентними формулами (16), (21), (24), а  $\lambda_m^{(i)}(t, \varepsilon)$ ,  $i = \overline{1, n-1}$ ,  $\xi_m(t, \varepsilon)$  – скалярні функції, що зображаються розвиненнями:

$$\lambda_m^{(i)}(t, \varepsilon) = \lambda_i(t) + \sum_{k=1}^m \varepsilon^k \lambda_k^{(i)}(t), \quad \xi_m(t, \varepsilon) = \sum_{k=0}^m \varepsilon^k \xi_k(t),$$

коефіцієнти яких знаходяться за формулами (15), (18), (20);  $c_k^{(i)}$ ,  $k = \overline{0, m}$ ,  $i = \overline{1, n}$  – сталі множники, які визначаються формулами (30).

### Література

1. Самойленко А.М. Лінійні системи диференціальних рівнянь з виродженнями / А.М.Самойленко, М.І.Шкіль, В.П.Яковець – Київ: Вища школа, 2000. – 294 с.
2. Sibuya Y. Some global properties of matrixes of functions of one variable / Math.Anal. – 1965. – 161, N1. – P.67–77.
3. Віра М.Б. Про побудову асимптотичного розв'язку крайової задачі для лінійної виродженої сингулярно збуреної системи диференціальних рівнянь у критичному випадку // Труды ИПММ НАН Украины. – 2013. – Т. 26. – С. 31–39.



# ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

УДК 94(477.51)(092)

## ЛЕСЯ КОЦЮБА ЯК ПРЕДСТАВНИЦЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИСИДЕНТСТВА У НІЖИНІ

**Бондаренко Ж.П.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: доктор іст. наук, проф. **Луняк Є.М.**, кафедра історії України

Серед представниць жіноцтва, що самовіддано захищали ідею української державності, усіляко сприяли вихованню патріотичної свідомості серед українського населення та жертвували навіть власною кар'єрою та ставили під загрозу життя, мусимо згадати досить велику кількість імен. Серед цих жінок можна виділити Любу Гайовську, Галину Дидик, Аллу Горську, Ірину Калинець, Ліну Костенко, Оксану Мешко, Надію та Леоніда Світличного, Надію Суровцеву, Наталю Шухевич і т.д. Це були справжні героїні руху опору та жертви репресій з боку влади. Поряд з цими іменами сміливо можна поставити ще одне – Леся Йосипівна Коцюба. Про неї чомусь дуже мало згадують та практично не написано жодної серйозної праці, яка б відображала унікальний життєвий шлях цієї жінки та демонструвала незламність духу у боротьбі за ідею. Саме вона взяла на себе відповідальність і понесла покарання за успішну передачу за кордон крамольного трактату Івана Дзюби "Інтернаціоналізм чи русифікація" [3].

Леся Йосипівна Коцюба народилася 18 березня 1921 року в селі Веселому Хортицького району Запорізької області в сім'ї селянина-середняка. У 1929 р. вступила до школи. По закінченні восьмого класу у школі в м. Дніпропетровську вступає до медичного робітфаку. У 1939 р. зарахована студенткою філологічного факультету Дніпропетровського університету. У часи окупації працювала з 1942 по 1943 р. швейцаром-прибиральницею в дитячій бібліотеці Дніпропетровська. Після звільнення обласного центру радянською армією була зарахована на III курс філологічного факультету, який закінчила у 1945 р., здобувши спеціальність "Викладач української літератури". З 1945 по 1948 р. працювала в Дрогобицькому вчительському інституті. Звільнилась за власним бажанням. За короткий проміжок встигла отримати три подяки за наполегливу академічну роботу в інституті та за масово-політичну роботу в інституті та місті. У зв'язку з поганим здоров'ям переїжджає до Новгород-Сіверська та викладає там в педагогічному училищі з 1949 – 1951 рр.

Вузівський стаж Коцюби складав вже майже 8 років. Вона читала лекційні курси з української літератури, виступала з лекціями перед громадськістю міста та області. Керувала студентським гуртком виразного читання. Як викладач вона була наділена педагогічним тактом та політично грамотна, що видно з характеристики, що була надана директором Дніпропетровського університету доцентом Костарчуком [2].

З 1 вересня 1956 р. працює старшим викладачем Ніжинського педінституту, де розквітлі її неординарні здібності як педагога, науковця та діяча українського національного руху. Відбувши річну аспірантуру при інституті мистецтвознавства, фольклору та етнографії, у 1964 р. успішно захистила дисертацію в Київському педінституті імені Максима Горького. Офіційними опонентами були професор П.Н. Попов і кандидат наук Г.С. Сухобрус [5]. Написання дисертації приносила неабияке задоволення. Вона буквально смакувала кожну знахідку, кожне речення, кожен висновок. З літературним смаком ліпила свою роботу.

Працювала у Ніжинському педінституті близько 18 років й саме тут досягли свого розквіту таланти з викладацької, науково-дослідної, громадсько-політичної діяльності Лесі Йосипівни. Її лекції з давньої української літератури, фольклору, мистецтвознавчі гуртки охоче відвідували студенти різних факультетів. Також організовувала екскурсійні поїздки по шевченківських місцях, до пам'яток вітчизняної історії, які відвідували дуже багато охочих студентів [1].

Проте у 60-х рр. для Лесі Йосипівни починається доволі несприятливий період, що пов'язаний з дисидентською діяльністю. У цей період деканом філологічного факультету стає Григорій Герасимович Аврахов. Ніжинський педінститут став помітним осередком "вільнодумства й патріотизму". Навколо Лесі Коцюби утворюється потужний осередок українців-

патріотів. Серед них Іван Бровко, Олександр Жомнір, Іван Костенко, Володимир Крутивус, Володимир Литвинов, Дмитро Наливайко, Іван Шпаковський та ін. Вони активно впливали на студентське життя, оновлення навчально-виховного процесу, залучення студентської громади до пізнання нової хвилі літературно-мистецького ренесансу. Кожного разу все більшого розмаху набирали серед студентства та викладачів зустрічі з київськими майстрами "нового слова", що активно почали заявляти про себе. Особливого значення набув приїзд до Ніжина М. Вінграновського, І. Драча, Гр. Тютюнника, А. Шевченка, Б. Олійника. Така яскрава подія потягла за собою хвилю репресій з боку радянської влади по відношенню до організаторів та учасників дійства. Останньою краплею став трактат Івана Дзюби "Інтернаціоналізм чи русифікація" [3]. Написаний під впливом тих подій, Іван Дзюба з марксистських позицій проаналізував національно-культурну політику радянської влади в Україні. 1966 року автор відправив свою роботу першому секретарю ЦК компартії України Петру Шелесту та голові уряду УРСР Володимирі Щербицькому, а її російський переклад – керівництву КПРС. В "Інтернаціоналізмі чи русифікації?" Іван Дзюба доводив, що компартія ще за часів Сталіна перейшла на позиції російського великодержавного шовінізму. Свою аргументацію автор побудував переважно на цитатах з творів Леніна та партійних документів 20-х років. Він уважав, що політика КПРС, зокрема щодо України, суперечить корінним інтересам українського народу і вбачав вихід у поверненні до ленінських принципів національної політики. Треба розуміти, що, по-перше, ця робота писалася наприкінці хрущовської "відлиги", коли Україна вже майже п'ятдесят років жила в умовах тоталітаризму й була позбавлена щонайменшої правдивої як історичної, так і взагалі будь-якої статистичної інформації. По-друге, Іван Дзюба писав її не для підпільного поширення, а як офіційне подання до партійно-державних чинників. По-третє, покоління Івана Дзюби і т.зв. дисидентів багато в чому щиро вірило і в ідеали комунізму, і в ленінські принципи національної політики [4].

Саме за сприяння Лесі Йосипівни (вона мала багато нелегальних зв'язків) до Ніжина і потрапив цей трактат. Далі він передається для публікації за кордон. Вона мала зв'язки з українцями Чехословаччини. Того ж 1967-го року в Ужгороді відбувалася міжнародна літературознавча конференція з питань новели. За словами Лесі Йосипівни, "наші київські друзі", від яких вона одержала трактат, просили передати твір Дзюби Юрію Бачі з Пряшева, який мав приїхати на конференцію. Для цього спеціально був виготовлений фотокопійний текст. Чехословаччина була тоді єдиним вікном, через яке книжка могла потрапити на Захід. Леся Коцюба також повідомила, що зі згоди автора вже була одна спроба передачі, через Миколу Мушинку, яка виявилася невдалою. Трактат тоді було вилучено на митниці. Юрій Бача не викликав довіри в Григорія Аврахова, але після розмови з відомим українським письменником Іваном Чендеєм, він змінив свою думку. Аврахов передає книжку Чендею, а той 20 травня, в день свого народження, Юрію Бачі. Григорій Аврахов повертається до Ніжина та інформує Леся Коцюбу про успішне виконання завдання. Але проходить кілька місяців, а з Чехословаччини немає ніяких новин. "Київські друзі" Лесі Йосипівни починають хвилюватися й вирішують, що Григорій Аврахов має довести справу до завершення, особисто відвідавши Пряшів. Виявилось, що Юрій Бача поставився до твору Івана Дзюби з незрозумінням, мовляв, там все про Леніна, немає нічого цікавого. Звичайно, в Чехословаччині тих часів панувала інша атмосфера, було набагато більше інформації. Бача сприйняв лише зовнішній бік твору. Однак потім трактат потрапляє до Праги, до головного редактора "Дуклі" Павла Мурашки. Там Оксана Косач-Шимановська, рідна сестра Лесі Українки, передруковує твір на машинці для подальшої передачу на Захід [4]. Зрештою був переданий старий фотокопійний текст, а машинопис став джерелом розповсюдження по Чехословаччині. За словами Григорія Аврахова, одна студентка їхала на Мюнхен і прихопила трактат із собою. Це єдина копія, яка потрапила на Захід, і була видрукувана видавництвом "Сучасність" 1968-го року. Інших не було. Справа в тому, що в текст було внесено три правки. Одна належить Олександрю Жомніру, дві Павлу Мурашку. Вони збереглися в усіх подальших публікаціях. Пізніше в КДБ Григорію Аврахову сказали, що на книжці "Інтернаціоналізм чи русифікація?" засвітилася вся свідомо українська інтелігенція. Це великою мірою було правдою.

Проте це обернулося бідною для самої Лесі Йосипівни. Григорій Аврахов згадує, що коли КДБ вийшло на Леся Коцюбу та почало проводити серію допитів, то Леся трималася краще од будь-якого чоловіка й, щоб розчепити ланцюг здійснила беззаперечно блискучий хід: "Коли Юрій Бача, літературознавець із Пряшева, перлякавшись за скоєне, виказав Івана Чендея, притиснутий гебістами відомий письменник, одводячи неправдиве звинувачення, назвав справжнього передавача фотокопійного тексту і навіть не зробив спроби якось його попередити. Провидець, вважаючи, що його шантажують підозрою, довго відхрещувався,

накликаючи додаткові звинувачення волжі. Відпиратися стало марним, коли слідчі пред'явили письмове зізнання Чендея. Треба було спішно знайти іншу версію співучасті, що виглядала би вірогідно. Мовляв, зневолений виказав її (іншого виходу нема!), поросив "перерізати" ланцюг подальших ловів співучасників посиленням на когось померлого. Леся Йосипівна засвідчила, що машинописний і фотокопійний текст, як і благословення на публікацію, дав їй професор М.П.Попов (літературознавець, мистецтвознавець і фольклорист, професор Київського університету, член-кореспондент АН УРСР, помер у квітні 1971 р.). Зі всіх можливих версій ця була найбільш довірчою, адже Павло Михайлович опікувався Коцюбою щонайменше літ 15. Численну групу активних співучасників змови було врятовано, проте не Лесю Коцюбу" [6].

26 серпня 1974 року ректор Василь Горбач змусив Лесю Йосипівну подати заяву на звільнення "за власним бажанням". На прохання видати характеристику для пошуків роботи на іншому місці, він прописав вердикт: "Тов. Коцюба О.Й. піддавалась різкій критиці на кафедрі, раді факультету та інституту за те, що вона мала та передавала іншій особі ідейно-шкідливий матеріал" [7]. Керівник побоявся назвати філософсько-соціологічний документ, що побачив світ у Мюнхені 1968-го року. В той же час КДБ продовжувало катувати "провидців". Усі допити, "очні ставки", перехресні напосідання слідчих Леся Йосипівна витримала достойно, стверджуючи непричетність Івана Дзюби по передачі трактату за кордон.

Після звільнення Леся Коцюба жила одна в своїй квартирі без роботи, без грошей, а іноді без хліба. Син мешкав окремо в іншому місці, й марно було надіятися на його допомогу. Колишні колеги мовчки обходили її будинок. Інші сусіди розповідали, що Леся Йосипівна так кашляла, що чутно було через стінку. Але чому вона кашляє ніхто не цікавився через страх втратити власне благополуччя. Багато хто ще пам'ятав "чорні воронки". Ще й до того в будинку жив "сексот", який не приховував, що слідкує за Зоєю Олександрівною і її київською подругою тільки тому, що вони відвідують "буржуазну націоналістку". Після звільнення пенсію оформили лише через два роки. Потрапивши в скруту, Леся Йосипівна почала продавати свою бібліотеку. Їй було дуже важко розлучатися зі своїм надбанням. КДБ відслідковувало все листування, зустрічі, телефонні розмови. Педінститут, особливо філологічний факультет, був місцем полювання для "дзержинців"; саме тут можна було відзначитись і піти нагору кар'єрною драбиною до зірок на погонах і губернського привілля. Лише треба було щось накопати про "ворожу" і "підригну" діяльність націоналістів. Саме вони й були головною ціллю.

Згадує доктор філологічних наук, професор Павло Михед: " Я ніколи не був у колі друзів чи учнів Лесі Коцюби, не слухав її лекцій, не складав іспитів. Зрештою, як на мене, не так було багато людей, які б могли похвалитися дружбою з нею, бо вела замкнений спосіб життя, особливо в останні роки, коли за нею особливо пильно слідкувало ніжинське КДБ" [6].

Про Лесю Йосипівну багато й шанобливо говорилося в студентському колі, особливо про її вимогливість – викладацький максималізм, висока планка для себе та своїх учнів. Вона була в курсі всіх подій, читала все, що було помічено критикою, або поголосом, хоч академічно й науково досліджувала історію літератури.

20 листопада 1976 року в газеті "Під прапором Леніна" – ніжинському партійному органі, на останній сторінці з'являється стаття "Під маскою добропорядності". Аврахова й Коцюбу назвали нікчемними людьми. Грамотно цитуючи покаянну заяву Івана Дзюби, пересічному читачеві нав'ювали думку про них, як про аморальних осіб.

Леся Йосипівна Коцюба померла у 1986 році після інфаркту. Їй було тоді лише 65 років. Вона ніколи не жалкувала про свій вчинок. Тривкий прослід лишило героїство Лесі Йосипівни у громадсько-політичній історії України. Її давній знайомий Григорій Аврахов стверджував, що "ми у великім і несплаченім боргу перед цією жінкою. І потрібно насамперед вшанувати її пам'ять – відкрити меморіальну дошку в Ніжині, де жила та відійшла в безсмертя героїня (колишня вул. Червоних партизанів, тепер Московська, 15В); назвати ім'ям Лесі Коцюби вулицю, на якій знаходиться університет, започаткувати щорічні наукові читання на честь героїні опору; видати наукові праці та спогади про тих, хто близько спілкувався з цією щиросердною людиною" [6]. Нині одна з вулиць Ніжина носить ім'я цієї видатної жінки.

### Література

1. Аврахов Г. Її всі звали Лесю Йосипівна: Штрихи до портрета Л.Й. Коцюби / Г.Аврахов // Дивослово. – 2005. – № 8. – С. 54–55.
2. Автобіографія 15.08.1956 / Особова справа № Коцюба Леся Йосипівна. 89 арк. // Архів Ніжинського держуніверситету ім. Миколи Гоголя.
3. Дзюба І.М. Інтернаціоналізм чи русифікація? – К.: Видавничий дім "KM Academia", 1998, – 276 с.

4. Квіт С. Мандри трактату // Шлях перемоги. – К., 1996.– № 45. – С. 7.
5. Коцюба О. АфанасийВасильевич Маркович – видающийся український фольклорист. Автореф.дис. ... канд.філоло.наук – К., 1963.
6. Онищенко Н. Всіх захистила своїм серцем... // Український дім. – Ніжин, 2011. – № 41 – 42. – С. 5–6.
7. Характеристика науково-педагогічної, виробничої та громадської діяльності викладача кафедри української літератури Ніжинського ордена Трудового Червоного Прапора державного педагогічного інституту ім. М.В.Гоголя, 02.12.1971 / Особова справа № Коцюба Леся Йосипівна. // Архів Ніжинського держуніверситету ім. Миколи Гоголя.

УДК 94(477)(092)(045)

## ПОСТАТЬ ІВАНА МАЗЕПИ В РЕЦЕПЦІЇ ТЕОДОРА МАЦЬКІВА ТА ОЛЕКСАНДРА ОГЛОБЛИНА НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ "УКРАЇНСЬКИЙ ІСТОРИК"

**Бурляй О.М.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: доктор іст. наук, проф. **Луняк Є.М.**, кафедра історії України

Найбільша кількість статей "Українського історика", присвячених козацьким персоналіям, стосується І.Мазепи. Їх авторство належить Теодору Мацьківу. Серед дослідників, які вивчали творчість цих істориків, зокрема їхні публікації про Мазепу, насамперед треба згадати В.І. Сергійчука та його роботу "Козацтво на сторінках "Українського історика"" [11].

Теодор Іванович Мацьків народився 30 травня 1918 р. в Галичині. Освіту здобув в Академічній гімназії у Львові, заснованій ще 1867 р. Навчання в гімназії він завершив в 1938 р., а вже наступного року в складі польського війська став учасником бойових дій Другої світової війни. Через швидку капітуляцію Польщі та невизначене політичне становище західноукраїнських земель майбутній молодий науковець змушений був виїхати на Захід. Т.Мацьків вступив в Університет Й.В.Гете, що знаходився в Франкфурті, де студіював історію та славистику. В результаті навчання з'явилася його дисертація "Українське козацтво у світлі німецьких джерел у першій половині XVII ст.", захистивши яку, дослідник 1950 р. здобув ступінь доктора філософії [2, с. 563]. Того ж року він виїхав до США, де викладав слов'янські мови та історію, зокрема, вів курс української мови та українську програму в Сетонгольському університеті Ньюарку, штату Нью-Джерсі.

Творча спадщина професора Т.Мацьківа велика і складає понад 100 наукових праць. У його роботах головна увага скерована на дослідження різноманітних питань історії Гетьманщини середини XVII – початку XVIII ст. Проте наймасштабніші монографії присвячені вивченню документів щодо доби і особи гетьмана І.Мазепи [2, с. 564]. Не дивлячись на клопітку роботу над монографічними виданнями, професор не забував ділитися результатами своїх досліджень та власними висновками з читачами "Українського історика". Для дослідника гетьман І.Мазепа – політик, який вдало орієнтувався у тогочасній міжнародній ситуації і якому вдалося, окрім Б.Хмельницького, найдовше, впродовж 20 років, керувати Українською Державою [7, с. 56].

Як зазначає історик, Українська Козацька Держава часів І.Мазепи хоч і була під протекторатом московського царя, але мала широку автономію. Як доказ він засвідчує, що вона мала власну територію, населення, військові сили, тобто козаків, своє законодавство, культуру, звичаї, традиції, навіть дипломатичні зв'язки з іноземними державами. В той же час гетьман виконував в Україні найвищу цивільну та військову владу, хоча його прерогативи і були дещо обмежені так званими "Коломацькими статтями" [7, с. 59]. Особливу увагу Т.Мацьків робить на тому, що Українська держава була зазначена на тогочасних європейських мапах і часто фігурувала у записках іноземців. Наприклад, у листах французького посла Жана де Балюза, у книзі Даніеля Дефо, а про українського гетьмана І.Мазепу писала німецька та англійська преса [7, с. 65].

Незважаючи на широку автономію України, статус її гетьмана в Москві був специфічним, але все таки до його голосу прислуховувався молодий російський цар Петро І.Т.Мацьків пояснює це тим, що І.Мазепа вміло керував адміністративним апаратом та командував п'ятдесятитисячною козацькою армією, а це високо цінувалося в Москві [6, с.34]. У 1700 р. цар навіть відзначив його найвищим російським орденом св. Андрія. Знову ж таки, про роль І.Мазепи при дворі пише німецька, а за нею і решта європейської преси. Зокрема, в одній з найстаріших американських газет у 1705 р. описано військові здобутки українського

гетьмана. Все це, на думку автора, підтверджує не лише те, що про гетьмана України знав весь світ, а й особливий його статус та важливу роль в Російській державі.

Особливу увагу в одній із своїх робіт Т.Мацьків звертає на той факт, що у 1703 р. І.Мазепа отримав від Августа II найвищу тогочасну польську відзнаку – орден "Білого Орла", а згодом і титул "князя св. Римської Імперії" від "римського цісаря німецького народу", Йосифа I [6, с. 36]. Але дослідник наголошує на тому, що ці титули він отримав за клопотанням царя, котрий хотів нагородити своїх улюбленців різними титулами цісаря. Нажаль, титул князя І.Мазепа так і не отримав, оскільки німецькому дипломату на російській службі, баронові Гайнріхові фон Гуйсену, не вистачило коштів для його викупу. Проте очевидно він був важливим для гетьмана, оскільки він виділив власні кошти – 3 тис. дукатів для його отримання. Згідно заміток на листі І.Мазепа до цісаря, княжий титул йому був наданий 1 вересня 1707 р., проте саму грамоту гетьман так і не отримав. Історик не заперечує думки про те, що дане звання могло імпонувати українцю, але все ж погоджується з С.Томашівським, що він дивився на неї підозріло, вбачаючи в цьому інтриги О.Меншикова, який за поданням царя отримав то й же титул. Слід зауважити, що український гетьман на той час вже знав про задуми свого супротивника, котрий хотів зайняти його місце, просивши у царя Чернігівське князівство.

Не дивлячись на це, факт присвоєння титулу князя св. Римської Імперії І. Мазепі був загальновідомим в Європі, адже в періодичних виданнях він згадується як "...Князь Мазепа, як начальний вождь Запорозьких козаків" [6, с. 35].

Не міг оминати у своїх дослідженнях Т.Мацьків і такої події, як участь українського гетьмана в Північній війні, зокрема битву під Полтавою 1709 р. В першу чергу він задається питанням: чому шведський король Карл XII вирішив змінити раніше запланований маршрут Мінськ-Смоленськ-Москва і піти на південь у напрямку Стародуб-Полтава-Москва? У своїх дослідженнях він приходиться до висновку, що не має підстав вважати, що саме через пораду І.Мазепа був змінений напрям руху шведських військ. Для підтвердження власної думки він використав спогади радника Карла XII, графа К.Піпера. У його щоденнику було чітко написано, що сам король не вів переписку з гетьманом до того часу, поки на зайшов вглиб України, а зміна маршруту була вимушеною мірою. До того ж сам І.Мазепа був незадоволений тим, що король прямує на українські землі, оскільки вважав, що тоді він приведе за собою російські війська, а в такому випадку руйнації й гибель українського населення будуть невідворотними [8, с. 21].

У 1709 р. становище шведів значно погіршилося, через сувору зиму вони зазнали великих втрат. Єдиним успіхом Карла XII, як зазначає дослідник, було приєднання 8 тис. запорізького війська 8 квітня 1709 р., але і цим він завдячував І.Мазепі. Король опинився у скрутному становищі, але не хотів змінювати своїх планів. Для закріплення позицій йому необхідно було здобути місто, яке б мало міцні укріплення і важливе стратегічне значення. Вибір впав на Полтаву, яка знаходилася на перетині важливих шляхів. І саме тут не обійшлося без українського гетьмана. Адже власне за його порадою, у чому впевнений Т. Мацьків, було вирішено здобути саме це місто [8, с. 22].

Своїм головним завданням король і гетьман вважали відтіснити російське військо з України на територію Росії та організувати військову коаліцію проти Москви, учасниками якої мали стати Туреччина і Крим.

Протягом квітня шведам не вдалося захопити місто ні за допомогою переговорів, ні штурмами. Тому з 1 травня вони змушені були розпочати його систематичну облогу. В зазначених подіях історик особливо виділяє той факт, що козаки з самого початку запропонували план щодо взяття Полтави штурмом, але Карл II відмовився. Т.Мацьків схильний вважати – шведи просто злякалися, що в разі успіху вся слава перейде до козаків, а цього вони не могли допустити. Замість того, козакам доводилося виконувати всі важкі військово-інженерні роботи, копати шанці і брати участь у розвідних вилазках.

Дослідник також заявляє, що результат Полтавської битви був вирішений ще до її початку, який був наслідком "радше дипломатично-політичних, як стратегічних ходів" [8, с. 23].

Т.Мацьків зазначає, що сам опис битви під Полтавою поданий більш-менш однаково у всіх щоденниках очевидців. Стосовно ролі козаків, то він погоджується з думкою лейтенанта Вейге, котрий вказав на те, що коли після головної битви біля шведського табору з'явилися московські драгуни, побачивши кінних та піших запорожців, вони не наважилися атакувати. А про гетьманських козаків із сарказмом зазначив, що коли шведи билися, вони були позаду, а коли довелося тікати, були вони далеко попереду [8, с. 27].

Самій Полтавській битві дослідник надає особливо важливого значення, оскільки пише: "В історії воєн деякі битви вирішували долю поодиноких народів та держав на довгі десяти – а то і століття. До таких битв належить без сумніву і битва під Полтавою, яка вирішила долю не тільки Швеції і Росії, але теж і України" [8, с. 28].

Загалом, вдаючись до оцінки І.Мазепи Т.Мацьків вказує на те, що його гетьманування припадає на складні часи, "коли Україна була тереном воєнних дій, а козацька армія авангардом у походах проти Туреччини в політичних планах Москви та Польщі. Москва і Польща, підтвердивши Андрусівський договір про поділ України між собою у т. зв. "Вічному мирі" з 1686 р., намагалися використати козаків, кожна зокрема, для своїх цілей" [5, с. 112].

При цьому поділ України на Лівобережжя і Правобережжя, недостатня зосередженість української військової сили в одних руках, внутрішня боротьба не дозволяли І.Мазепі вести своєї самостійної політики. Тому автор і наголошує на тому, що всі договори, які заключав гетьман, були підписані не з власної волі, а через його складне становище в Північній війні та наступ російського царя на автономію України.

Тобто науковець неначе виправдовує дії гетьмана і стверджує, що навіть у цих складних обставинах "основною ціллю політики І.Мазепи було сконсолідувати українські землі та встановити сильну автократичну владу під проводом гетьмана як голови Української Військової Республіки, що від 1654 р. знаходилася під протекторатом Москви" [4, с. 5].

Він стає на його захист, в той час як М.Грушевський нещадно критикує його, закидаючи зверхнє панське ставлення до українського народу, продовження політики Івана Самойловича, "будування нової неволі українського народу, присвоюванням земель і поневолюванням люду, що з'їла потім всі останки і початки того вільного ладу..." [5, с. 118].

Не погоджується він і з оцінкою М.Костомарова, який називає українського гетьмана польським паном, кар'єристом та егоїстом, "злочасним зрадником", що в першу чергу керувався своїми особистими інтересами, а не благополуччям України, яку хотів віддати Польщі і тому український народ не хотів йти за гетьманом [4, с. 11]. Т. Мацьків виправдовує такі погляди історика тим, що вони сформувалися на основі опрацювання російських джерел, які вже за своєю природою є односторонніми і ненадійними.

Не дивлячись на все це для Т.Мацьківа доба Мазепи – це час політичного, культурного та економічного відродження України.

Ім'я іншого діаспорного історика-мазепознавця Олександра Петровича Оглоблина нерозривно пов'язане з розвитком української історичної науки протягом майже цілого ХХ ст. Народився О.П.Оглоблин 6 грудня 1899 р. у родині київського домовласника. Його захоплення історією розвинулось під час навчання у III Київській гімназії, де викладали такі історики як В.Ляскоронський, М.Харитонов, С.Голубев та ін. [3, с. 522].

Отримавши диплом, у 1919 р. О.П.Оглоблин спробував свої сили у шкільництві та в адміністративній роботі. У червні 1921 р. він був призначений деканом основного курсу кафедри історії Вищого Інституту Народної освіти ім. Драгоманова. Поруч з ним працювали талановиті дослідники – професори Г.Павлуцький, В.Пархоменко, В. Кордт, О. Гермайзе, М.Василенко, В.Романовський, О.Грушевський.

У 1926 р. в Одесі в актовій залі Одеського Університету О.Оглоблин успішно захистив дисертацію на основі своєї монографії "Передкапіталістична фабрика", за що йому було присуджено, першому в Україні, ступінь доктора історії української культури [9, с. 10].

1 травня 1945 р. дослідник разом з родиною виїхав до Німеччини. На початку 50-х рр. у силу різних причин багато українських дослідників із Німеччини почали переїздити до США. Це зробила також і родина Оглоблиних на початку 1951 р. і оселилася в Лудлові штат Массачусетс. Майже одразу ж після прибуття до Америки історик включився до українського наукового життя. 10 березня 1952 р. на організаційних зборах було створено Історичну Секцію УВАН, яку очолив О.П.Оглоблин [3, с. 523]. У ці роки науковець зайнявся об'єднанням українських істориків у єдине товариство і видання українознавчого журналу українською мовою. Така потреба пояснювалась кризовим станом української історіографії в радянській Україні. Таким об'єднанням істориків стало Українське Історичне Товариство, яке згуртувалося у 1964–1965 рр. навколо журналу "Український Історик", створеного за ініціативи Любомира Винара. УІТ очолив О.П.Оглоблин і багато в чому саме його авторитет відіграв велику роль у процесі об'єднання істориків. 1980 р. він став Почесним Президентом Українського Історичного Товариства [1, с. 155].

Останній ювілей з нагоди 90-річчя та 70-річчя наукової праці О.Оглоблина було відзначено окремою урочистою конференцією в Нью-Йорку у листопаді 1989 р. 16 лютого 1992 р. на 92 році життя історик помер, а 20 лютого його було поховано на цвинтарі в Спрінгфілді (Массачусетс) біля дружини Анни і сина Дмитра.

О.Оглоблин був справжнім знавцем мазепинської доби, тому його стаття "Гетьман Іван Мазепа і Москва" [10] стала висвітленням результатів його багаторічних дослідженнях даної теми.

Як встановив науковець, в основі українсько-московського конфлікту й розриву Мазепи з Москвою лежала давня суперечність українських і московських державних інтересів і відповідних концепцій у змаганні за панування на Сході Європи. В той же час політичні і культурні успіхи нової української держави, що знову стала важливим чинником на Сході Європи в добу І.Мазепи, природно, викликали піднесення національної гордості, одним з виявів якої було відродження старої української ідеї Києва, як "Другого Єрусалиму" [10, с. 9]. Ця ідея мала давнє коріння й довгу історію і з'явилася в часи П.Сагайдачного. Її сформулювали і пропагували І.Борецький та І.Копинський. А в часи Мазепи вона набуває особливої популярності.

На думку О.Оглоблина, українська ідея "Другого Єрусалиму" вістряє своїм повертається проти московського "III Риму" й стає важливою ідейно-політичною зброєю Мазепинської України в її змаганні з Москвою [10, с. 9].

Москва завжди намагалася заперечити суверенітет України. Першою легальною спробою став XIX пакт Коломацької угоди 1687 р., але він зазнав поразки саме завдяки політиці І.Мазепи. Більше того, історик стверджує, що у 1690-х рр. Україна повністю зберегла всі свої державні права – у військовій сфері, і в сферах адміністрації, судочинства, економіки тощо. Таким чином, майже до початку XVIII ст. не було змін у цій політиці московського уряду в Україні, наслідком чого зберігалася певна рівновага у взаємовідносинах українського та російського урядів [10, с. 11].

Розглядаючи історіографічні оцінки гетьмана, дослідник задається питанням, а чи дійсно І.Мазепа став речником українських державно-національних інтересів лише в 1705 р.? Він звертає увагу на те, що відповідь на нього можуть дати тільки джерела, зокрема документальна біографія гетьмана і студіювання його політичної та державної діяльності.

У своїй статті науковець говорить, що за роки його дослідницької роботи він пересвідчився, що біографія українського гетьмана досі не розгорнена і в ній набули поширення декілька невірних тверджень. В першу чергу це стосується його дати народження, якою прийнято вважати 1632 р., завдяки академіку М.Возняку. О.Оглоблин не погоджується із цим фактом, що прийнятий більшістю істориків і стверджує, що рік народження цілком безсумнівно можна встановити завдяки П.Орлику – людині, яка точно це знала. Виходячи з цього ми маємо нову дату – 1639 р., саме його автор і вважає правильним. Під сумнів він ставить і поширені думку про те, що в молодості гетьман захоплювався жінками, які до того ж часто були заміжніми, адже документальних підтверджень цьому або взагалі, або майже не має. Не обходить увагою він і тісний зв'язок І.Мазепи з І.Самойловичем, стверджуючи не лише про спільні ідеологічні погляди, а й про взаємну довіру.

Загалом автор пояснює успіхи українського гетьмана у здобутті визнання спочатку при польському, потім при російському дворі, а згодом і серед українських козаків тим, що "це була людина незвичайна, багато обдарована здібностями, розумом, талантом, освітою, здобутою на Україні й закордоном, людина, яка мала великий дипломатичний хист, яка набула досвід двірського поведіння не тільки в Польщі, в Кракові, чи в Варшаві, але також закордоном він стежив за європейською політикою, літературою, мав у себе добру бібліотеку, музейні збірки, зокрема збірку зброї. Це була людина, рівної якій по культурі й освіті тоді на Україні і в цілій східній Європі, мабуть, не було" [10, с. 45].

25 липня 1687 р. було укладено нову угоду між Україною й Московщиною, так звану Коломацьку угоду, або Коломацькі статті, які мали замінити попередні статті гетьмана І.Самойловича. Вони, на думку історика, безперечно відбивають загальні політичні обставини цього часу і являють собою подальший крок на шляху до обмеження державної автономії Гетьманщини.

Тепер І.Мазепа зустрічається з Москвою, як голова української держави, тому відносини, які встановилися колись, мусили змінитися. Гетьман виявляє всі ознаки лояльного виконання Коломацької угоди.

На перший погляд, як визначає О.Оглоблин, відносини між козацькою Україною і московським урядом перші декілька років були цілком мирні й навіть дружні. Проте якщо правильно прочитати фрагменти, які збереглися в московських та інших архівах, то можна побачити, що ці відносини були і не такі дружні, і навіть не такі лояльні [10, с. 50]. Становище гетьмана в цих зносинах з Москвою ускладнювалося тим, що весь час до столиці надходила велика кількість скарг та доносів на І.Мазепу. Таким чином старшинська аристократія намагалася тримати українського гетьмана весь час під ударом, рахувати його так би мовити, загрозою Москві.

Дослідник визначає дві основні політичні проблеми, які на початку XVIII ст. стояли перед І.Мазепою і тогочасним українським урядом. Перша проблема – це проблема соборності України, або проблема, разом з тим, відносин України з Туреччиною й Кримом, Польщею й насамперед з Москвою. І друга проблема – це проблема старшинської опозиції гетьманській владі, або по суті проблема гетьманського абсолютизму.

Привертає увагу історика акція гетьмана 1700 р., коли він скерував увагу Московщини проти Швеції. Мета такої дії, на думку автора, полягала в тому, "щоб відтягти увагу московську й польську на північ далі від України, і, звичайно, охоронити українські землі від воєнної руїни, якої вони зазнали під час турецької війни" [10, с. 85].

В решті-решт, О.Оглоблин приходиться до висновку, що для І.Мазепи було зрозуміло, що рано, чи пізно з Москвою доведеться розірвати стосунки. І коли під час Північної війни, особливо починаючи з 1703–1704 рр. прийшов момент, коли цей розрив був уже цілком неминучим і в наслідок московської політики проти України, і в наслідок певного ходу міжнародно-політичних подій того часу, гетьман мусив визначитися із своїм ставленням до цих питань.

Але головним є те, що він наголошує – "Гетьман Мазепа не належав ні до кримської, ні до польської орієнтації, він мав українську орієнтацію" [9, с. 93].

Праці Т.Мацьківа та О.Оглоблина стали найбільш ґрунтовнимив американському мазепознавстві. При вивченні діяльності І.Мазепи більше розглядалися його союз зі шведами, Полтавська битва і непрості відносини з Москвою та Петром І. Червоною ниткою повз всі роботи проходить питання: чи завжди гетьман був речником українських національно-державних інтересів?

### Література

1. Атаманенко А.Є. Журнал "Український історик" і створення Українського історичного товариства (до 45-ліття УІТ) / А.Є.Атаманенко // Наукові записки Національного університету "Острозька академія": Історичні науки. – Острог: Національний університет "Острозька академія". – 2010. – Випуск 11. – С. 142–159.
2. Енциклопедія історії України: у 10 т. Т. 6. Ла-Мі / Редкол.: В.А.Смолій та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: Наукова думка, 2009. – 790 с.
3. Енциклопедія історії України: у 10 т. Т. 7. Мл-О / Редкол.: В.А.Смолій та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: Наукова думка, 2010. – 728 с.
4. Мацьків Т. Гетьман Іван Мазепа в оцінці М.Костомарова / Т.Мацьків // Український історик. – 1986. – №3–4. – С. 5–14.
5. Мацьків Т. Гетьман Іван Мазепа в працях М.Грушевського / Т. Мацьків // Український історик. – 1984. – № 1–4. – С. 111–122.
6. Мацьків Т. Гетьман Іван Мазепа – князь Священної Римської імперії / Т. Мацьків // Український історик. – 1966. – № 3 – 4. – С. 33–42.
7. Мацьків Т. Князь Іван Мазепа – Гетьман України / Т.Мацьків // Український історик. – 1979. – № 1 – 4. – С. 55–68.
8. Мацьків Т. Як була вирішена битва під Полтавою? / Т.Мацьків // Український історик. – 1989. – № 4. – С. 17–28.
9. Оглоблин О.П. Гетьман Іван Мазепа та його доба / О.П.Оглоблин; за ред. Л.Винар. – 2-е доп. вид. – Нью-Йорк – Київ – Львів – Париж – Торонто, 2001. – 464 с.
10. Оглоблин О.П. Гетьман Іван Мазепа і Москва / О.П.Оглоблин // Український історик. – 1989. – № 4. – С. 7–16; 1990. – № 1–4. – С. 45 – 54; 1991. – № 1 – 2. – С. 82–94.
11. Сергійчук В.І. Козацтво на сторінках "Українського історика" / В.І.Сергійчук // Український історик. – 1990. – № 1 – 4. – С. 128–137; 1991. – № 1 – 2. – С. 133–144.

УДК (47+57) "1964/1985"

### СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ КОНТЕНТ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ НІЖИНЦІВ У 1964-1985 РР.

**Вакулко І.О.**, студентка ІV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Страшко Є.М.**, кафедра історії України

Повсякденне буття є віддзеркаленням внутрішньої політики держави, важливою складовою політики загалом. Її втілюють в соціальні програми та різноманітні заходи, спрямовані на задоволення потреб населення. Соціальна політика, без сумніву, є показником розвитку держави в цілому.



Даною проблематикою займалися фахівці Л.Ковпак "Соціально-побутові умови життя населення України в другій половині ХХ (1945 – 2000 рр.)" [6], С.Серебрянський "Становлення соціальної політики держави у постсталінську епоху" [7], та колективна монографія Л.Гордона та Е.Клопова [4]. У зазначених наукових доробках аналізуються соціальне забезпечення населення, їх прибутки та витрати, цінова політика, система радянського постачання, моральна атмосфера в суспільстві.

"Жодна важлива сфера економіки не вільна від дефіциту. Він – на ринку споживчих товарів і послуг, він на виробництві й у розподілі робочої сили, і в капіталовкладеннях, і в зовнішніх торгівлі...Він має інтенсивний характер і справляє дуже глибокий вплив на поведінку всіх членів суспільства" – так писав Янош Корнаї в своїй праці "Економіка дефіциту", щоб позначити радянську економіку. [8, с. 109]

Ідеолог комуністичного майбутнього К.Маркс був переконаний, що "матеріальні блага литимуться потоком ..., не буде жодної потреби в грошах і торгівлі". Він назвав принцип "бери, що тобі потрібно, і скільки треба". У радянській економіці це набуло догматичного характеру "бери мінімум, який дають, і будь вдячний". Натомість економіка суцільного дефіциту радянської особи, економіка розподілу, де навіть за наявності грошей "придбати" можна було далеко не все.

Соціальну політику радянської влади періоду 1964–1985 рр. можна структурувати за наступними напрямками: державна політика щодо економічного забезпечення громадян (доходи у вигляді заробітної плати, пенсій); державна політика соціального страхування та забезпечення непрацездатних та літніх громадян; державна політика в сфері побутового обслуговування тощо.

Перше, що треба збагнути, при аналізі матеріально-фінансової спроможності населення – це рівень заробітної плати. Середній показник заробітку сягав 140–159 крб., 35–50 крб. стипендії, 450 крб. отримували члени обкомів партії. Прикметно також, що у 1960–1980-х рр. заробітні плати колгоспників підвищувались значно швидше й більше (почасти вдвічі), ніж заробітна платня промислових робітників. Вже на кінець 70-х підвищення сягнуло майже усіх сфер діяльності: наприклад, молодший спеціаліст отримував 110 крб., лікар – 160 – 180 крб., директор архівного фонду в середньому від 120 крб., вчитель – 150-160 крб., інженер мінімум 150 крб. і вище [5, с. 33].

Важливим показником добробуту була можливість придбання товарів на отримані гроші. А придбати можна було лише найпотрібніше: молочний відділ – від 16 коп. за сметану, 30 коп. – 1 л молока, м'ясний відділ – 2 крб. за 1 кг баранини; 2,5 крб. – 0,5 л вина, 5 крб. коньяк; побутові речі – 9 крб. – термос, 40 крб. – велосипед дитячий, 35 крб. – золота каблучка, 44 крб.– пілосос "Тайфун", 84 крб. – велосипед "Салют", 80 – 90 крб.– дорослі джинси, 96 крб. – килим, 100 крб. – фотоапарат "Зеніт-Е", 135 крб. – мопед "Рига", 250 крб. – хутряна шапка, 670 крб. – мотоцикл "ИЖ-Планета-3", 350 крб. – чорно-білий і 700 крб. – ламповий кольоровий телевізор, 4900 крб. – автомобіль "Москвич-412", 5500 крб. – 3-кімнатна кооперативна квартира, 9200 крб.– машина ГАЗ-24 "Волга" [9].

Символічно, що доволі високим штрафом каралася спекуляція – 5000 крб.

Важливо з'ясувати, чому за так званого "золотого віку" Л.Брежнєва з'являється таке явище, як "товарний голод". На межі 70–80-х рр. були значно підвищені роздрібні ціни не лише на престижні товари (ювелірні вироби, кришталь, килими), так й на товари широкого попиту: меблі, хутрові вироби, шерсть, бензин, будматеріали, цитрусові. Суцільно зросли ціни на комунальні послуги та транспорт. На кінець 70-х рр. гостро став відчутним дефіцит вітчизняних товарів народного вжитку. У першій половині 80-х з полиць магазинів майже зникли м'ясо-молочні продукти, а невдовзі магазини стали являти собою місце, де можна було ознайомитися тільки з обличчями продавців, а не лише придбати необхідний товар. Перевага випуску продукції промисловості групи "А" над продукцією групи "Б" явно далась взнаки. У середині 70-х рр. у зв'язку зі стрибком цін на нафту у світі, радянський уряд мав змогу, продаючи нафту та газ за кордон, закуповувати якісні імпортні продовольчі товари та товари широкого вжитку. Економіка дефіциту перетворила "чергу" на характерну рису радянського суспільства, своєрідну метафору радянського способу життя, невід'ємний, екзистенційний елемент радянської дійсності, що наклав значний відбиток на психологію населення [5, с. 3 – 4].

У радянські часи люди стояли за всім і "про всяк випадок: раптом знадобиться". Дослідники умовно виокремлюють такі типи черг у СРСР: черги фізичні (за продуктами харчування), черги віртуальні (за квартирою, машиною), черги пільгові, черги на послуги, черги на мистецтво (кіно, театр, виставки). Нерідко покупець міг купити у знайомого продавця який-небудь товар, котрий не міг дістатись при вільному продажі, "імпорт" – будь-який продукт

іноземного походження, оскільки весь імпорт був дефіцитним; "по-блату" – означав знайомство з "потрібною" людиною. Ця особа, у більшості випадків, працювала в місцях скупчення дефіциту, якими були кав'ярні, ресторани, магазини одягу і парфумерії, бази та оптові склади.

Якщо виокремити таку складову дефіциту, як одяг, то саме він демонстрував символічне благополуччя та достаток. Наприклад, шкірянка означала причетність до привілейованої групи населення, модна краватка та хутряна шапка – показові ознаки інтелігенції.

Другий аспект, який характеризував рівень матеріального забезпечення громадян – це державна політика соціального страхування та забезпечення непрацездатних і літніх громадян. Задля аналізу даної проблеми необхідно окреслити роботу постійних комісій по соціальному забезпеченню населення на місцях. Автор використав документи Відділу державного архіву Чернігівської області в місті Ніжин, а саме документи по роботі постійної комісії з питань охорони здоров'я за 1965 – 1985 рр.

Найперше проблема, що постала перед комісією – забезпечення інвалідів, військово-службовців, їх сімей. Значна кількість населення міста Ніжин перебувала на обліку в органах соціального захисту. Таким сім'ям виплачувались кошти державної допомоги; надавалися пільги на отримання житла чи медикаментозного лікування; інваліди радянсько-німецької війни, інші військовослужбовці, за наявності документів, отримували їх через 7 – 10 років безплатно, наприклад, автомобіль "Запорожець" з ручним керуванням [1, с. 24]. Натомість комісія повинна була виявляти всіх військовослужбовців або членів їх сімей з метою надавання їм допомоги у ремонті житла, забезпечення будівничими матеріалами, у працевлаштуванні тощо [1, с. 14].

Одним з напрямів роботи комісії було працевлаштування такої категорії населення, як інваліди. Згідно з архівними відомостями. Дана проблема почала вирішуватись на обласному рівні після виходу Постанови виконкому Чернігівської області Ради депутатів трудящих від 22 лютого 1969 року "Про працевлаштування інвалідів по області". Міськвиконкоми зобов'язані були контролювати працевлаштування інвалідів міста Ніжина, надавати державну допомогу [1, с. 8].

Значимим був й такий напрям роботи комісії, як державна політика у сфері побутового обслуговування. За програмою заходів Ніжинського міськвиконкому КПУ по виконанню покращення соціально-культурного і побутового обслуговування за 1978 рр. визначили організацію рейдів та перевірку забезпечення товарами; збільшення кількості магазинів (наприклад, павільйон по вулиці Франка та Войкова); покращення роботи ринків, збагачення асортименту у закладах громадського харчування, надання приміщень для організації комплексних прийомних пунктів, розширення майстерень по ремонту, удосконалення роботи міської лазні [2, с. 7].

До недоліків роботи комісії з питань житлово-комунального обслуговування варто відмітити: неякісні ремонтні роботи, незадовільне реагування на скарги та листи громадян, а то подекуди фактично їх ігнорування [3, с. 19].

Побутові умови життя радянської людини суттєво впливали на їх морально-психологічний стан. "Контроль-дефіцит-розподіл" – тріада, що визначала соціально-економічний, аспект радянського повсякдення. Незважаючи на певну строкатість соціальної політики, численні факти порушень діяльності постійних комісій, владі все ж з великою потугою вдавалось забезпечити мінімальні умови для життя населення. Практично, більшість мешканців міста Ніжин мала житло, роботу, отримувала певну соціальну допомогу та пільги від держави.

### Література

1. Відділ державного архіву Чернігівської області в місті Ніжині (далі – ВДАЧОН). – Ф. Р 5293, оп. №1 спр. 1733 "Справи комісії по охороні здоров'я та соціальному забезпеченню", арк. 68.
2. Там само, спр. 1974 Справи комісії по комунальному обслуговуванню, арк. 83.
3. Там само, спр. 2067 Плани роботи і протоколи засідань постійної побутової комісії, арк. 77.
4. Гордон Л.А., Клопов Е.В. Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами. – М., 1989. – 319 с.
5. Кириченко І. Радянський сюрреалізм: життя на руїнах // Дзеркало тижня. Україна. – № 21. – С. 5.
6. Ковпак Л. Соціально-побутові умови життя населення України у другій половині ХХ ст. / НАН України; Інститут історії України. – К., 2003. – 250 с.
7. Серебрянський С. Становлення соціальної політики держави у постсталінську епоху. – К., 2002. – 342 с.

8. Шліхта Н. Історія радянського суспільства: Курс лекцій. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Харків: Акта, 2015. – 252 с.

9. Ностальгія: цены и зарплаты в СССР // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fishki.net/1319625-nostalgiya-ceny-i-zarplaty-v-sssr.html>

УДК 346

## НАСЛІДКИ НЕВИКОНАННЯ ЧИ НЕНАЛЕЖНОГО ВИКОНАННЯ КРЕДИТНОГО ДОГОВОРУ БОРЖНИКОМ

**Власенко І.А.**, студент II курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. юрид. наук, доц. **Дудченко О.С.**, кафедра політології та права

Господарська діяльність пов'язана з виробництвом та обміном матеріальних і нематеріальних благ, що використовуються у формі товару. Вона потребує значних матеріальних коштів. Але у процесі господарської діяльності таких коштів може не вистачити і тоді виникає потреба залучення позикових коштів для покриття поточних витрат або для капітальних вкладень. Одним з основних шляхів задоволення потреб у грошових коштах є отримання їх за кредитним договором, який передбачає зобов'язання банку надати грошові кошти позичальникові у розмірі та на умовах, передбачених цим договором, а позичальник зобов'язується повернути суму і сплатити відсотки на неї. Основним джерелом залучення грошових коштів громадянами та організаціями є банківське кредитування [1, с. 264]. Банки є посередниками на ринку капіталу. Вони залучають тимчасово вільні грошові кошти одних осіб і надають їх іншим особам, які мають потребу в позикових коштах. Відносини банків з клієнтами регулюються кредитним договором, який передбачає забезпечення кредиту та виконання кредитних зобов'язань з допомогою комплексу правових, економічних і організаційних заходів стимулювання позичальника до своєчасного і повного задоволення інтересів кредитора у разі їх невиконання [2].

Отримавши кредит, позичальник зобов'язаний повернути банку основну суму боргу, сплатити проценти за користування ним у розмірах і в строки, установлені умовами кредитного договору. У разі невиконання або неналежного виконання обов'язків, передбачених кредитним договором щодо забезпечення повернення кредиту, а також у разі втрати або суттєвого погіршення стану наданого в заставу майна, яке залишається у користуванні, банк має право вимагати дострокового повернення кредиту та сплати фактично нарахованих процентів. Крім того, банки накопичують інформацію про стан обслуговування кредитів позичальником, у результаті чого формується його кредитна історія. Усі дії або бездіяльність, що призведуть до неналежного погашення кредиту, можуть вплинути на якість кредитної історії. Надаючи кредити, банки, як правило, перевіряють кредитну історію позичальника. Наявність у позичальника негативної кредитної історії може стати в майбутньому підставою для надання банком кредиту за більш високою процентною ставкою або, взагалі, для відмови в наданні кредиту. В разі несвоєчасного погашення кредиту або відсотків за його користування банк має право видавати наказ про примусову оплату боргового зобов'язання, якщо це передбачено угодою [1, с. 264]. Таким чином, банк має унікальну, на сьогодні, можливість безспірного списання коштів з банківського рахунку свого клієнта у випадку, якщо клієнт надасть на це згоду в письмовій формі в кредитному договорі або іншому правочині, укладеному з банком [2].

Зважаючи на правову природу договору фінансового кредиту, законом встановлені особливості відповідальності за невиконання кредитного договору. Так, згідно зі статтею 625 Цивільного кодексу України, боржник не звільняється від відповідальності за неможливість виконання ним грошового зобов'язання. Грошове зобов'язання це зобов'язання, завжди можливе до виконання, оскільки грошові кошти завжди є в обігу [3]. Предметом кредитного договору є гроші (грошові кошти), отже за кредитним договором у позичальника виникає виключно грошове зобов'язання. Таким чином, позичальник не може бути звільнений від відповідальності за неможливість виконання ним зобов'язання з повернення суми кредиту за укладеним кредитним договором.

Тож позичальник зобов'язаний повернути позикодавцеві грошові кошти у такій самій сумі у строк та в порядку, що встановлені договором.

Якщо договором не встановлений строк повернення грошових коштів або цей строк визначений моментом пред'явлення вимоги, кошти мають бути повернені позичальником

протягом тридцяти днів від дня пред'явлення позикодавцем вимоги про це, якщо інше не встановлено договором.

Грошові кошти, надані за договором безпроцентної позики, можуть бути повернені позичальником достроково, якщо інше не встановлено договором.

Позика вважається повернутою в момент зарахування грошової суми, що позичалася, на його банківський рахунок позичальника.

Якщо договором встановлений обов'язок позичальника повернути позику частинами (з розстроченням), то в разі прострочення повернення чергової частини позикодавець має право вимагати дострокового повернення частини позики, що залишилася, та сплати процентів, належних йому відповідно до статті 1048 Цивільного Кодексу України. Розмір і порядок одержання процентів встановлюються договором. Якщо договором не встановлений розмір процентів, їх розмір визначається на рівні облікової ставки Національного банку України. Але якщо повернення кредиту під проценти відбулося достроково, то це тягне за собою санкції.

Банки, найчастіше, налічують позичальникам комісії в процентному співвідношенні від суми боргу або достроково погашеної суми кредиту. Штрафи застосовуються як при повному, так і при частковому достроковому поверненні кредиту. Необхідно також звернути увагу, що, крім нарахування штрафних санкцій, банки можуть застосовувати інші заходи відповідальності за порушення позичальником умов кредитних договорів. Цивільним кодексом передбачено, що наслідками порушення зобов'язань можуть бути:

- 1) припинення зобов'язання в результаті односторонньої відмови від зобов'язання, якщо це встановлено договором або законом, або розірвання договору;
- 2) зміна умов зобов'язання;
- 3) сплата неустойки;
- 4) відшкодування збитків та моральної шкоди [3].

Цей перелік не є виключним, і банки можуть встановлювати в кредитних договорах інші види відповідальності позичальника за неналежне виконання зобов'язань, у тому числі, за дострокове погашення боргу. Види відповідальності позичальника та стягнення з нього додаткових платежів можуть міститися як у статтях про терміни погашення кредиту, так і в положеннях про права та обов'язки сторін.

Тобто, коли одна сторона порушила зобов'язання, то друга сторона має право частково або в повному обсязі відмовитися від зобов'язання, але лише за умови, якщо це встановлено договором чи законом. Така відмова не звільняє винну сторону від відповідальності за порушення зобов'язання. Однак наслідком односторонньої відмови від зобов'язання є зміна умов зобов'язання або його припинення [3].

Неустойкою (штрафом, пенею) є грошова сума або інше майно, які боржник повинен передати кредиторіві у разі порушення боржником зобов'язання. Право на неустойку виникає незалежно від наявності у кредитора збитків, завданих невиконанням або неналежним виконанням зобов'язання. Проценти на неустойку не нараховуються.

Предметом неустойки може бути грошова сума, рухоме та нерухоме майно. Якщо ж предметом неустойки є грошова сума, то розмір її встановлюється договором або актом цивільного законодавства. Також передбачено, що розмір неустойки, який встановлений законом, може бути збільшений у договорі. Допускається можливість домовленості сторін про зменшення розміру неустойки, який був встановлений актом цивільного законодавства, окрім випадків, передбачених законом. У разі, коли розмір неустойки перевищує розмір завданих збитків або ж наявні інші обставини, які мають істотне значення, він може бути зменшений за рішенням суду. Слід відмітити, що сплата неустойки не позбавляє кредитора права на відшкодування збитків, завданих невиконанням або неналежним виконанням зобов'язання. Розмір пені, який має обчислюватися від суми простроченого платежу та не може перевищувати подвійної облікової ставки Національного банку України, що діла у період, за який сплачується пеня [4].

Також банк може вдатися і до наступних заходів:

- 1) реабілітація проблемної заборгованості – розробку спільного з позичальником плану заходів щодо повернення кредиту;
- 2) ліквідація проблемної заборгованості – повернення кредиту шляхом проведення процедури банкрутства та продажу активів позичальника.

У разі, якщо позичальник і банк впевнені, що фінансові труднощі – це тимчасове явище, банківські установи можуть пропонувати клієнтам реабілітацію кредитної заборгованості. При цьому банківські установи можуть домовитися з проблемним клієнтом і переглянути строки чи порядок погашення заборгованості. У такому випадку позичальник

повинен представити до банку документальне підтвердження виникнення ситуації, яка призвела до неможливості виплат за кредитом (свідоцтво про народження дитини, свідоцтво про смерть чоловіка, виписки з медичних карток, довідка з лікарні тощо). У будь-якому випадку питання реструктуризації проблемної заборгованості для кожного позичальника вирішується індивідуально.

Можливими варіантами домовленості між банком і позичальником щодо погашення проблемної заборгованості є:

а) відстрочення (продлонгація) сплати основної суми боргу за кредитом на певний період без продовження строку дії кредиту. При цьому сплачуються лише проценти за користування кредитними коштами, строк дії кредиту залишається незмінним і збільшуються майбутні розміри щомісячних платежів;

б) відстрочення сплати основної суми боргу за кредитом на певний період з продовженням строку дії кредиту. При цьому позичальник сплачує лише проценти за користування кредитом і строк дії кредиту може бути продовжений банківською установою;

в) відстрочення сплати основної суми боргу та процентів за ним на певний визначений період. Після цього банком може бути здійснено рівномірний розподіл невиплаченої суми боргу та процентів на строк дії угоди, що залишився. У цьому разі розмір щомісячних платежів позичальника збільшується;

г) продовження строку дії кредитного договору, при чому розмір щомісячних платежів залишається незмінним;

д) перекредитування – покриття заборгованості в одному банку за рахунок додаткового кредиту, отриманого на вигідних умовах у іншому банку.

У разі тимчасових фінансових ускладнень у позичальника, внаслідок чого він тимчасово не може своєчасно виконувати свої зобов'язання, передбачені кредитним договором, у повному обсязі, банк може надати позичальнику відстрочку (здійснити пролонгацію) у погашенні кредиту (або окремих його частин) за умови дотримання пріоритетності позиції банку щодо доходності та забезпеченості операції.

Відстрочка надається у виняткових випадках за наявності:

- об'єктивних причин, що тимчасово роблять неможливим виконання позичальником своїх зобов'язань (затримка надходжень за розрахунками за укладеними договорами чи контрактами, дія чинників непереборної сили, хвороба фізичної особи тощо);

- реальних підстав у позичальника отримати кошти протягом найкоротшого строку.

Проте, коли все ж таки досягнути якихось спільних рішень щодо погашення боргу між кредитором і позичальником не відбулося, то банки переходять до жорсткішої стратегії дій. На початковому етапі виникнення простроченої заборгованості банки, як правило, покладаються на власні сили щодо повернення проблемних боргів. Служби безпеки та юридичні відділи банківських установ намагаються вести переговори з позичальниками та знайти компроміс у вирішенні проблеми шляхом реструктуризації заборгованості. У разі прострочення сплати кредиту позичальником використовується така схема співпраці банку з клієнтом:

1) спочатку банківські установи здійснюють телефонний дзвінок до позичальника;

2) наступний дзвінок здійснюється у більш жорсткому режимі (додому, на роботу тощо);

3) особистий візит до неплатника кредиту;

4) у разі, якщо немає позитивних результатів, банк може звернутися за допомогою до колекторського агентства – спеціалізованої організації, яка займається збиранням боргів.

До комплексу послуг, які надаються колекторськими агентствами, відносять:

- стягнення боргів;

- реструктуризацію проблемної заборгованості;

- купівлю боргів;

- експертизу документів, які підтверджують боргові зобов'язання;

- аналітичні дослідження ринку заборгованостей;

- підвищення ліквідності боргу шляхом переоформлення його в безспірне грошове зобов'язання;

- надання бази даних учасників боргового ринку.

У вітчизняній банківській практиці взаємодія банків та колекторських агентств може здійснюватися двома способами – прямим продажем боргу з дисконтом або передачею інформації про проблемні кредити банком до колекторського агентства. У першому варіанті колектор купує право вимоги проблемних кредитів на всю суму, яку позичальники заборгували банку. Сума дисконту визначається в процесі укладання угоди і є виручкою колекторського агентства. На практиці найбільш поширеним є використання другого варіанту,

коли банківська установа передає інформацію про своїх боржників, а колектор заробляє на процентах від суми поверненого банку боргу. Стягнення заборгованості колекторськими агентствами відбувається як в досудовому, так і в судовому порядку, включаючи супроводження виконання судового рішення. Технологію роботи колекторського агентства можна зобразити у такій послідовності: Банківська установа звертається до колекторського агентства і передає йому, як правило, великі боргові портфелі, які містять не менше ніж 50 справ. На початковому етапі керівники служб колекторського агентства збираються і детально вивчають якість переданих справ (період прострочення, раніше здійснювані дії кредитором чи іншими колекторськими агентствами тощо). Після проведеного аналізу складається письмовий висновок про порядок роботи з портфелем. При цьому портфель поділяється на частини згідно з критеріями роботи з боржниками та розподіляється за службами колекторського агентства (наприклад, служба досудової роботи з боржниками, служба судового стягнення та служба виконання). Працівники агентства відразу вносять всю наявну інформацію про боржника у спеціально розроблену колекторську програму, яка дає змогу автоматизувати процес роботи з кожним боржником.

2. Якщо боржник потрапив до служби досудової роботи, то технологія співпраці колекторського агентства з позичальниками може бути такою:

1) проводиться контакт з позичальником та виявляються причини виникнення простроченої заборгованості. Спочатку співробітники агентства здійснюють телефонний дзвінок до позичальника, в якому нагадують, що він повинен сплатити кредит та проценти за його користування. Перший телефонний контакт з боржником мають визначити, наскільки позичальник готовий до співпраці. На цьому початковому етапі колектори повинні проводити співбесіди із боржниками і всіляко допомагати їм, пропонуючи різноманітні варіанти виходу із ситуації, що склалася. При цьому колектори мають розповісти про те, яким чином слід повертати борг банку, за рахунок яких джерел можна погасити заборгованість, переконати боржника у необхідності здійснити платіж за кредитом та визначити з банком можливі варіанти погашення заборгованості. Цей етап зазвичай триває недовго - один-два тижні. При повторних телефонних дзвінках боржника можуть повідомляти про негативні наслідки неповернення заборгованості (кримінальна відповідальність, погана кредитна історія тощо);

2) якщо позичальник не погоджується на переговори з агентством і продовжує ухилятися від виплат заборгованості за кредитом, то колектори здійснюють телефонні дзвінки до керівництва боржника, родичів, ділових партнерів, ідуть до нього додому чи на роботу для особистих переговорів. При цьому на особисті переговори їдуть переважно чоловіки, більша частина яких у минулому працювали у судах, органах внутрішніх справ, службах безпеки тощо. На цьому етапі роботи колекторського агентства можуть складатися письмові претензії, які повідомляють боржників про початок проти них судових переслідувань, та направлятися на адреси місця проживання та місця роботи;

3) якщо позичальник не ухиляється від сплати заборгованості, то проводяться переговори і укладаються домовленості щодо погашення боргу;

4) у разі наявності об'єктивних причин неповернення позичальником боргу колекторське агентство за попередньої домовленості з кредитором може дисконтувати або реструктуризувати заборгованість.

Усі результати досудової роботи з боржником заносять до колекторської програми.

3. У разі, якщо нема можливості домовитися з боржником, то справа передається до суду, при чому колекторські агентства здійснюють супроводження судового процесу. Зазвичай заяви до суду подають працівники колекторських агентств тоді, коли вдається встановити наявність у боржника нерухомості чи автомобіля, щоб накласти на них арешт з метою задоволення з їх вартості вимог кредитора в майбутньому. Як правило, здебільшого судові рішення приймається на користь банків. Але, задовольнивши вимогу банку щодо погашення основної суми боргу, суд може дещо знизити суму штрафів та інших платежів, у разі, якщо визнає поважною причину прострочення виплат.

Якщо ж колектори не знаходять майна, то подається заява на видачу судового наказу, що має силу виконавчого листа. Створена у структурі колекторського агентства служба виконання сприяє судовим виконавцям у здійсненні їх діяльності. Колекторська служба виїздів дає змогу швидко прибути на місце виконання дій, а наявна інформація полегшує роботу щодо пошуків як самого боржника, так і його майна.

До чинників, які впливають на вартість прострочених боргів при їх купівлі колекторськими агентствами, належать: строк простроченої заборгованості, соціально-демографічні характеристики боржника, історія роботи з позичальником після виникнення прострочення,

досвід роботи з даним кредитним портфелем тощо. Кінцева величина колекторської винагороди за надані послуги агентства залежить від:

- а) суми боргу;
- б) строку заборгованості;
- в) типу заборгованості;
- г) наявності забезпечення;
- д) місцезнаходження позичальника тощо.

У вітчизняній банківській практиці ціна повернення проблемної заборгованості може варіювати від 15 до 50% від її суми.

За недостатності коштів та неможливості повернути позичальником одержаний кредит банк може здійснювати ліквідацію проблемної кредитної заборгованості шляхом отримання коштів від реалізації заставленого майна. Майно можна реалізувати такими способами:

1. Добровільний продаж майна боржниками – боржники самі знаходять покупця, під контролем банку продають своє майно й повертають борг. Так найчастіше роблять громадяни, не здатні погасити кредит на машину чи квартиру.

2. Примусовий продаж через організатора торгів (біржу, аукціонний центр тощо). При цьому грошей, вилучених на відкритому аукціоні, може не вистачити для погашення кредиту, а також немає можливостей для маніпуляцій - ні покупець, ні сума угоди не залежать від банку.

3. Продаж поза публічними торгами. У разі невиконання боржником своїх зобов'язань банк може переоформити право власності на заставу (наприклад, нерухоме майно переходить у власність банку), а потім продати його від свого імені.

Реалізація заставленого майна державних підприємств та відкритих акціонерних товариств, створених у процесі корпоративізації, всі акції яких перебувають у державній власності, проводиться банківськими установами виключно з аукціонів.

Банківська установа не дасть згоди на продаж заставленого майна, якщо вона не зможе відстежити, щоб отримані кошти пішли на погашення кредиту. Наприклад, у сфері іпотечного кредитування реалізація заставленої квартири може здійснюватися за трьома схемами:

1) банк погоджується зняти з квартири обтяження, щоб було можливим укладення договору купівлі-продажу. При цьому укладається тристоронній договір (між позичальником, банком і покупцем квартири), згідно з яким покупець кладе гроші у дві депозитні скриньки банку-кредитора. В одній скриньці – вся сума боргу позичальника банку, а в іншій – частина вартості квартири, яка залишилася і призначена позичальнику. Коли кошти покладені у депозитні скриньки, починається переоформлення прав власності на квартиру. Покупець і позичальник (найчастіше у супроводженні своїх агентів-ріелтерів) за наявності письмової згоди банку виводять квартиру з-під застави. Надалі відбувається переоформлення прав на основі договору купівлі-продажу. Дана схема не характеризується підвищеним ризиком ні для покупця, ні для позичальника, однак покупець, як правило, не хоче купувати заставлену квартиру за такою самою ціною, як і безпроблемну (при цьому покупець може вимагати знижки на ціну квартири);

2) покупцю пропонують внести до каси банку всю суму, яку позичальник винен за квартиру ще до того, як банківська установа дасть згоду на зняття застави. Після погашення боргу банк знімає заставу з квартири, але процедура може бути дещо довшою, ніж у першому випадку;

3) покупець квартири фактично займає місце попереднього позичальника банку. При цьому покупець платить лише невелику частину від вартості застави і бере на себе зобов'язання боржника перед банком. Банк і надалі отримуватиме проценти за користування кредитом. Однак, для того, аби поміняти позичальників, необхідна згода банківської установи, яка може її не надати, якщо не буде впевнена у кредитоспроможності нового власника майна.

Робота банківської установи щодо звернення стягнення на заставлене майно та його подальша реалізація може проводитись одночасно із здійсненням претензійно-позовної роботи. Звернення стягнення на заставлене майно може здійснюватися за згодою позичальника про можливість реалізації майна, наданого у забезпечення банку; за рішенням арбітражного суду, на підставі виконавчого напису нотаріуса або іншими шляхами, які передбачені сторонами в договорі застави. Звернення стягнення на заставлене майно державного підприємства здійснюється виключно за рішенням арбітражного суду.

У разі, якщо після вчинення виконавчого напису або проведення аукціону реалізацію застави не здійснено, вживають заходів щодо вирішення з позичальником питання про

можливості перегляду вартості майна (уцінки) або заміни його на більш ліквідне. У цьому разі необхідно внести зміни до договору забезпечення кредиту укладенням додаткової угоди.

При надходженні коштів від реалізації майна їх спрямовують на погашення процентів та кредиту, сплату суми неустойки за порушення умов кредитного договору або договору застави, суми збитків, завданих неналежним виконанням або невиконанням умов кредитного договору чи договору застави, суми витрат на звернення стягнення на заставлене майно та його реалізацію

Однак позичальник може оспорити договір позики на тій підставі, коли грошові кошти насправді не були одержані ним від позикодавця або були отримані ним у меншій кількості, ніж встановлено договором.

Існують випадки, коли позичальник може уникнути відповідальності за несплату грошової суми, прописаної в договорі. Це може статися, коли боржник офіційно не працює, не має зареєстрованого нерухомого та рухомого майна, депозитного рахунку чи іншого майна, яке може бути вилучене в рахунок погашення боргу.

Штрафні санкції та інші наслідки порушення зобов'язань за кредитним договором повинні бути прописані в самому договорі. Якщо норма про нарахування додаткової комісії за дострокове погашення кредиту, або оплата за перерахунок графіка заборгованості в договорі відсутні, банк не має права нараховувати позичальникові такі суми. Невиконання таких умов кредитних договорів також може розцінюватися банком як порушення позичальником зобов'язань. У такому випадку банк зможе застосувати до позичальника передбачені договором міри відповідальності, в тому числі, нарахувати штрафні санкції.

Окрім цього, чинним законодавством повинні бути закріплені необхідні заходи захисту від порушень інтересів сторін, відновлення порушених прав і притягнення винних осіб до відповідальності. Усвідомлення ймовірної відповідальності за недотримання правових норм і договірних зобов'язань дасть змогу учасникам кредитних правовідносин банківської сфери уникнути несприятливих наслідків, а також повну свободу в підприємницькій діяльності без порушення прав та інтересів інших осіб.

#### Література

1. Гринь О.В. Правові наслідки неналежного виконання кредитного договору боржником / О.В. Гринь // Матеріали VIII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції "Правозахисний рух: історія та сучасність". – С. 263–266.

2. Про банки та банківську діяльність: Верховна Рада України; Закон України від 07.12.2000 № 2121-III. Редакція від 01.04.2016. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2121-14/page>

3. Цивільний кодекс України : Верховна Рада України; Кодекс України, Закон від 16 січня 2003 р. Редакція від 01.04.2016. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: // <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=435-15>.

4. Про відповідальність за несвоєчасне виконання грошових зобов'язань: Верховна Рада України; Закон України від 07.12.2000 № 2121-III. Редакція від 01.04.2016. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/543/96-%D0%B2%D1%80>

УДК 373.5.016: 94(100) "05/..."

#### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПЕРІОДУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ У КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ

**Донець А.О.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

Сучасний етап реформування освіти в Україні характеризується новим поглядом на пріоритетності та цінності особистісного розвитку. У контексті гуманізації освіти визначальними навчальними дисциплінами стають історія та інші предмети суспільствознавчої галузі, які покликані сприяти розвитку в учнів історичного мислення, формування позитивної історичної самоідентифікації, виховання в молодого покоління особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних цінностей, патріотизму. Задля успішної реалізації означених завдань у сучасній шкільній історичній освіті значна увага має приділятися не лише озброєнню учнів визначеною системою знань програмового фактичного матеріалу з



історії, а й виробленням у них умінь та навичок для можливості розвитку вільної особистості "...здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитися протягом усього життя" [2].

Згідно з Державним стандартом історія як навчальний предмет входить до освітньої галузі "Суспільствознавство" і відіграє важливу роль у світоглядному розвитку учнів. Курс історії у 7 класі, як складова частина шкільної історичної дидактики, є логічним продовженням історії стародавнього світу, а також черговим етапом розвитку та формування нових предметних компетентностей учнів згідно з їхніми віковими можливостями. Теоретичні та методичні розробки вивчення даного курсу були здійснені такими вченими-методистами як Н.О.Венцевою, В.С.Власовим, В.М.Даниленком, Ю.Б.Малієнко, В.О.Мисаном, О.І.Пометун тощо.

Специфіка матеріалу з історії у 7 класі полягає в його синхронно-хронологічному викладі, тобто паралельному викладанні матеріалів курсів історії України та історії середніх віків. Синхроністичний підхід в основному виправдовує себе, адже єдність і варіативність історичного процесу при такому підході більш очевидні. Проте, на думку вчителя-методиста В.М.Даниленка, така синхронність викликає і певні труднощі в учнів, оскільки в їхнє поле зору потрапляє багато країн, народів, подій, що значно ускладнює створення цілісного образу середньовіччя, України в середньовіччі і середньовіччя в Україні [1, с. 5].

Відповідно до навчальної програми, курс історії України у 7 класі є першим систематичним курсом вітчизняної історії, мета якого – показати особливості розвитку українських земель періоду Середньовіччя. Зокрема, учні мають опанувати процеси становлення і розбудови Київської та Галицько-Волинської держав, Кримського ханства, політичний статус українських земель у складі Великого князівства Литовського та інших держав, особливості соціально-економічного становища та структури середньовічного суспільства на території України, здобутки української культури в IX – XV ст. [5], а зміст курсу історії середніх віків має на меті формування в семикласників цілісних уявлень про події, явища, процеси періоду середніх віків (V – XV ст.) на прикладі середньовічних цивілізацій – християнської, арабомусульманської, традиційних цивілізацій Середньовічного Сходу.

Історичне дослідження учнями епохи Середньовіччя має значний освітній потенціал, оскільки воно дозволяє їм прослідкувати становлення сучасної цивілізації практично в усіх її проявах: політичному, економічному, культурному. Крім того, історія Середніх віків – це історія зародження сучасної Європи, тому саме цей предмет починає формувати ідею європейської єдності, що особливо важливо в умовах сучасних інтеграційних процесів в освіті та суспільстві. Програмою також передбачено, що навчання історії у 7 класі дасть змогу усвідомити і зрозуміти причини, особливості та наслідки основних історичних подій, явищ і процесів вітчизняної, європейської та світової історії в епоху Середньовіччя, характеризувати досягнення і взаємовплив культур цієї доби, міграції та культурний взаємобмін між народами і цивілізаціями, повсякденне життя і світосприйняття, порівнювати середньовічні держави і суспільства, діяльність історичних осіб [2].

Головна особливість курсу історії України в 7 класі полягає у тому, що учні починають вивчати історію нашої держави від початків її виникнення та становлення. Тому на цьому етапі вчителю необхідно сформувати усвідомлення значущості періоду VIII–XII ст. для нашої держави. Також важливим в історичному розвитку є перехід українських земель під владу інших держав у XIV–XVI ст. Безсумнівно, учитель має об'єктивно висвітлити реальні історичні умови, а також розкрити особливості перебування наших земель у складі різних держав не лише з негативного боку, подавши цей період як етап пригноблення, а й висвітлити такі позитивні моменти як здобуття досвіду щодо державотворчих, соціальних, культурних процесів у інших європейських країн.

Нова програма з історії України містить суттєві зміни порівняно із попередньою [3]. Вони стосуються як змісту, так і впровадження елементів сучасних методів навчання і, що не менш важливо, історичної термінології. У шкільний курс уведено термін "Русь-Україна", який з кінця XIX ст. увійшов у науковий обіг, а згодом – у шкільні підручники на українських землях, на яких не поширювався освітній диктат радянської Росії. У силу політичних та ідеологічних причин у підрадянській Наддніпрянській Україні і в СРСР цей термін вважався ворожим, буржуазно-націоналістичним, а його вживання каралося як прояв антирадянської діяльності. У даному контексті варто зазначити, що термін "Русь-Україна" ввів до наукового обігу київський професор Володимир Антонович у другій половині XIX ст., а широке наукове обґрунтування цього терміну запропонував найавторитетніший історик України Михайло Грушевський.

Особливо важливим є пояснення термінів "Русь" і "Руська земля" для означення держави IX–XIII ст. у Центрально-Східній Європі.

Матеріал зазначених курсів зосереджений навколо змістових ліній "людина – природа", "людина – світ уявлень та ідей", "людина – світ речей", "людина – влада", "людина – суспільство" [5]. До семикласників висуваються складніші, порівняно із 6 класом, вимоги щодо навчальних досягнень. Особливого значення набуває робота з історичними картами, засвоєння і використання понять і термінів, усвідомлення різниці між такими елементами змісту, як подія, явище, процес.

Провідний методист Ю.Б.Малієнко наголосила на основних *завданнях*, що мають бути реалізовані на уроках історії середніх віків:

- ✓ формування в семикласників цілісного уявлення про період Середніх віків, про середньовічні цивілізації: християнську, арабо-мусульманську, традиційні цивілізації середньовічного Сходу, про повсякденне життя людини в цей час, про внесок середньовіччя у культурну спадщину людства;

- ✓ формування в учнів понять, історичних зв'язків, тенденцій, які розкривають політичні, культурні, економічні аспекти, характерні для епохи середньовіччя;

- ✓ розвиток описових, аналітичних, хронологічних, картографічних, практичних умінь;

- ✓ розвиток емоційно-оцінних суджень;

- ✓ виховання усвідомлення вихованцем себе як особистості (І.Бех), його вільного і відповідального самовираження на фактичному матеріалі історії середніх віків, формування толерантності, моральних цінностей, поваги до світової культури [4, с. 22].

При вивченні історії середніх віків у 7 класі вчителі та учні можуть стикнутися з рядом проблем та труднощів, на які вказує доктор педагогічних наук, завідувача лабораторією суспільствознавчої освіти НАПН України, професор О.І.Пометун. По-перше, процеси становлення феодалізму, сучасних представницьких інститутів досить складні для розуміння 12-13-річними учнями, проте без усвідомлення їх важко зрозуміти сутність епохи середніх віків. По-друге, спеціфіка курсу така, що створити програму і відповідні підручники, які б розкривали у хронологічній послідовності події Європи та Азії, паралельно висвітлювали процеси всесвітньої і вітчизняної історії дуже важко, тому існуючі підручники грішать десинхронізацією тем [6, с. 35]. Безперечно, вказані фактори зумовлюють складність засвоєння учнями історичного матеріалу.

Розуміння цивілізаційної значущості внеску Середньовіччя у світову духовну спадщину допоможе учням зрозуміти суть і своєрідність епохи, витоки європейських інтеграційних процесів. Відповідно до викликів часу, європейських освітніх ідей, галузь "Суспільствознавство" нового Державного стандарту передбачає компетентнісний підхід до розвитку історичної освіти, який конкретизується у визначенні результатів навчальної діяльності учнів. Нові підходи передбачають удосконалення системи формування навчально-пізнавальних умінь учнів, актуальність яких обумовлюється підвищенням теоретичного рівня викладання історії в 7 класі, зростанням обсягу фактичного матеріалу, а також власне сенсом навчання і його кінцевими результатами.

Внутрішнім мотивом, на який повинен спиратися вчитель, організовуючи практичну та розумову діяльність школярів, є прагнення кожної людини до успіху в опануванні діями. Якщо робота організована поступово, часу на осмислення дій і тренування вистачає, то учні набувають позитивний досвід роботи, відчувають задоволення учителем, діяльністю, собою, а саме ці емоційно-ціннісні відношення мають стати психологічним результатом навчального процесу. Усі види навчально-пізнавальної діяльності семикласників на уроках історії тісно пов'язані між собою, тому це дає можливість вчителю за допомогою діяльнісної методики закласти основу для глибокого усвідомлення учнями історичних фактів, створити цілісний образ епохи, сприяти розвитку навчально-пізнавальних умінь та емоційно-оцінних суджень.

### Література

1. Даниленко В. Методичні рекомендації до вивчення в синхронно-хронологічному викладі історії України та історії середніх віків V – XV ст. 7 клас. – К., 2015.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
3. Інструктивно-методичні рекомендації МОН. Історія України 7 клас // Лист МОН України № 1/9-380 від 10.08.2015 "Щодо методичних рекомендацій для учнів 4-х та 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/metoduchni.html>

4. Малієнко Ю.Б. Практичне заняття в системі історичної освіти основної школи: посіб. для вчителя / Ю.Малієнко. – К., 2013. – (Бібліотека журналу "Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання"; № 5–6).

5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

6. Пометун О.І. Звіт про проведену науково-дослідну роботу з теми: "Науково-методичні засади формування та реалізації оновленого змісту суспільствознавчих предметів в основній школі (заклучний за 2012 – 2014 рр.)" // Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2014.

УДК 94 (477.51) "1953/1964"

### **ЖИТЛОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІСТЯН НІЖИНА (1953-1964 РР.)**

**Донець А.О.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету

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

Пріоритетним напрямом внутрішньої політики будь-якої держави є реформування соціальної сфери, що характеризується реалізацією громадських програм і суспільних заходів. Такі кроки покликані задовольнити зростаючі потреби та інтереси населення. Власне, на 1954 р. гостро постало питання забезпечення трудящих житлом, яке мав вирішити новообраний перший секретар ЦК КПРС М.С.Хрущов.

Наукові розробки з дослідження проблеми житлового будівництва в роки деєталінізації були здійснені В.Бараном [6], Д.Бачинським [8], В.Даниленком [6], О.Тєвіковою [7], О.Янковською [8] тощо. Науковці, аналізуючи загальнополітичні та соціально-економічні процеси в 1953 – 1964 рр. в УРСР, виявили особливі тенденції у забезпеченні належного рівня добробуту та умов життя населення порівняно з попереднім періодом.

У роки післявоєнної реконструкції будівництво житла навіть не наблизилося до державних пріоритетів, хоча мільйони людей жили в комуналках, бараках, підвалах і просто аварійних будинках [8, с. 133]. Перманентну житлову кризу посилив процес урбанізації. Очевидна неспроможність подальшого традиційного житлового будівництва спонукала будівельників у 1954 р. запропонувати скористатись досвідом промислового будівництва із збірних залізобетонних конструкцій.

Визнання гострої необхідності організації житлового будівництва на державному рівні відбулося в 1955 р. Власне, 22 вересня була прийнята спільна постанова ЦК КПУ і Ради міністрів УРСР "Про заходи по дальшій індустріалізації, поліпшенню якості та зниженню вартості будівництва", котра передбачала масову забудову мінімально комфортних п'ятиповерхових будинків за типовим проектом [7, с. 246]. Однак, як зауважує О.Янковська, від початку грандіозні плани гальмувала властива плановій економіці відомчість, підсилена нещодавнім розширенням самостійності міністерств, а з іншого боку – халатність безпосередніх виконавців та, здебільшого, низька якість будівництва на всіх етапах [8, с. 134]. Указані обставини зумовили той факт, що у 1955 р. (втім, як і щорік до того) жодне міністерство СРСР не виконало плану житлового будівництва. Нелегким було становище містян Ніжина, адже більше 500 сімей проживали в надзвичайно складних житлових умовах, з яких 100 сімей були робітниками артілей промкооперації [1, арк. 7].

Глобальні завдання щодо забезпечення населення житлом були втілені в постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про розвиток житлового будівництва в СРСР" у липні 1957 р. У ній зазначалося про необхідність максимального надання квартир певним сім'ям для усунення проблеми нестачі житла для трудящих на 10–12 років. Відповідно до вказаних нормативних актів було обрано найдешевший та швидкісний варіант будівництва житла "індустріальними методами на основі серійного виробництва" із залізобетонних панелей, з низькою стелею, маленькими кухнею і коридором, суміщеними санвузлами, прохідними кімнатами тощо [8, с. 138]. Про розгортання масштабів і темпів будівництва свідчать матеріали виконавчого комітету Ніжинської міської ради депутатів трудящих. Так, на 1957 р. у місті було запланована забудова 27-ми квартирних житлових будинку № 1, № 2 та гуртожитку педінституту, що була виконана на 115,2%, 111,6% та 54,3% відповідно [3, арк. 74].

У травні 1958 р. Рада Міністрів УРСР ухвалила постанову, що визначала порядок застосування типових проектів у будівництві. Відповідно до цієї постанови, слід було переробити проекти з урахуванням зменшення висоти приміщень до 2,5 м, розробити проекти будинків для малосімейних та одиноких мешканців, типові проекти культурно-

побутових та дитячих установ з уніфікованими конструкціями для забудови житлових районів. У малих та середніх містах дозволялося споруджувати житлові будинки на 2 – 3 поверхи, у великих – 4 – 5-поверхові. Відповідно до планів будівництва Ніжина, на 1959 р. було передбачена забудова 16-квартирного, 24-квартирного, 27-квартирного житлового будинків, яка була здійснена на 90,4%, 94,5% та 98,8% відповідно [4, арк. 3]. Про подальше розгортання будівництва свідчать дані міськвиконкому за 1962 р. щодо виконання планів із забудови 64-квартирного, 32-квартирного та 46-квартирного будинків, що були виконані на 112,4%, 96,3% та 43% відповідно [4, арк. 84].

Однак, не зважаючи на декларовані результати масштабів будівництва, проблема житлового забезпечення трудящих залишилася однією з провідних. Батьки дитячого садочку №6 м. Ніжина у заяві до обласного комітету Чернігівської міської ради депутатів трудящих зверталися з проханням про покращення санітарних умов для власних дітей, зауважуючи, що розширення території механічного заводу зумовило знесення жилих будинків приватного сектору [5, арк. 133]. Труднощі у виконанні державних планів були зумовлені значним відставанням від досягнень науково-технічного прогресу, що повільно запроваджувалися в систему командно-адміністративної економіки. Для успішної реалізації державних планів необхідно було пришвидшувати будівництво заводів з виготовлення будівельних матеріалів, оснащувати механізми, інструменти та обладнання, що підвищували продуктивність праці й знижували вартість виробництва та покращувати обслуговування будівельних організацій автотранспортом.

Загалом, в другій половині 1950-х рр. відбулися помітні зміни у ставленні партійного керівництва до житлових проблем населення. Відтоді було реалізовано низку заходів, що, з одного боку, дійсно сприяли їх вирішенню, а з іншого – пропагувалися як доказ соціальної орієнтованості та гуманності комуністичної системи. Наслідками вказаної реформи були, поперше, різке кількісне збільшення обсягу житлового будівництва порівняно з попереднім періодом, а по-друге, якісна зміна житлового будівництва виявилася в переході до масового будівництва індивідуальних квартир, що спричинило заміну покімнатного заселення нових житлових будинків посімейним. Однак, проблема впровадження досягнень науково-технічного прогресу значно сповільнила темпи розгортання будівництва та сприяла зниженню його якісного рівня.

### Література

1. Відділ державного архіву Чернігівської області в місті Ніжині (далі - ВДАЧОН), ф. Р-5293, оп.1.
2. ВДАЧОН, ф. Р-5293, оп.1, спр. 601 "Капитальноестроительство и ремонт на 1956 г.", арк. 41.
3. Там само, ф. Р-5293, оп.1, спр. 653 "О капитальном ремонте и строительстве на 1957 г.", арк. 105.
4. Там само, ф. Р-5293, оп.1, спр. 912 "Сведения и другие документы о строительстве и капитальном ремонте за 1962 г.", арк.89.
5. Державний архів Чернігівської області м. Чернігова, ф. Р-5036, оп. 4, спр. 1529 "Жалобы и заявления трудящихся г. Нежина и переписка по их рассмотрению", арк. 214.
6. Баран В.К., Даниленко В.М. Україна в умовах системної кризи (1946 – 1980рр.). – К.: Альтернативи, 1999.
7. Тевікова О. Матеріально-побутові умови життя українців у контексті дослідження повсякденності (1953 – 1964 рр.) // Український історичний збірник. – 2009. – Вип. 12.
8. Янковська О., Бачинський Д. Реформи в УРСР у соціальній сфері (1950 – 1960-ті рр.): житлове забезпечення // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика. – 2013. – № 18.

УДК 346

### ПРАВОВИЙ РЕЖИМ ІНОЗЕМНИХ ІНВЕСТИЦІЙ В УКРАЇНІ

**Дячина В.Л.**, студент II курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. юрид. наук, доц. **Дудченко О.С.**, кафедра політології та права

На сьогодні, через значне падіння гривні на світовому ринку та погіршення економічного стану в Україні, існує питання про підняття рівня економіки нашої держави. І одним із варіантів вирішення даної проблеми є залучення іноземного капіталу в нашу країну. Через це така тема як правовий режим іноземних інвестицій в Україні є досить актуальна в наш час.

Мета даної роботи – проаналізувати на основі законодавства України особливості правового режиму іноземних інвестицій в Україні, з'ясувати поняття іноземних інвестицій, та охарактеризувати види та форми іноземних інвестицій.

Щодо поняття, то воно зафіксоване в Законі України "Про режим іноземного інвестування", іноземні інвестиції – цінності, що вкладаються іноземними інвесторами в об'єкти інвестиційної діяльності відповідно до законодавства України з метою отримання прибутку або досягнення соціального ефекту [1]. Тобто іноземні інвестиції це – цінності (гроші, майно, акції), які іноземні інвестори (суб'єкти, які провадять інвестиційну діяльність на території України, а саме: юридичні особи, фізичні особи, іноземні держави або міжнародні організації), вкладають в будь-які об'єкти інвестиційної діяльності (цінні папери, цільові грошові вклади, науково-технічна продукція, інтелектуальні цінності) з метою отримання подальшого прибутку [1].

Види іноземних інвестицій закріплені у Законі так: "Іноземні інвестиції можуть здійснюватися у вигляді:

- іноземної валюти, що визнається конвертованою Національним банком України;
- валюти України – відповідно до законодавства України;
- будь-якого рухомого і нерухомого майна та пов'язаних з ним майнових прав;
- акцій, облігацій, інших цінних паперів, а також корпоративних прав (прав власності на частку (пай) у статутному капіталі юридичної особи, створеної відповідно до законодавства України або законодавства інших країн), виражених у конвертованій валюті;
- грошових вимог та права на вимоги виконання договірних зобов'язань, які гарантовані першокласними банками і мають вартість у конвертованій валюті, підтверджену згідно з законами (процедурами) країни інвестора або міжнародними торговельними звичаями;
- будь-яких прав інтелектуальної власності, вартість яких у конвертованій валюті підтверджена згідно з законами (процедурами) країни інвестора або міжнародними торговельними звичаями, а також підтверджена експертною оцінкою в Україні, включаючи легалізовані на території України авторські права, права на винаходи, корисні моделі, промислові зразки, знаки для товарів і послуг, ноу-хау тощо;
- прав на здійснення господарської діяльності, включаючи права на користування надрами та використання природних ресурсів, наданих відповідно до законодавства або договорів, вартість яких у конвертованій валюті підтверджена згідно з законами (процедурами) країни інвестора або міжнародними торговельними звичаями;
- інших цінностей відповідно до законодавства України [1].

Іноземні інвестиції класифікуються на:

- капітальні інвестиції – придбання будинків, споруд, інших об'єктів нерухомої власності, інших основних фондів і нематеріальних активів;
- фінансові інвестиції – придбання корпоративних прав, цінних паперів, деривативів та інших фінансових інструментів.

Іноземні інвестиції на території України можуть здійснюватися у різних формах. Серед цих форм, зокрема, такі:

- часткова участь у підприємствах, що створюються спільно з українськими юридичними та фізичними особами, або придбання частки діючих підприємств;
- створення підприємств, що повністю належать іноземним інвесторам, філій та інших відокремлених підрозділів іноземних юридичних осіб або придбання у власність діючих підприємств повністю;
- придбання незабороненого законами України нерухомого чи рухомого майна, включаючи будинки, квартири, приміщення, обладнання, транспортні засоби та інші об'єкти власності, шляхом
- прямого одержання майна та майнових комплексів або у вигляді акцій, облігацій та інших цінних паперів;
- придбання самостійно або за участю українських юридичних чи фізичних осіб прав на користування землею та використання природних ресурсів на території України;
- придбання інших майнових прав;
- в інших формах, які не заборонені законами України, в тому числі без створення юридичної особи на підставі договорів із суб'єктами господарської діяльності України [1].

Щодо самого правового режиму іноземних інвестицій, то в господарському кодексі України вказано, що для іноземних інвесторів на території України встановлюється національний режим інвестиційної діяльності, також може встановлюватися пільговий режим інвестиційної діяльності для окремих суб'єктів підприємницької діяльності. У державних програмах залучення іноземних інвестицій в пріоритетні галузі економіки та соціальну сферу може бути передбачено встановлення додаткових пільг для суб'єктів господарювання, що

здійснюють діяльність у цих сферах. Законом може бути обмежено або заборонено діяльність іноземних інвесторів та підприємств з іноземними інвестиціями в окремих галузях економіки або в межах окремих територій України виходячи з інтересів національної безпеки України [2]. Даний правовий режим прописаний також в Законі України "Про режим іноземного інвестування" [1].

До характерних особливостей правового режиму іноземного інвестування в Україні, можна віднести гарантії захисту іноземних інвестицій які надає наша держава, вони також передбаченні Законом України "Про режим іноземного інвестування". До цих гарантії належать: гарантії у разі зміни законодавства; гарантії щодо примусових вилучень, а також незаконних дій державних органів та їх посадових осіб; компенсації і відшкодування збитків іноземним інвесторам; гарантії в разі припинення інвестиційної діяльності; гарантії переказу прибутків, доходів та інших коштів, одержаних внаслідок здійснення іноземних інвестицій.

*Гарантії у разі зміни законодавства* передбачають, що якщо в подальшому майбутньому будуть вводиться зміни до законодавства України про гарантії іноземних інвестицій, то впродовж десяти років іноземний інвестор має право керуватися гарантіями зазначеними у даному Законі. Також права і обов'язки сторін, визначених угодою про розподіл продукції, протягом строку її дії застосовується законодавство України, яке чинне на момент її укладення [1].

*Гарантії щодо примусових вилучень, а також незаконних дій державних органів та їх посадових осіб.* В даних гарантіях сказано, що іноземні інвестиції не підлягають націоналізації, тобто держава не має права вилучати приватну власність іноземних інвесторів і перетворювати її на власність держави. Проте існують винятки: здійснення рятувних заходів у разі стихійного лиха, аварій, епідемій, епізоотій. Зазначені реквізиція(примусове вилучення) може здійснюватися уповноваженим на це органом [1].

*Гарантії щодо компенсації і відшкодування збитків іноземним інвесторам* передбачають: право на відшкодування збитків, включаючи упущену вигоду і моральну шкоду, завданих їм внаслідок дій, бездіяльності або неналежного виконання державними органами України чи їх посадовими особами обов'язків щодо іноземного інвестора або підприємства з іноземними інвестиціями. Усі понесені витрати та збитки іноземних інвестицій повинні бути відшкодовані на основі поточних ринкових цін та/або на основі обґрунтованої оцінки аудита або аудиторської фірми. Сума компенсації повинна виплачуватись у валюті, в якій були здійснені інвестиції, чи в будь-якій іншій прийнятній для іноземного інвестора валюті відповідно до законодавства України [1].

*Гарантії в разі припинення інвестиційної діяльності.* У разі припинення інвестиційної діяльності іноземний інвестор має право на повернення не пізніше шести місяців з дня припинення цієї діяльності своїх інвестицій в натуральній формі або у валюті інвестування в сумі фактичного внеску без сплати мита, а також доходів з цих інвестицій у грошовій чи товарній формі за реальною ринковою вартістю на момент припинення інвестиційної діяльності [1].

*Гарантії переказу прибутків, доходів та інших коштів, одержаних внаслідок здійснення іноземних інвестицій.* Іноземним інвесторам після сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів гарантується безперешкодний і негайний переказ за кордон їх прибутків, доходів та інших коштів в іноземній валюті. Порядок переказу за кордон прибутків, доходів та інших коштів, одержаних внаслідок здійснення іноземних інвестицій, визначається Національним банком України [1].

Отже, проаналізувавши особливості правового режиму іноземних інвестицій на основі гарантії Закону України "Про режим іноземного інвестування" та Господарського кодексу України, можна зробити висновок, що українське законодавство передбачає досить потужний комплекс гарантії, які забезпечують захист іноземних інвестицій. Законодавством передбачені компенсації та відшкодування, як і під час несподіваних подій так і під час дій чи бездіяльності відповідних державних органів. Держава сприяє залученню іноземного капіталу, це робиться за допомогою встановлення додаткових пільг у галузі економіки. Але, разом з тим, законодавство містить також і обмеження щодо діяльності іноземних інвесторів, якщо є підозра у порушенні національної безпеки з боку іноземних інвесторів і підприємств з іноземними інвестиціями.

## Література

1. Про режим іноземного інвестування: Верховна Рада України; Закон України від 19.03.1996 № 93/96-ВР. Редакція від 11.08.2013. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/93/96-вр>

2. Господарський кодекс України: Верховна Рада України; Кодекс України, Закон від 16 січня 2003 р. Редакція від 01.05.2016. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/436-15>.

УДК 94(41+44) "10/11"

## **ВІЙСЬКОВО-ПОЛІТИЧНА БОРОТЬБА АНГЛІЇ ТА ФРАНЦІЇ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ XI ст. – ПОЧАТОК XII ст.)**

**Зоценко Н.Ю.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Самойленко О.Г.**

Англо-французькі протиріччя в міжнародних відносинах середньовічної Європи широко висвітлена як у зарубіжній, так і у вітчизняній історіографії [1– 6, 8, 16, 18– 22, 24, 25–31]. Однак при всій великій кількості опублікованих досліджень, як і раніше залишаються досить слабо вивченими або зовсім обійшли увагою важливі аспекти цієї боротьби. Безумовно найбільш відомим історичним сюжетом протистояння двох могутніх держав Англії та Франції періоду Середньовіччя є Столітня війна 1337–1453 років. Проте ця війна стала лише апогеєм конфлікту, корені якого сягають XI–XII ст. [21, с. 113].

Цей період став переломним не тільки для цих двох держав, а й для всього європейського світу, адже саме в цей час починається формування Англії та Франції, не як королівських доменів чи розрізнених земель різноманітних феодалів, а закладаються основи для створення та нормального функціонування національної держави, як на одній території з центром у Лондоні, так і на іншій з центром у Парижі. Наслідки цього протистояння активно впливатимуть на зовнішню політику обох держав аж до XXI століття.

Незважаючи на значну хронологічну віддаленість цих подій від сьогодення, проблема англо – французького протистояння XI–XII ст. є досить важливою для сучасної історичної науки (особливо періоду Середньовіччя), оскільки не аналізуючи і не вивчаючи подій цього періоду неможливо об'єктивно та комплексно розглядати подальші події в історії як цих держав, так і усього світу в цілому. Адже у конфронтацію між цими двома державами було втягнуто практично всю Європу, включаючи католицьку церкву, інтереси якої відображав Папський престол [14, с. 107].

Метою даного дослідження є причини та хід зростання ескалації англо – французького протистояння наприкінці XI – на початку XII століття.

Специфіка історіографії даної проблеми полягає у тому, що незважаючи на значну кількість джерел для її дослідження не існує жодного, яке було б присвячене конкретно цій проблемі. В абсолютній більшості літератури ми можемо розглянути події тільки з однієї сторони конфлікту, тобто зі сторони держави історії якої присвячене дане джерело. Усі джерела можна поділити на дві великі групи: джерела з історії Англії та джерела з історії Франції.

Норман Девіс в праці "The Isles. A history" [24] розглядаючи суперництво з англійської точки зору, досить багато уваги звернув на зв'язок Плантагенетів із Францією. Вінстон Черчилль в "A History of the English Speaking Peoples" [31] більше досліджував внутрішнє становище в Англійській державі, а суперництво з Францією подано досить опосередковано. Антонія Фрейзер в своїй праці "The lives of the Kings & Queens of England" [22] подала частково інформацію про англо-французьке протистояння XII століття, але тільки ті факти, що стосуються біографії Плантагенетів, Генріха II, Річарда Левове Серце та Іоанна Безземельного. А.Л. Мортон в "История Англии" [18] також подає своє бачення конфлікту з англійської точки зору. В.В.Штокмар в своїй праці "История Англии в средние века" [21] аналогічно попереднім авторам подає бачення цього конфлікту.

З історії Франції основним джерелом для написання дослідження стала монографія В.Ададурова "История Франции" [1], у якій досить детально розглянутий цей конфлікт, як один з етапів державного становлення Французької держави. Проблема англо-французького протистояння цього періоду частково розкрита у книзі Шарля Пті – Дютайї "Феодалная монархия в Англии и Франции в X–XII веке" [19]. У ній автор розкриває стан Англії та Франції у XII–XIII століттях, проте не прослідковує ескалації конфлікту, констатує тільки факт суперництва. Особливу увагу він приділяє французьким землям у складі держави Плантагенетів, а також володінням Капетинів у цей час.

Варто зазначити, що не одно покоління людей прожило своє життя в часи війни між Англією та Францією. Хроніки – найбільш цінне джерело для вивчення фактичної історії війни та англо-французького протиріччя. Тільки з їх допомогою можна створити відносно повну картину багатопланових масштабних подій англо-французької боротьби. Серед них хроніки, присвячені Генріху II: твір абата Бенедикта "Діяння короля Генріха II" або перша частина хроніки Роджера Вендоверського "Квіти історії" (сам автор писав у першій половині XIII ст., але початок хроніки, присвячене Генріху II, скопіював з праць своїх попередників). У творах цих хроністів відчувається великий інтерес до політичних подій і упередженість авторів при описі діяльності "свого" короля.

Приводом для конфлікту між Францією та Англією стало нормандське втручання в міжусобну війну в Бретані. Нормандці традиційно розглядали сусіднє герцогство як об'єкт експансії. У 1064 році Вільгельм Бастард провів успішну кампанію проти герцога Конана Бретонського.

Після смерті останнього в грудні 1066 р. правителем Бретані став його зять Хоель II, граф Корнуайський, що об'єднав у своїх руках графства Корнуай, Ренн, Нант і герцогський домен, що становило приблизно 5/6 усієї Бретані [27, с. 24]. Проти нього виступила коаліція феодалів на чолі з другим за значенням сеньйором, Едом I, володарем апанажу Пантьєвр. До нього приєднався Жоффрау Гренонат, позашлюбний син Алена III, який отримав від графа Конана у довічний апанаж значну частину графства Ренн [27, с. 25].

За межами Бретані Хоель встановив дружні стосунки з графом анжуйським Фульком Решеном, яким повернув території, завойовані у свій час Конаном. У 1073–1074 рр. Хоель підтримував Фулька у невдалій війні з Вільгельмом і брав участь в облозі Ла-Флеш [27, с. 26].

Поштовхом до повстання стало прибуття в Бретань Ральфа де Гаеля, графа Норфолкського, учасника баронської змови проти Вільгельма Завойовника. Після невдалої змови йому вдалося втекти на континент (1075) [27, с. 27]. В Бретані він володів великою баронією Гаель, що включала більше сорока парафій. Ральф став одним з лідерів заколотників. До заколоту долучилися син Еда де Пантьєвра Жоффрау Ботерель, віконт Ед де Порое, більшість сеньйорів Корнуая, можливо, граф де Леон, а у верхній Бретані, крім Ральфа де Гаеля, сіри де Гомбур, д'Ансени й ін. Ед де Пантьєвр сподівався захопити владу в герцогстві, а Жоффрау Гренонат хотів, щоб його володіння стали спадковими [4, с.284].

У 1076 р. Жоффрау Гренонат і Ральф де Гаель захопили Доль і закріпилися у цьому місті. Хоель, не розраховуючи повернути фортецю своїми силами, звернувся за допомогою до Вільгельма, що знаходився в цей час в Нормандії. Той скористався нагодою, щоб покарати зрадника і поширити свій вплив на Бретань [27, с. 27]. У вересні Хоель і Вільгельм взяли в облогу місто. Король Філіп I, який до цього не мав можливості відкрито виступити проти англо-нормандців, вважав цей момент вдалим, і вирушив на допомогу обложеним. Його супроводжували Фульк, обраний єпископ Ам'єна, граф Одебер II де Ла Марш і Гильом I де Невер. Не маючи достатніх сил, король 7 жовтня прибув до Пуатьє, де просив допомоги герцога Аквітанського Гі Жоффрау. Приєднавши до свого війська пуатенські загопи, Філіп I у середині жовтня виступив на північ, і до кінця місяця прибув в Бретань [25, с. 273].

Поява французів на початку листопада під стінами стало для Вільгельма повною несподіванкою. Втративши багато людей він втік в Нормандію. За словами Ордерика Віталія, на цій експедиції Вільгельм втратив 15 тис. ф. ст.

У наступному році він підписав з Філіпом угоду, умови якого невідомі, але вирогідно, що французький король зміг придбати Вексен без перешкод з боку нормандців, а це значно зміцнило його позиції [25, с. 274].

Вільгельм зазнав відчутної поразки, перше за двадцять років, і його позиції на континенті похитнулися. Від втручання в бретонські справи довелося відмовитися, а наприкінці 1076 чи на початку 1077 року було вирішено отримати допомогу бретонців та було здійснено напад на Ла-Флеш. Вільгельм поспішив на допомогу обложеним у фортеці. Фульк був поранений в бою і відступив; в тому ж році або на початку наступного він також уклав мир з Вільгельмом [25, с. 274].

У самій Бретані заколот тривав. У 1077 р. Хоель був захоплений заколотниками, але через 11 днів звільнений своїм сином Аленом Фергантом, який блокував основні сили противника і змусив здатися. Одна з головних повсталих фортець, Ансени, була взята в тому ж році. Повстанці склали зброю; лише Ед де Пантьєвр до самої смерті в 1079 р. відмовлявся визнавати владу герцога [27, с. 27–28].

Вексенська війна 1087 р. була спробою Вільгельма Завойовника захопити французький Вексен. Приводом до війни стали набіги, які влаштовували воїни з гарнізону замку Мант. Гуго Ставель, Рауль Мовуазен й інші переправлялися через Ер, що розділяв Францію і



Нормандію, і грабували землі дієцезії Евре. Вони спустошили володіння Гільома де Бретея навколо Паси, і землі Рожера д'Евре, дворецького Вільгельма Завойовника. Вільгельм скористався цим і зажадав від короля повернути французький Вексен із містами Понтуазом, Шомоном і Мантом [28, с. 59]. Ця територія була передана під владу сеньйорів – батька Вільгельма, герцога Роберта I, на початку правління короля Генріха I, в обмін на допомогу у громадянській війні, яку французький король вів з матір'ю та братом. Пізніше Генріх скористався заколотом нормандських баронів проти неповнолітнього Вільгельма і знову зробив графа Вексена своїм прямим васалом.

Поки Вільгельм був надто молодим і потребував підтримки французького короля, він не наслідився вимагати Вексен назад; потім був зайнятий іншими війнами на континенті та підкоренням Англії. У 1077 р., після відходу в монастир графа Симона де Крепі, Філіп I приєднав Вексен до королівського домену. Мант, Шомон і Понтуаз утворили лінію оборони на кордоні з Нормандією. Вільгельм, який зазнав поразки в Бретані та був змушений укласти мир з Францією, не зміг цьому перешкодити. У 1081 році сусіднє з Вексеном графство Мелан перейшло до одного з найближчих сподвижників Вільгельма Роберту де Бомону, таким чином король отримав союзника на спірних землях [28, с. 62]. Наприкінці липня 1087 р. англійський король вторгся у Вексен, спустошив сільську місцевість, де якраз достиг врожай, а близько середини серпня обложив Мант. Захисники фортеці зробили декілька вилазок, намагаючись захистити посіви, але без успіху. Нормандці проломали ворота і увірвалися в місто, кинулися грабувати його і підпалили. Мант був повністю зруйнований, багато жителів, які не встигли втекти, загинули у вогні [23, с. 164].

За розповідями хроністів, при вступі в палаюче місто кінь Вільгельма шарахнувся вбік від полум'я, спіткнувся, і король сильно вдарився об луку сідла. Отримавши травму і страждаючи від болю в кишечнику, завойовник був змушений повернутися до Руану, де й помер 9 вересня. Військові дії на цьому, мабуть, припинилися, так як Нормандію успадкував старший син Вільгельма Роберт Куртгез, союзник Філіпа. Король Франції з кінця 1070-х рр. намагався домогтися поділу Англії та Нормандії, підтримавши повстання Роберта Куртгеза [12, с. 175].

Вексенська війна 1097–1099 рр. стала спробою англійського короля Вільгельма II Рудого оволодіти французьким Вексеном. Жоден англійський хроніст про цю війну не згадує і джерелами служать "Життя Людовика VI" Сугерія і "Церковна історія" Ордерика Віталія. При цьому Сугерій розповідає тільки про першу фазу війни, в якій французами командував принц Людовик, а Ордерик Віталій дає більш повні відомості, але взагалі нічого не пише про участь Людовіка [9, с. 138].

Ашиль Люшер першим детально дослідив ці події, шляхом порівняння даних двох хроністів виділив два етапи війни. В ході першого (кінець 1097 – вересень 1098) Вільгельм Рудий, зайнятий військовими діями в Мені, міг направити тільки частину своїх сил проти французів. На другому етапі (вересень 1097 – початок 1099 рр.) Вільгельм керував операціями, а його союзник, герцог Аквітанський, атакував королівський домен з південно-заходу [10, с. 137].

Об'єднавши ще в 1096 р. Англію та Нормандію, Вільгельм II Рудий повернувся до планів свого батька на підкорення Вексена і зажадав у Філіпа I відняти ці землі з містами Мант, Шомон і Понтуаз. Отримавши відмову, він 11 листопада 1097 р. висадився у Нормандії і незабаром розпочав військові дії [11, с. 175]. За словами Сугерія, після завоювання Вексена англійський король планував йти на Париж і повалити Капетингів [20, с. 197].

За кілька років до цього Філіп передав графство Вексен з Мантом і Понтуазом спадкоємцю принцу Людовіку, який ставав командувачем королівськими військами у війні, що почалася [20, с. 198].

Відносно першого етапу війни, то Сугерій дає мало подробиць військовим діям, зосередившись на оцінці ресурсів сторін і порівняно юного принца Людовіка, для якого це була перша війна, з досвідченим воєначальником Вільгельмом. Англо-нормандці мали значну перевагу в силах і засобах. Роберт I де Бомон, граф Мелана, чиї інтереси були пов'язані більше з Англією, ніж з Францією, впустив у своє місто англійські війська. Пі I де Ла-Рош-Гюйон здав їм замки Ла-Рош і Ветей. Завдяки цим союзникам, посланий Вільгельмом в Вексен Роберт де Беллем зміг збудувати замок Манта-Жизор, що став опорним пунктом англійців [23, с. 181].

Принц Людовік невеликими силами зміг відбивати набіги, здійснені союзниками англійського короля з Беррі, Оверні та Бургундії. У самому Вексені між Шомоном і Мантом перебували замки Бурі, Трі, Мондетур, що склали лінію оборони, яку англійцям не вдалося подолати. Французькими військами командували Осмонд I де Шомон, Гальберт де Бурі з

братом Рішаром, Жоффрау і П'єр, сини Герберта де Сьорана, і Роберт де Мондетур. В одному з боїв французи взяли в полон Тібо Пайєна Жизорського, Готьє д'Афревиля і Герольда д'Єнверме, а в битві біля Жизора з англійців був узятий в полон Жільбер де Єгль, а з французів де Пайєн Монже [20, с. 204].

На другому етапі воєнні дії прийняли більш рішучого характеру. Вільгельм, здобувши перемогу в Мені, 27 вересня 1098 р. зібрав у Конше велику армію і уклав наступальний союз з Гільомом ІХ Аквітанським. Цей альянс представляв саму серйозну загрозу династії Капетингів з часу її заснування [28, с. 169]. У війську Вільгельма знаходилися його брат Генріх, Гільом д'Євре, Гуго д'Авранш, граф Честер, Готьє ІІ Жиффар, граф Бекінгем та інші вельможі [7, с. 21]. Знищуючи все на своєму шляху, Вільгельм підступив до Понтуазу, але отримав відсіч від французів, відступив і почав облогу Шомона. Місто завзято пручалося і англійці, зазнавши значних втрат, пішли назад за Епт [15, с. 124].

У результаті невдачі у Вексені Вільгельм вирішив наступати на Париж через райони на південь від Сени, велика частина яких належала сеньйору де Монфору та його васалам. З цього боку французьку столицю прикривали дві лінії фортець: перша спиралася на Мереж і Удан, другу становили Моль, Нюфль-ле-Шато, Монфор і Епернон. Симон ІІ де Монфор, брат паризького єпископа Гільома і королеви Бертради завзято оборонявся проти загарбників, але не міг розраховувати на підтримку всіх своїх васалів [13, с. 214]. Шателен Сетєя Нивар зрадив своєму сеньйору і видав фортецю ворогові. Брат Симона Аморі де Монфор, незадоволений своєю часткою у спадщині і обурений скандальним шлюбом сестри, впустив англійців в Удан. Подвійна зрада дозволила Вільгельму оволодіти першою лінією оборони, після чого він атакував другу, але, навіть з'єднавшись з герцогом Аквітанським, ніде не зміг домогтися успіху. Симон ІІ боронив Монфор та Епернон, Симон зміцнився в Нюфлі, контролюючи прохід через долину Мольдрі та хоробро відбивав всі атаки, а П'єр де Міль з синами Ансу та Тібо втримав свій замок [15, с. 128].

За словами Сугерія, Вільгельму вдалося взяти в полон графа Матьє І де Бомона та барона Симона де Монфора, але викуп за них став єдиним досягненням. Наприкінці 1098 р. англійський король повернувся до Нормандії і 10 квітня 1099 р. відплив до Англії, уклавши з французами перемир'я, за яким французькі барони, що підтримали англійців, повинні були знову присягнути Філіпу, "їх природному і законному сеньйору" [16, с. 182]. Відновити військові дії Вільгельм не зміг, так як у Мені в 1099 р. повстання відновилося, а 2 серпня король став жертвою нещасного випадку на полюванні. Філіп, у свою чергу, також не скористався можливістю підтримати графа Елі де Ла Флеша та перейти в наступ. Французький король, пристарілий і зайнятий подоланням наслідків свого скандального шлюбу, все менше займався справами управління, а його спадкоємець, як припустив Люшер, в 1098 р. вступив у конфлікт з батьком і мачухою, покинув двір і пішов у Понтьє. Хто очолював французькі війська в кампанію 1098 року точно не відомо, адже припускається, що барони могли оборонятися самостійно [17, с. 194].

Так завершився один з етапів англо-французького протистояння, яке відіграло вагомую роль у міжнародних відносинах доби середньовіччя.

### Література

1. Ададунова В. Історія Франції: Королівська держава та створення нації (від найдавніших часів до кінця XVII століття). – Львів: УКУ, 2002. – 412 с.
2. Арзаканен М.Ц. Історія Франції: учебник / М.Ц.Арзаканен, А.В.Ревянин, П.Ю.Уваров. – 2-е изд. испр. – М.: Дрофа, 2007. – 474 с.
3. Басовская Н. И. Проблемы Столетней войны в современной английской и французской историографии / Н. И. Басовская // Средние века: сб. – М., 1982. – Вып. 45. – С. 212–224.
4. Басовская Н. И. Освободительное движение во Франции в период Столетней войны / Н. И. Басовская // Средние века: сб. – М., 1987. – № 1. – С. 48–66.
5. Басовская Н. И. Англо-французские противоречия конца XIII–XIV в. и страны Пиренейского полуострова / Н. И. Басовская // Социально-политическое развитие стран Пиренейского полуострова при феодализме. – М.: Ин-т всеобщей истории АН СССР, 1985. – С. 72–92.
6. Басовская Н. И. Столетняя война 1337–1453 гг. / Н. И. Басовская. – М.: Высш. школа, 1985. – 184 с.
7. Басовская Н. И. Политическая борьба в Англии и Франции первой половины XV в. и Столетняя война / Н. И. Басовская // Идеино-политическая борьба в средневековом обществе. – М.: Ин-т всеобщей истории АН СССР, 1984. – С. 120–140.
8. Басовская Н. И. Историография Столетней войны / Н. И. Басовская // Историография проблем международных отношений и национальных движений в Западной Европе. – М.: МГИАИ, 1982. – С. 5–23.

9. Всемирная история: Раннее средневековье/ А.Н.Бадак, И.Е.Войнич и др. – Москва, 2001. – Т.7. – 465 с.
10. Гвин Джонс. Норманны. Покорители Северной Атлантики. – М.: ЗАО, 2003. – 354 с.
11. Гвин Джонс. Викинги. Потомки Одина и Тора. – М.: ЗАО Центполиграф, 2003. – 376 с.
12. Дюпюи П.С., Дюпюи Т.Н. Всемирная история войн: Харперская энциклопедия военной истории. – М., 2003. – Т. 1. – 344 с.
13. История скандинавских стран: Учеб. пособие. 2-е изд. – М., 1980. – 437 с.
14. История средних веков / Под ред. Карпова. – М., 1999. – 367с.
15. Кенигсбергер Г. Средневековая Европа 400 – 1300 гг. – М., 2001. – 365 с.
16. Ле Гофф Жак. Цивилизации средневекового запада. – М., 2000. – 476 с.
17. 17.Мортон А.Л. История Англии / Пер. с англ. Н.Чернявской, ред. и вступ. статья А.Самойло. – Москва: Издательство иностранной литературы, 1950. – 464 с.
18. Пти-Дютайи Ш. Феодалная монархия во Франции и в Англии X – XIII веков / Пер. с фр., сост. синхрон. таблицы и именного указ. С.П.Моравского. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1938. – 411 с.
19. Сугерий, аббат Сен-Дени. Жизнь Людовика VI Толстого, короля Франции (1108 – 1137) / Перевод с лат. Т.Ю.Стукаловой. – М.: Старая Басманная, Plusquamperfectum, 2006. – 398 с.
20. Штокмар В. В. История Англии в Средние века / В. В. Штокмар. – СПб.: Алетейя, 2005. – 203 с.
21. Antonia Fraser The lives of the Kings & Queens of England / University of California Press, 2000. – 384p.
22. Bur M. Suger: abbe de Saint-Denis, regent de France. – Paris, 1991. – 455с.
23. Davies Norman. The Isles – A History. Great Britain. – London: Papermac, 2000. – 1075 p.
24. Fliche A. Le règne de Philippe Ier, roi de France (1060–1108). – P., 1912. – 344p.
25. Le Glay E. Histoire des comtes de Flandre. T. I. – P.: Béthune et Plon, 1843. – 387 p.
26. Lemoine-Descourtieux A. La Frontière normande de l'Avre: De la fondation de la Normandie à sa réunion au domaine royale (911–1204). – Publication des universités de Rouen et du Havre, 2011. – 306 p.
27. Le Moyne de La Borderie A. Histoire de Bretagne. T. III. – Rennes, 1899. – 279 p.
28. Luchaire A. Louis VI le Gros; annales de sa vie de son règne (1081–1137). – P.: Picard, 1890. – 294 p.
29. Ruville A. William Pitt, Earl of Chatham – V.1. – L.: W. Heinemann; N-Y: G.P.Putnam's Sons, 1907. – 391 p.
30. Williams B. The life of William Pitt, earl of Chatham – V.1. – L., N-Y, Bombay and Calcutta: Longmans, Green and Co, 1913. – 408 p.
31. Winston S. Churchill. A History of the English Speaking Peoples. – London: Dodd, Mead, 1958. – 465 p.

УДК 94(477.51)„1943/1953”

## **ВІДБУДОВА ТА РОЗВИТОК МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ У НІЖИНІ У ПЕРІОД 1943–1953 РР.**

**Іванова А.С.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: ст. викл. **Дудченко Г.М.**, кафедра історії України

Реформації, що відбуваються в Україні в останні роки й ті, що пов'язані з визначенням її нових суспільно-політичних та економічних стратегій, кардинально позначаються на реорганізації соціально-економічного укладу кожного міста й населеного пункту нашої держави. Йдеться, звичайно, про ті реформи, що визначаються в соціальній сфері – найбільш важливої для життя кожної людини, кожного містянина.

Різноманітні процеси перебудови та реконструкції соціальної сфери міської інфраструктури вже визначалися в історії Української держави за різних часів, проте найбільш значущими вони є у періоди кардинальних деформацій суспільного життя – у повоєнні періоди. Такими були часи після Громадянської війни, коли економіка маленьких містечок, майже зруйнована, зазнавала відродження, поступово формувалася соціальна сфера міста – освіта, культура, медицина. Великих зруйнувань зазнали міста нашої держави і після Другої Світової війни, коли їхня інфраструктура, зруйнована майже повністю, не просто відроджувалася, але й набувала нових, адаптованих до вимог часу позицій.

Усі ці аспекти соціального розвитку містечок репрезентує нам історичний досвід, значна частина якого зберігається в архівах міста й залишається майже не дослідженою. Проте, саме історичний досвід є потужним джерелом сучасних новацій в освіті, науці, економіці.

Місто Ніжин – стародавнє й славетне, відоме далеко за межами країни своїми культурно-освітніми здобутками.

Проте, розвиток такої галузі соціальної сфери міста Ніжина, як медична, на сьогодні є практично не дослідженим. Вимоги сьогодення визначаються за необхідне звернення до досвіду реконструкції та розвитку міської інфраструктури – зокрема, сфери медицини.

Залишилися невідомими прізвища багатьох медичних фахівців міста, професійні здобутки яких стали запорукою швидкого прогресу економіки міста у важкі часи економічних зламів.

У післявоєнний період медична галузь міста переживала далеко не найкращі роки, відчувався брак кадрів. Про це свідчить доповідна записка від 13 липня 1945 року у якій зазначено, що через нестачу кадрів лікаря Ярошецьку було призначено лікарем в дитячий будинок, в той час як її основне місце роботи – завідувача дитячої лікарні на повну ставку, а також лікар в дитячій лікарні на 0,5 ставки. До того ж лікар Ярошецька мала велике навантаження по медичній школі. [1, арк. 36]

У 1944 була поновлена робота станції швидкої допомоги. Не всі лікарі були кваліфіковані, часто ставили неправильні діагнози, працівники швидкої допомоги не поглиблювали свої знання, дільничні лікарі мало займалися питанням профілактичних робіт, більше часу проводили вдома у хворого, посилаючись на нестачу транспорту. Вже в 1946 році мережа охорони здоров'я розгорталася, звільнялися приміщення, які належали органам охорони здоров'я.

Однією з причин такого швидкого відновлення медичної галузі була чітка організація та контроль за працівниками. Серед лікарів проводилися планові лекції по епідемічним захворюванням, а також суворо контролювалась дисципліна. Як приклад, наказ від 20 квітня 1945 року у якому був встановлений наступний порядок робочого дня: працювали з 9.00 до 18.00, перерва з 14.00 до 15.00. Якщо хтось з працівників не виходив на роботу, то керівництво ставили до відома в той же день.

Виписка з наказу від 26 квітня в якій зазначалось, що при перевірці явки на роботу в міській лікарні було встановлено, що цілий ряд працівників прийшли на роботу з запізненням на 5 хвилин. Лікар Коновалов прийшов на роботу з запізненням на 15 хвилин. Лікар Шульга прийшов на роботу з запізненням на 45 хвилин. Як висновок можна сказати, що трудова дисципліна перебувала на досить низькому рівні. [3, арк. 27]

В якості покарання було наказано: на лікаря Шульгу протягом 48 годин потрібно було передати матеріали до суду, як за запізнення без поважної причини, на лікаря Коновалова за запізнення на 15хвилин накладати адміністративне стягнення. [3, арк. 28]

Держава фінансувала медичну галузь. Станом на 30 листопада 1949 року фінансування охорони здоров'я складало 5500 тисяч рублів на рік, що становило 92%. На 1949 рік вже були помітні зміни на краще в порівнянні з 1943–1946 роками але все ж була помітна низка суттєвих недоліків. Рентген-кабінет ще працював погано. В міській поліклініці був проведений ремонт, але все ще було незатишно.

На 1950 рік робота медичної галузі значно покращилась, серед недоліків, які все ж ще мали місце, були: погана забезпеченість міста лікарями, недоліки в роботі лікарів. Все місто на початку 1950 року було поділене на 9 дільниць, але через нестачу лікарів було утворено 7 дільниць з кількістю населення 5600-5800 чоловік.

На 1950 рік лікарні вже були добре оснащені. В місті були два рентген-кабінети, 2 фізіотерапевтичних кабінети і 5 лабораторій [5, арк. 10]

Проводилася робота за кадрами, яка була направлена на покращення медичного обслуговування(семінари, лекції, доклади, курси). В місті було створено наукове товариство. При Міськздороввідділі працювала медична рада, на якій розглядалися питання системи охорони здоров'я.

Значних руйнувань зазнали будівлі медичних закладів. Відступаючи з Ніжина фашистські німецькі війська залишили за собою зруйноване місто. Вони знищили жіночу та дитячу консультацію, дитячу лікарню, дитячий будинок, інфекційне відділення Міської лікарні, міські дитячі ясла, аптеку, зовсім зруйнували та розграбували медичне та господарське обладнання інших медичних установ, які вціліли.

За відбудову бралися не лише спеціалізовані робітники, а й самі працівники медучстанов. З перших же днів визволення Ніжина всі лікарі, фельдшери та санітари взялися за відбудову міської мережі охорони здоров'я. За рік було очищено від брухту та уламків.

Повністю відбудована міська лікарня з усіма відділеннями, поліклініка, станція швидкої допомоги, зуботехнічна лабораторія, жіноча та дитяча консультація, вендиспансер, туб-

диспансер, малярійна станція, дитячі ясла, молочна дитяча кухня і фельдшерські медпункти, два господарства, які давали додаткові продукти харчування хворим і дітям в мед установах.

В плані роботи Ніжинського міського відділу охорони здоров'я на листопад 1943 року була поставлена задача відкрити дитячі ясла до 1 грудня 1943 року. В 1946 році був виданий наказ повністю розгорнути мережу дитячих закладів, організувати шевство підприємств над дитячими закладами. [2, арк. 76]

В Міській лікарні був проведений ремонт, але все ще була відсутня роздягальня, в очікувальні не було газет та брошур. [4, арк. 1]

На 1944 рік в місті було 2 аптеки. Вони були в досить хорошому стані, але розміщувалися в невідповідному приміщенні. В доповідній записці було сказано, що в додаткових аптеках немає потреби. Не дивлячись на це у вересні 1944 було побудовано третю аптеку та медичний склад. Так по вул. Гоголівській було відкрито нову аптеку, асортимент товарів був різний від парфумерії – косметики до медичних інструментів та хімічних реактивів. В медичному технікумі готували кадри медичних працівників.

Підсумовуючи слід зазначити, що у післявоєнний період медична галузь міста переживала далеко не найкращі роки. Госпіталі перебували у занедбаному стані, відчувався брак кадрів. Але вже станом на 1950 рік робота медичної галузі значно покращилась, лікарні були добре оснащені. Проводилася робота з кадрами, яка була направлена на покращення медичного обслуговування. Активно відбудовувалися медичні установи, знищені німецькими військами.

### Література

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (далі ВЗЗДДАЧОН) ф. Р-5293, оп. 1., од. зб. 74. – Постановление о борьбе с эпидемиями. – 68 арк.
2. ВЗЗДДАЧОН, ф. Р-5293, оп. 1., од. зб. 277. – Переписка о борьбе с эпидемиями. – 185 арк.
3. ВЗЗДДАЧОН, ф. Р-6800, оп. 1., од. зб. 17. – Статистические отчеты по медучереждению. – 223 арк.
4. ВЗЗДДАЧОН, ф. Р-6800, оп. 1., од. зб. 73 – Протокол заседаний противораковой комиссии за 1950 год. – 69 арк.
5. ВЗЗДДАЧОН, ф. Р-6800, оп. 1., од. зб. 74. – Финансовый отчет за 1951 год. – 124 арк.

УДК 94 (477.5) "18"

## ПРАВОВА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЧИНОВНИКІВ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ У ХІХ СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЗАКОНОДАВЧИХ АКТІВ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ)

**Крупенко О.В.**, канд. іст. наук, доцент кафедри історії України  
**Солодка К.Ю.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету

**Актуальність дослідження.** Здобувши незалежність, Україна постала перед світовою спільнотою як суверенна та демократична держава. Щоб досягнути того рівня політичної думки та розвитку, який притаманний державам Європи, ми повинні чітко усвідомлювати, хто такий чиновник та яку роль у побудові держави він відіграє. Тому на сучасному етапі розвитку держави, під час проведення реформ місцевого самоврядування, децентралізації, законодавцю потрібно звернутися і до питання юридичної відповідальності чиновника. Дивлячись на це, вважаємо доцільним та актуальним розглянути питання відповідальності державного службовця Наддніпрянської України у другій половині ХІХ ст.

**Метою** статті є аналіз законодавчих актів Російської імперії що стосувалася юридичної відповідальності чиновництва.

**Історіографія:** Фундаментальним дослідженням даного періоду, яке висвітлює загальні закономірності існування бюрократичного апарату є робота А.Градовського [6]. Література радянського періоду представлена працями Н.Ерошкина [7], О.Чистякова [9], у яких проводяться паралелі між теорією законодавчої бази та практикою реального життя. Сучасна наукова література приділяє неабияку увагу саме питанню юридичної відповідальності чиновника часів Російської імперії та представлена як українськими дослідниками М.Бармак [1], В.Шандра [6], М.Білоконь [2], А.Бритько [3], Д.Летучий [8] так і зарубіжними, А.Васильєв [5], Бугаєва [4]. Дослідники окреслюють коло питань стосовно чиновницького апарату, які були найактуальнішими для законодавства пореформеного періоду.

**Виклад основного матеріалу.**Перші нормативно-правові акти які вміщували у собі окремі статті або ж були повністю присвячені регулюванню правомірної поведінки чиновників були видані за часів правління Петра I. Зокрема, "Про заборону хабарів і посулів та покарання за них" (1714 р.), "Про швидке вирішення справ" (1720 р.), "Про виконання службовцями наказів своїх начальників" (1724 р.) та інші законодавчі акти [1, с. 186].

Катерина II через резонанс кількох великих справ про зловживання чиновників центральних установ, зокрема Головної соляної контори, яка через махінації з сіллю позбавила бюджет 10% доходу, видала у другій половині XVIII ст. наступні нормативно – правові акти: "Про суттєві обов'язки всіх чиновників, особливо прокурорів, при виконанні посад своїх у присутствених місцях" (1765 р.), "Про штрафування присутствених місць за невчасне виконання надісланих указів" (1766 р.), "Про опублікування у всій державі про вчинені покарання за хабарі і хабарництво" (1766 р.), але окремого законодавства про обмеження чи переслідування зловживань чиновників так і не було створено. Наприклад, в "Уставі благочиння або поліцейському" імператриці вдалося через правила "добродіяння" поєднати моральні настанови із законодавчими вимогами, які вона блискуче втілила в такі сентенції, як "не чини ближньому чого сам терпіти не хочеш", або "зі шляху зійшовшому вказуй дорогу" та ін. [10, с. 6].

Велике значення для формування службової відповідальності як професійної риси чиновництва мали розпорядження імператора Олександра I, Державної ради, Сенату, комітету міністрів на поч. XIX ст. зокрема "Про викорінювання хабарництва" (1802 р.), "Про заборону приносити дарунки начальникам губерній і іншим чиновникам" (1812) [1, с. 188].

При Миколі I суттєво продовжилась діяльність у даному напрямку. У 1845 р. було видано повноцінний кодекс "Укладення про покарання кримінальні і виправні". Тексти його статей склалися на основі тодішньої адміністративно-судової практики й узагальнено відображали дійсність у певній системі координат. З одного боку, вони відштовхувалися від існуючих реалій, а з іншого – виписували ті вимоги, за якими держава отримувала б бажане: стабільність і порядок. Посадові особи повинні були сприйматися на місцях як представники верховної влади і вже тому не мали права чинити незаконні дії. У нормативно-правовому акті вперше посадові проступки відокремлювалися від інших правопорушень і для них запроваджувалися спеціальні покарання, зібрані у п'ятому розділі "Про злочини і провини на службі державній і громадській" [9, с. 224–251]. Всього їх було названо дев'ять – звільнення зі служби, усунення з посади, незарахування до вислуги певного часу перебування на службі, відрахування із жалування, переміщення на нижчі посади, догани і зауваження (суворі, з внесенням і без внесення запису до послужного списку).

Порушення на державній службі поділялися на злочини та проступки. Найжорстокіше покарання – позбавлення станових прав та заслання на каторжні роботи від 10 до 12 років – отримували ті, хто не виконував височайших наказів. Права на службу й обіймання посад не дозволялося тим, хто не реалізував наказів Сенату, а за не втілення розпоряджень інших установ – отримували суворі догани або ж з їх окладів вираховувалося жалування від трьох місяців до одного року. У XIX ст. уже гостро постала така проблема як перевищення влади та посадова бездіяльність. Перевищення влади каралося суворіше від бездіяльності і чиновнику загрожувала вища міра покарання або ж заслання до двох років [9, с. 264–309].

Питання хабарництва теж займало не останнє місце в законодавстві. В окремих статтях йшлося про тих, хто отримував подарунки як грішми, так і речами, навіть, якщо вони призначалися дітям, дружині чи родичам чиновника. Хабарники сплачували штраф, який вдвічі перевищував отримане та позбавлялися посади [10, с. 8].

Окремо йшлося про протизаконні вчинки посадових осіб, які використовували своє службове становище, щоб привласнити державне майно або грошові суми. У разі таких дій стаття 380 зобов'язувала службовців відшкодувати збитки потерпілим суб'єктам. Стаття 384 "Укладення про покарання" передбачала, що за несвоєчасне відправлення адресату доручених чиновнику грошових сум або майна службовець позбавлявся посади. За присвоєння або ж розтрату закон вимагав позбавлення усіх станових прав і заслання до Сибіру. Якщо держслужбовець належав до непривілейованого стану, його карали плітками, кількість ударів яких встановлював суд [10, с. 7].

Судова реформа 1864 р. мала на меті унезалежити судову владу від адміністративної та запровадження рівності перед законом, адже як виявилось з часу прийняття "Уложення..." зловживання та корупція чиновників не зникли. У статуті кримінального судочинства з'явився окремий розділ "Про судочинство у разі перевищення повноважень", у якому по новому розглядалося як же саме повинна відбуватися служба чиновників. Покарання або ж стягнення поділялися на дві категорії: ті, що накладалися безпосереднім начальством (заува-

ження, догани) і ті, що схвалювалися керівництвом відомства (відрахування коштів із жалування, пониження і позбавлення посад, семиденний арешт), всі інші – через суд. В окружному суді розглядалися справи чиновників 14–9 класу та канцелярських службовців (не табельних чиновників). справи чиновників наступних класів (8–5) розглядалися судовими палатами. Їх юрисдикція поширювалася і на голів та членів земських управ і зібрань, а також на присяжних засідателів. Як відомо, окружні суди обслуговували населення кількох повітів, а судові палати – кількох губерній. Чиновники судових установ також підлягали адміністративним стягненням і судовому переслідуванню. справи присяжних засідателів розглядалися в окружних судах, секретарів та їх помічників – у судовій палаті, засідателів – у цивільному департаменті Сенату. справи посадовців 5 і вище класу та голів і членів судових палат, прокурорів та їх заступників розглядалися касаційними департаментами Сенату. Верховному карному суду ставилось завдання з'ясувати посадові злочини, скоєні високопоставленими сановниками: членами Державної ради, міністрами і головноуправляючими окремими частинами [10, с. 11].

Отже, протягом XIX ст. відбувся процес оформлення нормативно-правової системи, яка забезпечувала юридичну відповідальність посадовців за неправомірні дії. Переліки посадових проступків та злочинів вміщували базові нормативно-правові акти про державну службу, регламенти міністерств і відомств, статuti цивільного та кримінального судочинства тощо. Розробка даних законодавчих документів, ознайомлення кожного чиновника із системою стягнень і покарань за правопорушення складала важливий елемент утвердження механізму підвищення відповідальності при виконанні державними службовцями їх посадових обов'язків.

#### Література

1. Бармак М.В. Державна служба в Російській імперії: правові основи формування та функціонування корпусу цивільних службовців (XVIII – перша половина XIX ст.) – Монографія. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – 288 с.
2. Білоконь М.В. Місцеві органи влади Російської імперії в Україні в першій половині XIX ст. / М.В. Білоконь // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. – 2001. – Вип. 15. – С. 142–146.
3. Бритько А.М. Управління державною службою: історія становлення в межах Українських земель // Державне будівництво. – 2015. – № 1. – С. 1–12.
4. Бугаєва С.Я. Устав о службе: к истории формирования профессий в России // Документ. Архив. История. Современность: сб. науч. тр., Екатеринбург, 2001. – С. 131–138.
5. Васильев А.В. Законодательность и правовая система дореволюционной России: Учебное пособие для вузов / Под ред. С.А. Комарова. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с. – (Серия "Учебное пособие").
6. Градовський А.Д. Начало русского государственного права. Т.1 – С.-Петербург.: Типографія М. Стасюлевича, 1875. – 436 с.
7. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. – М.: Высшая школа, 1968. – 368 с.
8. Летучий Д. Стилі управління державними службовцями в Україні напр. XVIII – на поч. XX ст. // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2013. – Вип. 2 (17). – С. 219–225.
9. Российское законодательство X–XX веков. – Т. 6: Законодательство первой половины XIX века, под ред. О.И. Чистякова – М., 1988. – 432 с.
10. Шандра В.С. Адміністративна та судова відповідальність чиновника в законодавчих актах Російської імперії (до постановки наукової проблеми) // Проблеми історії України XIX – початку XX ст.. – К.: Інститут історії України НАН України, 2013. – № 22. – С. 5–13.

УДК 94(32)-055,2

#### ВІДОМІ ЖІНКИ ЄГИПТУ ПЕРІОДУ РАНЬОГО ТА СТАРОДАВНЬОГО ЦАРСТВА

**Лукашевич Т.П.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету

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

У масовій свідомості, як і в спеціальних працях египтологів, давньоєгипетська історія нерозривно пов'язана з послідовністю династій фараонів, представлених іменами і титулами царів-чоловіків. Саме їх хронологія, пам'ятники і історичні діяння були предметом першочергового наукового та популяризаторського інтересу. Одним з дослідницьких пріоритетів в

єгиптології була і залишається проблема царської влади в Давньому Єгипті. Підсумком її розробки стала велика кількість літератури, присвячена політичним і культово-церемоніальним функціям, а також "божественному" статусу чоловіка-фараона. При цьому з поля зору більшості дослідників випадали видатні жінки-матері, дружини і дочки царів, які часом займали чільне місце в державній ієрархії.

Складність полягає в тому, що ми не маємо достатньої кількості суто історичних джерел, зокрема свідчень давніх авторів. Одним з основних писемних джерел є "Історія" Манефона, але на жаль, вона до нас не дійшла і знаємо ми про неї лише зі згадок інших авторів, а саме Йосипа Флавія, Секста Іулія Африкана, та інших. "Історія" є дуже цінним джерелом для єгиптологів, на який часто посилаються в питаннях коригування хронології правління фараонів і саме тут знаходиться свідчення про Нейтікерт (Нітокріс, VI династія). Згадки про цю жінку можна знайти і в "Історії" Геродота.

Історіографія з даної проблеми на жаль є досить обмеженою та не розкриває всі аспекти вище згаданої тематики. Хоча певні праці на цю тему і виходять, але рідко і не системно.

Потрібно виділити в першу чергу роботи В.І.Авдієва, М.Мат'є, А.Море, Ю.Я.Переп'юлькіна, К.Жака. У працях цих авторів є як переклади єгипетських написів і текстів, так і аналіз ряду питань з історії та культури Єгипту. Такі імена як Мер'єтнейт, Нейтікерт зустрічаються лише у декількох працях, а саме у У.Б.Емери "Архаический Египет", А.А.Крола "Египет первых фараонов", Г.Сідневой "Тайны египетских фараонов" та С.В.Мішусті "Древний Египет: женщины-фараоны".

Також В.А.Большаков та О.В.Томашевич висвітлює коло найбільш актуальних проблем, пов'язаних з єгипетськими жінками в цілому, оскільки їхні праці є спеціальними з даної тематики. Унаслідок цього з'являється об'єктивна потреба дослідження, що і визначило мету статті – дослідити політичну та культово-церемоніальну роль цариць епохи Ранняго та Стародавнього царств на базі всіх доступних джерел та літератури, в яких описується їх життя та діяльність в контексті становлення та розвитку Стародавнього Єгипту як держави. Для її досягнення необхідно окреслити умови, які сприяли піднесенню жінок в єгипетському суспільстві, охарактеризувати їх як політичних діячів, підвести підсумок діяльності видатних жінок єгиптянок.

Відкриває список відомих єгиптянок жінока-фараон, цариця Мер'єтнейт (Меритнейт) – "Нейт переможниця" або "Улюблениця Нейт", яка правила під час I династії.

Зважаючи на мізерну кількість джерел періоду Ранняго царства, які дійшли до нас неможливо сказати, скільки років і коли саме правила Меритнейт. Втім, навіть справжнє число фараонів даної династії теж є одним із спірних моментів.

Відомо, що вона правила після фараона Джера (2870–2823 рр. до н. е.). Ні точний час її життя, ні період її правління досі не з'ясовано. У 1900 році в Абідосі була розкопана гробниця, в якій виявили велику стелу і вона містила одне-єдине ім'я – Мер'єтнейт, але воно не було укладено в рамку, звичну для імен фараонів [5, с. 56].

У той час вважали, що це ім'я носив один з царів, але пізніші дослідження довели, що його володарем була жінка і, судячи з багатства і пишності поховання, вона носила титул цариці.

Лише кам'яний посуд, знайдений в гробниці, містять її ім'я, на інших же предметах воно відсутнє. Більше того, багато посуду було підписано іменем Удіму, а тому деякі історики помилково вважали її дружиною останнього.

Розкопки в Саккарі виявили іншу гробницю (№ 3503), що належала їй, оскільки написи на посуді і печатках, знайдених в Абідоському похованні ідентичні знайденим написам в Саккарській мастабі. Одна з печаток містить її ім'я, увінчаному схрещеними стрілами богині Нейт, що нагадує напис на печатці Нейтхотеп з Нагада [4, с. 34].

Друга гробниця Мер'єтнейт більша за Абідоську, судячи з її оформлення і знайденим предметам, її можна датувати раннім періодом I династії, приблизно 2940 роком до н.е. У гробниці були знайдені також печатки фараона Джера, і це дає можливість припустити, що саме він був попередником цариці. Наземна частина споруди подібна наземним частинам усипалень Гора Аха і Джера, розташованих неподалік.

Наводить на роздуми і той факт, що тільки Мер'єтнейт мала дві великі гробниці, притому поряд з похованнями фараонів. Можливо, перед нами підтвердження того, що вона була не лише дружиною (чи сестрою царя), але й правила країною самостійно.

Пам'ятник, що має відношення до Мер'єтнейт, розмірами практично не відрізняється від подібних споруд фараонів і розташований поруч з ними.

Виходячи з відомостей, які надає нам ім'я можна зробити висновок, що вона, як і цариця Нейтхотеп, була царською дочкою і відігравала не останню роль у політичній розста-



новці сил після об'єднання Єгипту. На ранніх етапах становлення держави фараонам доводилося з цим рахуватися [5, с. 59].

Якщо судити з написів, Мер'етнейт доводилася родичкою трьом фараонам: Джеру, Удіму (Дену) і Уаджі. Ім'я, як у випадку з дружиною Менеса, пов'язує її з Саїський царським домом, а гробниці Мер'етнейт дають єгиптологам підстави вважати її не тільки регентшею при малолітньому царі, а й розглядати як першу, самотійно правлячу жінку-фараона [5, с. 60].

Наступною відомою царицею була Нейтікерт, яка відіграла драматичну роль для VI династії. Час правління VI династії – 2347-2216 року до н.е. З 2218 по 2216 рік до н.е. Єгиптом правила Нейтікерт (в грецькому варіанті Нітокрис), що означає "Нейт чудова". Думки вчених з приводу цієї цариці розділилися. Одні вважають її жінкою, в якій злилися риси дочки, дружини і матері царів VI династії Нейт і Нейтікерт з XXX династії [5, с. 63]. Інші дотримуються думки про самотійне існування жінки з таким ім'ям.

Якщо звернутися до Манефона, то з'ясовується, що ця цариця остання "благороднейшая и прекраснейшая женщина цветущего вида" [8]. Правила вона дванадцять років і добувала піраміду Мікеріна в Гізі. Існуюча вірменська версія праці Манефона зображує Нейтікерт не тільки білошкірою красивою жінкою, але й хороброю, що відвагою перевершує чоловіків.

Що ж, враховуючи відсутність давньоєгипетських пам'ятників з ім'ям Нейтікерт, варто поставити запитання: чи була взагалі така цариця?

Ім'я Нейтікерт, причому з титулом царя є в Туринському царському списку. Вона дійсно правила країною, але знову перед нами питання: коли і протягом якого часу? Згідно Манефону тривалість її правління становить дванадцять років, по Ератосфену – в два рази менше – шість років. Свого часу єгиптологи намагалися ототожнити Нейтікерт не тільки з Нейт або Хенткаус, але навіть з царями VII або VIII династії. Юрген фон Беккерат поміщає її останньою (сьомою) в VI династію і час знаходження цариці на троні, з його точки зору, всього два роки. Таким чином, думаю, не підлягає сумніву факт реального існування цариці з ім'ям Нейтікерт, і особливо слід звернути увагу на наявність титулу царя в її титулатурі, що є підтвердженням її статусу не просто цариці, а фараона [3, с.133].

Чому ж термін правління Нейтікерт такий малий і що послужило причиною зміни VI династії? Однією з центральних фігур VI династії і майже безпосереднім попередником Нейтікерт на престолі Єгипту є фараон Пепі (Піопі) II. Раніше історики вважали, що він правив величезний термін за мірками того часу, цілих дев'яносто чотири роки. На сьогоднішній день мова йде всього про шістьдесят років, що більше схоже на правду. Якщо на початку царювання основи держави непохитні, то в кінці правління Пепі II країна перебуває на межі розпаду і в жалюгідному стані. Що ж послужило причиною такого занепаду? Перші кроки в згубному для цілісності країни напрямку зробили ще царі V династії. Правителям наступної, VI династії, не залишалося іншого виходу, як слідувати вже існуючим шляхом. Суперниками влади фараона стали виступати начальники областей (номів) – номархи. Вони поступово набирали силу, і до моменту правління Нейтікерт конфронтація між слабкою центральною владою і сильною місцевою аристократією досягла свого піку. По суті, до кінця правління Пепі II намісники стають практично незалежними від центральної влади, чому є незаперечні докази: 1) номархи будують свої усипальниці у власних номах, а не біля гробниці фараона, як раніше; 2) намагаються зберегти всі придбані багатства в сім'ї, для чого передають посади в спадщину, не питаючи на те дозволу фараона, перетворюючись, таким чином, в спадкову знать; 3) датують свої написи не роками царювання владики Єгипту, а роками власного управління; 4) організовують в областях власне військо, яке не поспішає надати допомогу фараону, а використовується як спосіб вирішення міжусобних конфліктів; 5) номархи стають на чолі жрецтва, фактично управляють храмами [6, с. 129].

Про такі факти владиці Верхнього і Нижнього Єгипту відомо, але ніяких заходів по зміцненню своєї влади він не вживає, як це не парадоксально. Ймовірно, спочатку номархи не були зацікавлені у поваленні фараона, оскільки він, з одного боку, був джерелом їхнього добробуту, а з іншого – необхідний для підтримки спокою в країні.

Населення явно не влаштовувало правління згасаючої династії. Оскільки бездіяльність фараонів спричинила безконтрольне посилення влади, загострення міжусобиць та повний занепад економіки країни.

Криза набирала обертів. Можливо, її посилили й проблеми престолонаслідування. Після Пепі II трон переходить до Меренра II, але той править лише рік і на престол сходять Нейтікерт, дочка передостаннього фараона і дружина останнього. Результатом палацових інтриг стало припинення династії по чоловічій лінії, і влада перейшла до цариці.

За Геродотом ( "Історія" ) читаємо наступне: "За Мином следовало 330 других царей, имена которых жрецы перечислили мне по своей книге. В течение стольких людских поколений среди этих царей были эфиопы и одна женщина-египтянка. Все остальные были мужчины и египтяне. Царицу же эту звали, так же как и ту вавилонскую, Нитокрис. По рассказам жрецов, она мстила за своего брата, который был до нее царем Египта, убитого египтянами. После убийства брата египтяне передали царскую власть ей, а она в отместку за брата коварно погубила много египтян вот каким образом.

Царица велела построить обширный подземный покой. Затем под предлогом его торжественного открытия, а на самом деле с совершенно другой целью, она пригласила на торжество главных виновников (кого она знала) убийства брата. Пока гости пировали, царица велела выпустить в покой воды реки через большой потайной канал. Вот все, что рассказывали жрецы об этой царице. Впрочем, как говорят еще, она сама после такого деяния, чтобы избежать возмездия, бросилась в какой-то покой, полный пепла" [1, с.98].

І все-таки, якась істина в його "Історії" присутня, що підтверджують археологічні розкопки. Що таки ж є істиною в його розповіді про Нейтікерт? За Геродотом і Туринським списком, Нейтікерт – цариця, що володіє абсолютною владою, тобто жінка-фараон. Меренра II насправді міг бути їй не тільки чоловіком, але й братом, за традицією, прийнятою в царській родині. Можливо, це викликало відсутність спадкоємців у подружжя (як результат кровозмішення), а може, спадкоємець був, але помер ще немовлям. Надто короткий період правління чоловіка Нейтікерт може служити непрямом ознакою існування змови проти нього і вдалому його здійсненні. Вдова царя, безумовно, розуміє, що є фараоном лише номінально, реальної влади у неї немає і в помині. Якщо припустити, що Нейтікерт любила чоловіка до безумства, то вона, звичайно, першим ділом мріяла б про помсту тим, хто позбавив її коханої людини [7, с. 57].

Змовники, убивши фараона, могли планувати одружити кого-небудь з них на цариці-вдові, а поки вони вирішують, хто стане чоловіком Нейтікерт, заради загального спокою наділили її всією повнотою влади. Таким чином, царицю змусили жити з подвійним болем, подвійним приниженням. У неї нічого немає: ні чоловіка, ні реальної влади. Вона просто маріонетка, яка день за днем повинна дивитися на брехливих вбивць Меренра II і не мати можливості покарати їх за скоєне злодіяння. З незрозумілої причини египтологи відмовляються розглядати саму можливість подібного ходу подій, вважаючи їх грецькою фантазією Геродота, що тяжів до театральної драми. Історія являє собою своєрідний результат душевних злетів і падінь як окремих особистостей, так і народу в цілому. Нехай драма Нейтікерт не має на сьогоднішній день доказів свого реального існування, але ж немає і фактів, що спростовують її [3, с. 134].

Не здається дивним і те, що цариця дійсно могла знати справжніх винуватців смерті Меренра II. Люди, які зважилися на усунення бога-людини, яким вважався владики Верхнього і Нижнього Єгипту, володіли достатньою могутністю, що дозволило їм не боятися Нейтікерт.

Враховуючи ситуацію, що склалася, цариця вирішила піти на обман злочинців і досягла успіху в цьому, як повідомляє Геродот. Ніл розправився з тими, хто підняв руку на її коханого [2, с. 163].

Не позбавлене здорового глузду припущення, що Нейтікерт не уявляла собою особистість егоїстичного складу, в іншому випадку вона постаралася б докласти всіх зусиль, щоб залишитися на троні і надалі. Можливо, сам план помсти прийняв би зовсім іншу форму, таку, щоб не викликав підозру до неї з боку вельмож, що залишилися. Молода вдова, ймовірно, була натурою чутливою, тонкою, схильною до самопожертви. Два роки цариця жила однією помстою, коли ж задумане здійснилося, вона відчула спустошення і безсилля [5, с. 72].

Нейтікерт виявилася останньою з VI династії на престолі Єгипту, і легко її долю не назвеш. Країна перебувала в найжорстокішій кризі, з якої жінка-фараон не змогла її вивести. Для подібного кроку у цариці не було ні відповідних знань, ні досвіду, ні можливості, ні бажання. Манефон в "Історії" повідомляє, що наступна, VII династія, включає в себе Сімдесят царів, що правили сімдесят днів [8].

До 2170 року до н.е. Стародавнє Царство остаточно припинило своє існування, і в Єгипті розпочався Перший перехідний період або Перші Смутні часи.

Отже, можна зробити висновок, що видатні жінки Єгипту мали певні права та повноваження. Жінки-фараони на початку свого правління вміло поєднували в свої руках всі гілки влади, хоча в більшості випадків таке правління закінчувалося глибокою кризою, що призводила, до занепаду тієї чи іншої династії.

## Література

1. Геродот. История в девяти книгах / пер. Стратановский Г.А. – Ленинград.: Наука, 1972. – 500 с.
2. Авдеев В.И. История древнего востока. – М.: Высшая школа, 1970. – 601 с.
3. Згурская М.П. Древний Египет. Загадки истории. – Харьков.: Фолио, 2008. – 197 с.
4. Крол А.А. Египет первых фараонов. – М.: Рудимино, 2005. – 213 с.
5. Мышуста С.В. Древний Египет: женщины-фараоны. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2006. – 317 с.
6. Сиднева Г. Тайны египетских фараонов. – М.: АСТ/Астрель, 2009. – 286 с.
7. Цари и Боги египтян / Комент. В.В.Солкина – М.: Алетея, 1998. – 239 с.
8. "История Египта" Манефона в цитатах античных авторов. [ Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jhooty.2291.ru/index.php/i0/i0i3/#comment-3357> (1 листопада 2015).

УДК 94(35):264-931

## ЄРУСАЛИМСЬКИЙ ХРАМ КРИЗЬ ПРИЗМУ СТОЛІТЬ

**Мойсейчук І.І.**, студентка III курсу історико-юридичного факультету

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

Наша історична свідомість, являє собою сплав конкретних знань, випадкового і закономірного, яке здатне створити досить повну картину світу. Упорядкувавши безліч розрізнених подій, вона дозволяє виявити їх внутрішній зв'язок. Ось чому ми можемо виділити кілька подій, що вплинули на всю історію людства. І якщо дослідити, то виявиться, що в історії людства подібних вершинних періодів не так багато. Однак саме ці події наповнюють нас гордістю за минуле, і дають нам приклад на майбутнє. Вони обумовлюють свободу, моральність і велич прийдешніх поколінь - завдяки цьому ми відчуваємо свою причетність до вічності. Саме в епоху правління царя Соломона, який заклав початок і збудував Єрусалимський храм сприймається як час, в якому сконцентрувалася мудрість усього людства. І тому, дослідження будівництва, історії та спадку Єрусалимського храму дозволяє нам не тільки заглибитися в історико-культурний процес, але і критично оцінити трансформацію даної події.

Історіографія з даної проблеми, на жаль, є досить обмеженою та не розкриває всі аспекти висвітленої проблеми. Але, варто виділити класичні праці таких дослідників як У.Олбрайта, Дж.Брайта, Дж.Райта з історії та археології Ізраїлю в період царювання Соломона [9].

Письмовими джерелами, в яких висвітлено дану проблему є біблійні книги: третя книга Царств, 2-га книга Хронік та книга Йосипа Флавія "Іудейські старожитності" [1; 2]. Щодо, матеріальних джерел, то їх не багато. Оскільки розкопки на території Єрусалиму, де протікало життя і діяльність Соломона здійснюються повільно. Щодо сучасної історіографії, то це російські дослідники Ю.Б.Циркін, І.Р.Тантлевський, Н.Я.Мерперт та інші [10; 11].

Отже, для вивчення будівництва, спадковості та історії Єрусалимського храму в цілому склалася не достатньо багата джерельна база. Це свідчення стародавніх авторів та дослідження радянських та зарубіжних істориків. В історичній науці більшість монографій, статей і наукових праць присвячені правлінню царів Ізраїльсько-Іудейського та лише дотично стосуються історії Єрусалимського храму. Тому, на сьогоднішній день існує проблема в дослідженні саме трансформації будівництва, історії та спадку Єрусалимського храму.

Метою для нас є відібрати матеріал, що стосується історії Єрусалимського храму, описати та структурувати будівництво, спадок та історію з врахуванням еволюційних процесів.

Створення центрального храму в стародавньому Ізраїлі уособлювало об'єднання Ізраїльського царства, і могло відбутися лише під час зміцнення цієї єдності. І дійсно, згідно з Біблією, храм був споруджений в період найвищого прояву національної єдності єврейського народу, за царювання Соломона. Саме йому вдалося здійснити план будівлі грандіозного храму, до якого спрямовувалися б на поклоніння євреї з усіх кінців Ізраїльсько-Іудейської держави. Після виходу євреїв з Єгипту і до будівництва першого храму в Єрусалимі тимчасовим храмом для євреїв служила Скінія, в якій регулярно здійснювалися богослужіння і жертвоприношення єдиному Богу.

### ***Перший єрусалимський храм***

Будівництво першого єрусалимського храму розпочав Соломон. Він отримав від царя Давида план будівництва храму, і на четвертий рік свого царювання приступив до цієї величної справи. Він звернувся за допомогою до царя Тіру – Хірама, який прислав для будівництва кедри, кипариси та досвідчених працівників. Над будівництвом першого храму працювали понад 150 тисяч робочих та більше 3 тисяч наглядачів. Будівництво тривало сім років. Храм був розділений на два приміщення: зовнішнє – Святилище і внутрішнє – Свята Святих. У Свята Святих був перенесений Ковчег Завіту – скриня зі Скрижалями Завіту (кам'яними дошками, на яких були висічені десять заповідей). Всередині і зовні Ковчег був обкладений золотом і стояв у Храмі під крилами золотих херувимів. У зовнішній частині – Святині – перебував золотий вівтар – жертовник, на якому мав бути фіміам; "столи пропозиції" – на столах мало бути 12 хлібів (по одному від кожного коліна ізраїлевого), які випікалися кожен п'ятницю і лежали там весь тиждень, так як стіл не повинен був пустувати ніколи; Менора золотий семисвічник, день і ніч висвітлював Святилище [1]. Для запалювання Менори використовувалося лише масло, яке отримували при першому віджиманні оливи, масло, отримане при наступних віджимах, вимагало очищення і його не дозволялося використовувати для Менори. У першому храмі було 10 золотих столів хлібів і 10 золотих семисвічників. Довжина єрусалимського храму складала близько 30 метрів, ширина близько 10 метрів, висота близько 15 метрів. До храму примикав двір, де народ молився і приносив жертви. Єрусалимський храм був частиною цілого комплексу, який спорудив цар Соломон. Святування на честь відкриття храму тривало 14 днів і на нього були запрошені голови усіх колін ізраїльських [8]. На церемонії відкриття цар Соломон (а не первосвященик, як це було прийнято), виголосив молитву і благословив народ. За наступників Соломона храм неодноразово грабували і відновлювався, але він залишався культовим центром всіх ізраїльських племен. У 586 році до н.е. Єрусалим був захоплений вавилонським царем Навуходоносором, а перший єрусалимський храм спалений. Частина жителів була знищена, а частина забрана вавилонський полон.

Отже, перший єрусалимський храм проіснував близько 400 років.

### ***Другий єрусалимський храм***

З приходом до влади перського царя Кіра II, євреям дозволяється повернутися в Ізраїль і розпочати відновлення храму. (538 рік до н.е.). Всі бажаючі повернулися та почали розчищати територію Храму від уламків і встановлюють там вівтар.

Таким чином, євреї відновили культ жертвоприношень ще до будівництва храму. Роботами керували нащадки царя Давида – Зоровавель і Первосвященик Іехошуа, але через чвари між євреями і самарянами (самаритяни, які вважали себе нащадками ізраїльського коліна Йосифа, всляк перешкоджають відновленню храму, так як не були допущені до його будівництва), будівництво другого храму було призупинено на 15 років. Але, будівництво було відновлене і вже в 516 році до н.е. (через 70 років після зруйнування першого храму) другий єрусалимський храм був освячений. Він був більш скромний у розмірах і не так багато прикрашений, як перший храм [5]. Після вавилонського полону Ковчег Завіту був безповоротно втрачено і на його місці знаходилася лише мармурова плита. Другий єрусалимський храм висвітлював тільки один золотий семисвічник і стояв один стіл пропозиції. Але, з часом храм добудовували і прикрашали. Оскільки, багато завойовників Ізраїльсько-Іудейського царства ставилися з повагою до храму і посилали туди багаті дари. Незабаром до влади прийшов Антіох IV Єпіфан. Він почав проводити жорстку політику насадження грецької мови та культури єврейському населенню. Невдоволення в країні зростало і, коли Антіох в 167 році до н.е. встановив на жертвовнику вівтар Зевса, то в країні спалахнуло збройне повстання під проводом Іуди Макковея. Повстання перемогло, храм був очищений і освячений (з тих пір святкується свято Хануки). Після завоювання Єрусалиму Ірод Великий вирішив відновити і реконструювати другий храм. Роботи з розширення і перебудови храму почалися близько 20 року до н.е. і були повністю завершені тільки до 64 році н.е. вже при Агриппі II і храм був освячений вдруге. Хоча храм був майже повністю перебудований, його стали називати Третім, а раніше він носив назву Другий Єрусалимський Храм. Ірод вдвічі збільшив площу Храмової гори, внаслідок чого виникла необхідність спорудити підпірні стіни. Одна з них, західна стіна, що збереглася до наших днів і відома нам, як Стіна Плачу [7].

У своїй праці "Єврейські давності" Йосип Флавій зазначає: "Зовнішній вигляд Храму представляв все, що тільки могло захоплювати око і душу. Покритий з усіх боків важкими золотими листами, він блищав на ранковому сонці яскравим вогняним блиском, сліпучим для очей, як сонячні промені"[2].

Період Другого Храму став періодом розквіту країни, а Єрусалим перетворився у велике торгове місто. Другий храм було знову зруйновано через 6 років після завершення будівництва. І Іудея стала римською провінцією. Римський імператор Клавдій подарував

Агріппі II частину земель в Юдеї та доручив йому нагляд за єрусалимським храмом, і право призначати первосвященника. У той час скарбниця храму перебувала в руках первосвященника, так як через нього проходили всі пожертви євреїв не тільки Іудеї, а і всієї єврейської діаспори. Щоб отримати доступ до скарбниці, Агріппа намагався призначити на цю посаду своїх ставлеників. І, звичайно – його родичі теж хотіли мати вплив та владу. Тому, як наслідок між первосвященником і родичами Агріппи відбувалися збройні сутички. У 64 році новим римським прокуратором призначається Флор, який вже відкрито намагався грабувати храмову скарбницю. Не так давно було закінчено будівництво другого храму і близько 20 тисяч робітників, які брали участь в будівництві залишаються без роботи. І як наслідок, в країні з'являються озброєні банди і грабіжники. В свою чергу народ починає виявляти своє невдоволення. Первосвященники, побоюючись гніву народу, закликали Агріппу ввести війська в Єрусалим. Розпочалося стихійне повстання, що переросло в Першу іудейську війну. Вона поширилася по всій території Іудеї. Римський імператор Нерон розумів, що ситуація вийшла з під контроль і послав в Іудею свого воєнначальника Веспасіана придушити повстання. До 68 році римлянами була захоплена майже вся країна. Незабаром Нерон помер і імператором був оголошений Веспасіан. Він відправився в Рим, а продовжувати війну залишив свого сина Тіта. Навесні 70 року Тіт зі своєю армією підійшов до Єрусалиму і осадив його. В Єрусалимі тривала братовбивча війна і під час одного з таких боїв згоріли продовольчі склади. Незабаром в місті почався голод. Це і стало однією з причин падіння Єрусалиму. Облога міста тривала п'ять місяців, але все ж римлян ніяк не вдавалося оволодіти Храмом, оскільки повстанці билися до останнього. Але, храм впав коли Тіт наказав підпалити ворота. Він горів 10 днів. Це сталося в 70-й рік нашої ери. Єрусалим був перетворений в руїни, Храмова гора розорана, майже всі євреї що залишилися в живих були поневолені римлянами. Руйнування Єрусалиму і спалення Храму поклато початок розсіювання євреїв по всьому світу [5].

У 130 році імператор Адріан наказав побудувати на руїнах Єрусалима римську колонію, якій було дано назву Елія Капітоліна. У новому місті на місці Храму було споруджено святилище, присвячене Юпітеру, а на тому самому місці, де колись знаходилася Свята святих, була споруджена кінна статуя Адріана. За свідченням грецького історика Діона Кассія (155–235) це викликало "люту і зтяжну війну". Спалахнуло нове єврейське повстання. Повсталі євреї оволоділи Єрусалимом і спорудили тимчасовий храм, де на короткий час поновилися жертвопринесення. Єрусалим залишався в руках повстанців майже три роки (132–135), поки влітку 135 року повстання не було придушене і римляни знову захопили місто. Адріан видав декрет, за яким всім, хто піддався обрізанню, доступ у місто було заборонено.

У 361 році на трон римської імперії зійшов Юліан (361-363 рр.), якого християни називають "відступником", за його прагнення повернутися до старої язичницької релігії батьків. У грудні 361 року, запанувавши на троні в Константинополі, Юліан почав проведення в життя нової імперської релігійної політики. Він оголосив про свободу відправлення культу на підвладній йому території, в тому числі, і для різних християнських сект, і про повернення конфіскованого майна язичницьких храмів. Серед іншого, Юліан оприлюднив свій план про відновлення єврейського храму в Єрусалимі.

Його ставлення до іудаїзму і намір заново побудувати єрусалимський храм пояснюється тим, що він намагався позбавити церкву її єврейської основи. Відновлення жертвопринесення в Храмі могло публічно продемонструвати хибність пророцтва Ісуса про те, що від Храму "не залишиться каменя на камені" [Мф.24:2; Мк.13:2; Лук.21:6] і невірність твердження про успадкування іудаїзму християнством. Імператор без зволікання приступив до здійснення свого плану. Необхідні кошти були асигновані з державної казни, а головою проекту був призначений Еліпій Антіохійський. Підготовка матеріалів та інструментів, їх доставка в Єрусалим і установка на місці, а також набір майстрів і робітників тривали протягом тривалого часу. Планування роботи вимагало чималих зусиль з боку архітекторів. Першим етапом робіт було видалення руїн, які були на місці будівництва. Лише після цього, будівельники безпосередньо приступили до зведення храму. Проте 26-го травня 363 року роботи по відновленню храму були припинені через пожежу, яка виникла в результаті стихійного лиха або аварії на Храмовій горі. А через місяць Юліан поліг у бою, і його місце зайняв християнський полководець Іовіан, який поклав кінець всім його планам. Після того, як Палестину захопили араби у 638 р., на місці зруйнованого храму були побудовані ісламські культові споруди, найбільшими з яких є Аль Акса і Куббат ас-Сахра. На сьогоднішній день, місце де був храм Соломона знаходиться комплекс Куббат ас-Сахра (Купол Скелі, і мечеть Аль-Акса.). Від Храму Ірода до теперішнього часу дійшли лише дві руїни: південна частина західної стіни зовнішньої огорожі Храму (відома як "Стіна Плачу") і закладені блоками і забудовані так звані "Золоті ворота" – колишні вхідні арки у східній стіні. Таким чином можемо зробити висновок, що єрусалимський храм був центром релігійної, економічної, культурної та юридичної життя

Єрусалиму і всього єврейського народу. Що ж сталося з євреями після руйнування Храму? Відбулося зруйнування їх звичного укладу життя. Адже, так чи інакше життя будь-якого єврея була пов'язана з храмом. Тепер вони не знали, куди їм йти в свято для жертвоприношень, адже храм зруйнований. Як взагалі виконувати "заповідь паломництва", кому віддавати десятину, як підтримувати зв'язок зі своїми братами в інших країнах, де тепер служитимуть священики? Після руйнування жругого храму римлянами, євреїв не стали відразу виганяти з країни (це почалося тільки після повстання Бар-Кохби) і вони могли продовжувати своє звичне життя [11].

Отже, в ході дослідження можна зробити висновок, що від дати створення і до сьогодення відбулася певна трансформація Єрусалимського Храму. Даний процес був зумовлений певними факторами, які мали в собі соціальний, економічний так і духовний характер. Але, дивлячись з історичної ретроспективи ми маємо оцінити спадок будь-якої еволюції, що відбувалася крізь межі тисячоліть. Так, безумовно, що з плином часу первісний вигляд Єрусалимського Храму не дійшов до сучасності. Але, ніхто не може заперечити те, що дане явище в єврейській історії є одним з найпрекрасніших дорогоцінних каменів духовної та матеріальної скарбниці людства. І те, що трансформація яка відбувалася починаючи з часів Соломона і до зведення ісламських культових споруд на місці храму, вплинула на весь наступний розвиток світової культури. І те, що значна частина людства буде пам'ятати, що Перший храм збудував саме цар Соломон- великий у всіх своїх злетах й падіннях.

### Література

1. Библия. – СПб., 2012.– 300 с.
2. Иосиф Флавий. Иудейские древности / Пер. с греческого Г.Г.Генкеля. – М.: Крон-пресс, 1996. – 345 с.
3. Ахарони Й. Археология Земли Израиля: от доисторических истоков до конца периода первого храма. – 1982. – 344 с.
4. Гилберт М. Атлас по истории еврейского народа. – Иерусалим: Библиотека-Алия, 1990. – 164 с.
5. Дубнов С.М. Краткая история евреев. – М.: Сварог, 1996. – 107 с.
6. Каплинский Б. Биография царя Соломона и его эпоха. – Тель-Авив; Яффо: Изд-во Общества исследования Библии в Израиле, 2002. – 400 с.
7. Мазар А. Археология библейской земли. Т.2. – Иерусалим: Библиотека "Алия", 1996. – 195 с.
8. Маковер М. Сокровища Первого храма: Храм и все, что с ним связано – устройство, история, мидраши. Иерусалим, 2002. – 230 с.
9. Райт Дж.Э. Библейская археология. – СПб.: "Издательство Олега Абышко", 2003. – 51 с.
10. Тантлевский И.Р. История Израиля и Иудеи до разрушения Первого Храма. – СПб.: Изд-во СПб., 2005. – 402 с.
11. Циркин Ю.Б. История библейских стран. – М.: Астрель, 2003. – 576 с.

УДК 371.32:94

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ІСТОРІЇ У 6 КЛАСІ

**Солодка К.Ю.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

**Актуальність дослідження.** У період перебудови всіх сфер життя країни складні проблеми стоять і перед українською школою. Серед завдань, які повинен вирішувати вчитель історії, особливе значення має формування в учнів морально-політичних якостей, працелюбства, творчого мислення, виховання у них активності тощо. Сучасному суспільству необхідно, щоб молодь якомога раніше здобувала самостійність, максимально розкривала свої здібності й реалізовувала свою життєву мету, була краще підготовленою до того, щоб своєчасно брати на себе економічну, політичну та моральну відповідальність за долю країни. Вирішення цієї проблеми покладається на школу, що є основною ланкою в процесі виховання дітей.

Основним засобом досягнення цієї мети є організація самостійної роботи на уроці. Традиційний урок на сьогодні є основним методом організації навчальної діяльності учнів. Але на даному уроці вчитель виступає "оратором", діти можуть займати пасивну позицію, і таким чином не здобудуть ані знання, ані вмінь та навичок. Тому, щоб учні краще засвоювали

матеріал, здобували уміння та навички було запроваджено практичні заняття, які покликані формувати вміння самостійно шукати істину, виступати своєрідним дослідником на уроці.

Сучасна освіта перенавантажена навчальним, і як ми вважаємо, багато у чому непотрібним матеріалом, тому шестикласникам, які нещодавно перейшли із молодшої школи, дуже важко його запам'ятовувати та опрацьовувати. Таким чином, у дітей у голові залишають не знання, а чисто зазубрений матеріал, який через декілька днів забудеться. У свою чергу, практична робота спрямована допомогти зрозуміти учням навчальний матеріал, самим дізнатися інформацію, а не просто прочитати "сухий", вже оброблений параграф з підручника. Саме тому, питання організації та проведення, практичних робіт залишається актуальним та доволі дискусійним.

**Метою** даного дослідження є охарактеризувати роль та значення практичних занять при вивченні шкільного курсу історії, розкрити особливості, принципи організації та методичні засади їх проведення на уроках історії стародавнього світу у 6 класі.

У відповідності з метою дослідження ставляться такі **завдання**: висвітлити відношення провідних науковців до питання запровадження практичних робіт на уроках історії; проаналізувати Державний стандарт та державну програму з історії для 6 класу; виділити позитивні та негативні сторони практичних занять з історії у 6 класі; вияснити доцільність запровадження таких занять з історії у 6 класі.

**Історіографія.** Питання практичних робіт у школі всебічно розглядалося відомим дослідником К.Бахановим [1–4]. У працях науковець співвідносить поняття "лабораторні" та "практичні" заняття, вказуючи на необхідність введення даних форм роботи на уроках історії, їх важливість та корисність у вивченні історії.

В.Власов у праці "Методика проведення практичних занять у 6 класі (за підручником О.Бандровського, В.Власова)" [6], наводить позитивні та негативні сторони практичних робіт, висуває власну концепцію стосовно роботи учнів на уроці з історичними джерелами, роботи в парах та групах. Наводить приклад плану – конспекту уроку, де детально описує всі етапи проведення практичного заняття з коментарем.

Е.Тукало [11] стверджує, що першочергове значення на уроках історії має опрацювання історичних джерел, а отже, і необхідність запровадження практичних робіт. Н.Харківська [12], коментуючи державний стандарт, обґрунтовувала необхідність запровадження практичних робіт у 5-6 класах, адже саме в цей період розвитку дитини дуже важливо закласти вміння самостійної дослідницької діяльності на уроці, без підказок та допомоги вчителя.

Нетипові форми роботи на уроках обґрунтовувала Н.Островерхова [10], яка стверджує, що саме практичні заняття покликані сприяти розвитку в учнів предметної та інтелектуальної діяльності. Т.Гелетко [7], наводить плани-конспекти практичних уроків, а також різноманітні ігрові форми, які можуть бути використані при їх проведенні.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із нововведень в шкільну історичну освіту, передбачених навчальною програмою 2012 року, стало запровадження практичних робіт. З метою набуття школярами історичної та інших компетентностей та відповідно до державних вимог із загальноосвітньої підготовки учнів окремою структурною складовою програми вперше стають спеціальні уроки – практичні заняття. Практичні заняття з історії відрізняються від практичних та лабораторних робіт з природничих предметів. Такі заняття в курсі історії мають подвійну мету: є способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел та важливим засобом формування предметних умінь і навичок учнів. Кожне із пропонованих практичних занять присвячується певній темі та передбачає переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел знань (підручники, де вміщено тематичні історичні джерела – як текстові, так і візуальні, довідкові матеріали, запитання і завдання, Інтернет-ресурси, фонди музеїв, місцеві історичні пам'ятки), оглянуті учнями [9].

У 6 класі, порівняно із пропедевтичним курсом історії 5 класу, зростають вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів стосовно вмінь локалізувати історичні події у часі та просторі, використовувати підручник як джерело знань, застосовувати історичні поняття для пояснення минулого, висловлювати ставлення до діяльності зазначених історичних діячів, отримувати інформацію з адаптованих історичних джерел. Зміст практичних занять у 6 класі уможливує розвиток предметних умінь, сприяє формуванню ключових елементів історичної компетентності відповідно до вікових особливостей учнів.

Відповідно до державного положення практичні заняття мають сприяти відпрацюванню шестикласниками умінь і навичок аналізу історичних джерел різного виду, розумінню учнями важливості таких категорій, як історичний час і простір, зміни і безперервність, причини і наслідки, значущість подій та процесів, культурна різноманітність. Практичні заняття дають

учням можливість ознайомитися з різними інтерпретаціями подій історії Стародавнього світу, зрозуміти важливість визначення власної позиції щодо запропонованих на уроці питань та її обґрунтування. Практичні заняття є не тільки способом вивчення нового матеріалу на основі самостійного опрацювання шестикласниками історичних джерел, але й і важливим засобом формування предметної компетентності учнів, тобто їх хронологічної, просторової, інформаційної, логічно-мовленнєвої та аксіологічної компетенцій [8].

Роз'ясненню змісту нової форми організації навчання присвятила свій виступ член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України О.І.Пометун. За словами науковця, така форма навчання не є абсолютно новою. Певні спроби із розробки і запровадження практичних занять було зроблено такими дослідниками, як К.Баханов, Ю.Стрелова, Ю.Троїцький та ін. Проте дослідження цих авторів переважно робили акцент на розвитку пізнавальної діяльності учнів старшої школи, тоді як нова програма з історії передбачає запровадження практичних занять з 5 класу. О.І.Пометун наголосила, що діяльнісний підхід у навчанні робить логічним запровадження практичних занять, де, власне, учні матимуть змогу реалізувати набуті вміння і компетентності.

Відповідно до нових можливостей учнів та історичного контексту, – зазначила О.І.Пометун, – практичні заняття мають сприяти відпрацюванню школярами вмінь і навичок аналізу історичних джерел різного виду, розумінню учнями важливості таких категорій, як історичний час і простір, зміни й безперервність, причини і наслідки, значущість подій та процесів, культурна різноманітність. Вони дають учням можливість зрозуміти існування різних інтерпретацій, важливість визначення власної позиції та її обґрунтування [12, с. 2].

Навчальна програма з історії 2012-го року видання, вказує на те, що відповідно до вікових можливостей учнів та історичного контексту практичні заняття мають сприяти напрацюванню школярами навичок аналізу різних історичних джерел, розумінню ними важливості таких категорій, як час і простір, зміни та безперервність, причини і наслідки, значущість подій та процесів, культурна різноманітність, важливість доказів і можливість різних інтерпретацій [9].

В.Власов до цілей впровадження практичних занять відносить прагнення позбутися шаблонної побудови уроку, що ґрунтується здебільшого на суб'єктно-об'єктному характері відносин між тими, кого навчають, і тим, чого навчаються; на діях репродуктивного характеру, які не передбачають (або майже не передбачають) умов для розвитку творчого потенціалу особистості; на домінуванні монологічної форми навчання, за якої активний учитель і пасивні школярі. Практичні уроки дозволяють змістити акценти в процесі взаємодії вчителя й учнів між собою, що відкриває перспективу формування таких умінь та навичок, які дають змогу учням самостійно здобувати знання з різноманітних джерел та творчо використовувати їх у подальшій діяльності. Фактично, на цих уроках учитель отримує можливість перевірити ступінь компетентності своїх учнів й організувати корекційну роботу. Таким чином, на практичних заняттях такі вміння шліфуються, вдосконалюються, набувають передбаченої програмою операційності [6, с. 16].

Н.Островерхова, виділяє наступні цілі практичного заняття: розширення уявлень учнів про явища оточуючого світу, подій які відбулися, чи можуть відбутися; формування в них вмінь виявляти об'єктивні зв'язки та взаємообумовленість явищ; озброєння учнями спеціальними навичками, необхідними не тільки в навчальній, але й у виробничій праці. На думку дослідника, практична робота має важливе значення для розвитку пізнавальних здібностей та самостійності учнів, формування у них умінь і навичок, необхідних для майбутнього життя та самоосвіти, впливає на конкретизацію й закріплення знань, розвиває вміння пояснювати явища навколишнього світу [10, с. 76–77].

Практичні роботи мають ряд переваг перед іншими формами роботи: по-перше, знання, набуті самостійно й усвідомлені у процесі аналітичної роботи, є більш міцними та глибокими; по-друге, підхід до вивчення програмного матеріалу нестандартними засобами робить сам процес навчання більш цікавим і посилює тим самим пізнавальну активність учнів; по-третє, цей вид роботи дає можливість розвивати практичні вміння й навички, що має велике значення в підготовці учнів до продовження освіти після закінчення школи, а також до самостійної трудової діяльності; по-четверте, проведення практичних робіт сприяє вихованню в учнів таких важливих рис особистості, як воля, самостійність, пізнавальна активність, активна життєва позиція тощо [1, с. 87].

Разом з тим необхідно відзначити і ряд можливих мінусів даних робіт, які слід враховувати задля їх уникнення. По-перше, однобічність ряду історичних джерел, що становлять основу практичної роботи (статистичні дані, історичні карти та ін.); по-друге, недостатність такого джерела для формування цілісного уявлення про процес аби явище і завершення



роботи на рівні припущення гіпотези. Ці мінуси вчитель має враховувати. Вчитель не повинен переривати роботу учнів на висловлюванні припущення, а підштовхувати їх до того, щоб з допомогою довідкової літератури вони знайшли його підтвердження чи спростування. Це дасть можливість не лише оцінити обґрунтування висунутої гіпотези, а й аргументи, що підтверджують її. Причому не виключаються варіанти, коли гіпотеза висувається учнем у класі, а вдома під час повторного опрацювання матеріалу за допомогою підручника він шукає її підтвердження [1, с. 87–88].

Про певні труднощі в проведенні практичних занять пише Ю.Малієнко, зазначаючи, що "частина проблем лежить у площині вікових та навчальних можливостей учнів". Методист наголошує, що діти опановують відразу кілька нових, актуальних для кожного уроку навчальних дій: робота в парах (групах), робота з джерелом, самостійні записи у зошиті. Все це учні мусять робити у доволі високому темпі, оскільки має ще залишитися час для обов'язкової рефлексії. Тому, – радить Ю.Малієнко, – варто підтримувати й заохочувати учнів на кожному етапі уроку, пам'ятаючи, що навчальні навички, увага й терпіння (не кажучи вже про темперамент) у дітей дуже різні, тому й час на виконання робіт – у кожного свій. Учителю варто мотивувати учнів до активної роботи на уроці можливістю проявити себе в новій діяльності, – резюмує методист [6, с. 17].

Таким чином, як перед учителем так і перед учнями ставляться нові завдання на уроці. Вчитель виступає як консультант у процесі самостійної роботи учнів, дає їм необхідну допомогу у відповідності до пізнавальних можливостей шестикласників [8]. Практичні заняття передбачають використання на уроці історичних документів, насамперед наведених у підручнику. Адже ці джерела історії сприяють конкретизації історичного матеріалу, наповнюють зміст картинністю, яскравістю, образністю. Перед учнями постає нове завдання – бути, перш за все, дослідниками на уроці. Саме дослідницька діяльність є тим чинником, який і реалізовує особистісно-орієнтоване навчання і передбачає етапи, характерні для наукового дослідження: визначення досліджуваної історичної проблеми, ознайомлення з відповідними джерелами та їх опрацювання, власне проведення історичного дослідження, аналіз результатів дослідження, остаточне узагальнення, формулювання висновків, оформлення результатів дослідження [11, с. 5].

Учніське дослідження передбачає використання учнями як емпіричних, так і теоретичних методів. Емпіричні методи навчання: виявлення і фіксація фактів, структурування набутого матеріалу у формі схем, таблиць, графіків та ін. Теоретичні методи навчання: аналіз і синтез різноманітних джерел з проблем вітчизняної та світової історії, аналогія, порівняння, систематизація, узагальнення основних фактів і понять, визначення та обґрунтування закономірностей історичного розвитку [11, с. 5].

Таким чином, з'являються нові вимоги до організації дослідницького навчання на уроках історії:

1. Дослідження історичного матеріалу, що опрацьовують на уроці, має відбуватися не за рахунок вивчення змісту підручника, а шляхом опрацювання різноманітної джерельної бази (історичні документи, уривки з наукової, публіцистичної, художньої літератури, карти). Такою взаємодією, інтелектоформувальний і дослідницький фактори навчання взаємодоповнюватимуться і взаємозбагачуватимуться.

2. Забезпечення можливостей для опрацювання учнями джерел, які позиціонують різні точки зору на заявлені теми і розкривають поліетнічний і полікультурний характер історії.

3. Надання учнівському дослідженню міжпредметного та міжкурсового характеру, що посилює інтегративний характер навчання.

4. Надання учням можливостей презентувати свої дослідження у різних сучасних формах (проекти, дискусії, комп'ютерні презентації).

Дослідницький підхід передбачає удосконалення системи формування навчально-пізнавальних умінь та предметних компетентностей учнів [8, с. 5–6].

Отже, практичні роботи на уроках історії відіграють важливу роль для формування в учнів знань умінь та навичок. В учнів з'являється глибоке усвідомлення таких категорій, як історичний час і простір, зміни і безперервність, причини і наслідки, значущість подій та процесів, культурна різноманітність. Практичні роботи є важливим засобом формування предметної компетентності учнів, тобто їх хронологічної, просторової, інформаційної, логічно-мовленнєвої та аксіологічної компетенцій. Значення практичних робіт у сучасній школі полягає у тому що, при сучасному навантаженні на учнів, з доволі великим та складним матеріалом, саме практичні роботи допомагають його структурувати та краще засвоїти, а отже, реалізувати мету уроку.

## Література

1. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи по історії в середній школі // УІЖ. – 1991. – №4. – С. 86–93.
2. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України. – К.: Генеза, 1996. – 208 с.
3. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 128 с.
4. Баханов К.О. Організація процесу навчання історії // Історія та правознавство: Науково-методичний журнал. – 2014. – №12. – С. 6–10.
5. Бандровський О.Г. Всесвітня історія. Історія України: підруч. Для 6-го кл загальноосвіт. Навч. закл. – К.: Генеза, 2014. – 272 с.
6. Власов В. Методика проведення практичних занять у 6 класі (за підручником О.Бандровського, В.Власова) // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – №9. – С. 16–34.
7. Гелетко Т. Сучасний урок. Панорама методичних ідей на уроках історії./ упорядник Т.П. Гелетко. – Яснозір'я. – 2011. – 68 с.
8. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/>
9. Навчальна програма з історії для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія (є чинною у 2012/2013 навчальному році) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/program/4439/>
10. Островерхова Н. Нетипові форми організації навчання та їх аналіз // Відкритий урок: розробки, технології, досвід: Науково – методичний журнал. – 2007. – №3. – С. 62–80.
11. Тукало Е. П. Формування інформаційної компетентності через роботу з історичними джерелами // Історія та правознавство: Науково – методичний журнал. – 2013. – № 26. – С. 5–8.
12. Харківська Н. І. 5 клас: Вчитимуться й діти й учителі // Історія та правознавство: Науково – методичний журнал. – 2013. – №22/23. – С. 2–4.

УДК 346

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ЗАСОБИ ОБМЕЖЕННЯ МОНОПОЛІЗМУ В УКРАЇНІ

**Яременко Б.М.**, студент II курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. юрид. наук, доц. **Дудченко О.С.**, кафедра політології та права

На сьогоднішній день питання монополій в Україні та їх обмеження є відкритим, існують різні точки зору з-приводу того яке становище й який правовий статус повинні мати монополії, яка міра їх корисного й шкідливого впливу в економіці держави, не до кінця з'ясовано питання класифікації монополій. Економічна діяльність монополій в Україні на пряму впливає на матеріальне та соціальне благополуччя держави в цілому та її населення зокрема. Тому вирішення цієї проблеми визначить курс пошуку нових економічних можливостей нашої держави, задасть імпульс до формування нової стратегії економічного розвитку країни в майбутньому.

Метою цієї статті є дослідження правового статусу монополій та засобів обмеження монополій.

Досягнення цієї мети, перш за все, потребує розкриття поняття організаційно-правових засобів. Засіб у широкому розумінні тлумачиться як спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось, спосіб, прийом [1, с. 326]. У загальній теорії права під засобами розуміють предмети, з допомогою яких забезпечується отримання результату певної діяльності [2, с. 14]. Під правовими засобами розуміють явища правової дійсності, що несуть регулятивну силу.

Отже, під організаційно-правовими засобами обмеження монополії в Україні слід розуміти правові засоби, з допомогою яких створюється, впорядковується та налагоджується регулятивна діяльність держави у сфері контролю та обмеження монополізації виробництва, утворення монопольних структур і об'єднань (крім визначених державою). Задля недопущення зловживання монопольним становищем на ринку, сприяння розвитку конкуренції, вільному утворенню цін.

Антимонопольне регулювання здійснюється державою на основі законодавства про захист економічної конкуренції, яке представлено Конституцією України (стаття 42), Законами України: "Про захист від недобросовісної конкуренції", "Про захист економічної конкуренції", "Про природні монополії", "Про Антимонопольний комітет України", іншими нормативно-пра-

вових актами. Якщо ратифікованим Верховною Радою міжнародним договором, встановлено інші правила, ніж ті, що містяться у цих законах, то застосовуються правила міжнародного договору.

Головним критерієм визначення монополії є умова домінуючого (монопольного) становища певного суб'єкта господарювання (монопольста) на ринку, коли на ньому (цьому ринку) у нього немає жодного конкурента.

Становище суб'єкта господарювання визначається домінуючим, якщо: суб'єкт господарювання не зазнає значної конкуренції внаслідок обмеженості можливостей доступу інших суб'єктів господарювання до закупівлі сировини, матеріалів та збуту товарів, наявності бар'єрів для доступу на ринок інших суб'єктів господарювання, наявності пілг чи інших обставин [4].

Монопольним є становище суб'єкта господарювання коли його частка на ринку перевищує 35%, і коли суб'єкт господарської діяльності не може довести зазнавання конкуренції. Або ж коли частка суб'єкта на ринку не перевищує 35%, але частка конкурентів на цьому ж ринку є порівняно значно меншою [4].

Монопольне становище може бути наявним і в групі суб'єктів господарювання. Так монопольним (домінуючим) вважається також становище кожного з кількох суб'єктів господарювання, якщо сукупна частка не більше ніж трьох суб'єктів господарювання, яким на одному ринку належать найбільші частки які, перевищують 50 відсотків або сукупна частка не більше ніж п'яти суб'єктів господарювання, яким на одному ринку належать найбільші частки, перевищує 70 відсотків і при цьому вони не доведуть, наявності конкуренції між ними стосовно конкретних видів товарів, робіт, послуг [4].

Але відповідно до законодавства, умова наявності монопольного становища не класифікується як правопорушення, оскільки таке становище може скластись і без волі суб'єкта, суб'єкт може не користуватись монопольним становищем.

Протиправним же є зловживання монопольним становищем, коли наявні дії чи бездіяльність суб'єкта господарювання, який займає монопольне становище на ринку, що призвели або можуть призвести до недопущення, усунення чи обмеження конкуренції, чи ущемлення інтересів інших суб'єктів господарювання чи споживачів, які були б неможливими за умов існування значної конкуренції на ринку [4].

Відповідно до Закону України "Про захист економічної конкуренції" існує чіткий перелік ознак, наявність яких класифікується як використання монопольного становища:

- 1) встановлення таких цін чи інших умов придбання або реалізації товару, які неможливо було б встановити за умов існування значної конкуренції на ринку;
- 2) застосування різних цін чи різних інших умов до рівнозначних угод з суб'єктами господарювання, продавцями чи покупцями без об'єктивно виправданих на те причин;
- 3) обумовлення укладання угод прийняттям суб'єктом господарювання додаткових зобов'язань, які за своєю природою або згідно з торговими та іншими чесними звичаями у підприємницькій діяльності не стосуються предмета договору;
- 4) обмеження виробництва, ринків або технічного розвитку, що завдало чи може завдати шкоди іншим суб'єктам господарювання, покупцям, продавцям;
- 5) часткова або повна відмова від придбання або реалізації товару за відсутності альтернативних джерел реалізації чи придбання;
- 6) суттєве обмеження конкурентоспроможності інших суб'єктів господарювання на ринку без об'єктивно виправданих на те причин;
- 7) створення перешкод доступу на ринок (виходу з ринку) чи усунення з ринку продавців, покупців, інших суб'єктів господарювання [4].

Отже, фактично основним критерієм визначення використання монопольного становища є умова отримання прибутку суб'єктом господарювання не через його ефективність роботи чи високу продуктивність, а як наслідок неправомірного використання свого становища на ринку, штучно обмежуючи своїх прямих конкурентів, створюючи перешкоди для їх діяльності, тобто виконуючи ті дії, які були б неможливі за умов ефективної конкуренції на ринку.

Основним органом виконавчої влади, який здійснює державну регулятивну політику в сфері контролю й обмеження монополій, відповідно до Закону України "Про Антимонопольний комітет України", є Антимонопольний комітет. Антимонопольний комітет України являє собою державний орган із спеціальним статусом, метою діяльності якого є забезпечення державного захисту конкуренції у підприємницькій діяльності та у сфері державних закупівель [3].

Антимонопольний комітет України підконтрольний Президенту України та підзвітний Верховній Раді України. Зобов'язаний подавати до парламенту щорічний звіт про виконану роботу [3].

Структурна складова Антимонопольного комітету України, як вищого колегіального органу, представлена Головою Антимонопольного комітету, та восьма державними уповноваженими, з складу яких обираються Перший заступник та заступник голови антимонопольного комітету України [3].

Голова призначається на посаду та звільняється з неї Президентом України за обов'язкової згоди Верховної Ради. Він здійснює основні керівні функції комітету, розпоряджається бюджетом відомства, здійснює прийом на роботу та звільнення працівників апарату Антимонопольного Комітету, вносить Прем'єр-міністрові України пропозиції щодо призначення на посади першого заступника, заступника Голови Антимонопольного комітету та державних уповноважених Антимонопольного комітету України, розподіляє обов'язки між першим заступником та заступником, державними уповноваженими Антимонопольного комітету України, спрямовує діяльність територіальних відділень Антимонопольного комітету України, затверджує положення й інструкції по роботі комітету, затверджує структуру відомства, утворює територіальні відділення, тимчасові адміністративні колегії Антимонопольного комітету України, є представником комітету у всіх відносинах з іншими органами влади, представляє відомство підчас щорічного чи / та позачергового звіту перед Верховною Радою, має право брати участь у засіданнях Кабінету Міністрів України з правом дорадчого голосу. Термін перебування на посаді з моменту призначення становить сім років, Голова Антимонопольного комітету може бути звільнений з посади у разі вчинення ним злочину чи за станом здоров'я. Голова Антимонопольного комітету України має право заявити про свою відставку [3].

Перший заступник і заступник Голови Антимонопольного комітету призначаються з числа державних уповноважених Президентом України, за подання Прем'єр-міністра, пропозиції кандидатур до подання останньому надає Голова Антимонопольного Комітету. Основними обов'язками Першого заступника й заступника Голови Антимонопольного комітету є: координація дій та контроль за роботою всіх підпорядкованих їм дорадчих та структурних підрозділів, організація та правове забезпечення їх роботи, забезпечення взаємодії Антимонопольного комітету з іншими центральними органами виконавчої влади, правоохоронними органами, судами, установами та підприємствами. Строк повноважень Першого заступника та заступника Голови Антимонопольного комітету України збігає з закінченням їх повноважень як державних уповноважених, в разі звільнення за невиконанням службових обов'язків чи вчинення злочину, станом здоров'я, та за власним бажанням [3].

На місцевому рівні завдання Антимонопольного Комітету по контролю за дотриманням законодавства про захист економічної конкуренції виконують територіальні відділення Антимонопольного комітету України [3].

Такі відділення створені в кожній області держави, Автономній Республіці Крим, та містах зі спеціальним статусом – Києві та Севастополі (всього 27 відділень).

Територіальне відділення підконтрольне та підзвітне Антимонопольному комітету України [3].

Вся діяльність територіальних відділень характеризується виконавчо-розпорядчим характером її здійснення, оскільки територіальні відділення функціонують тільки в межах приписів нормативно-правових актів Антимонопольного комітету і на основі цих приписів відносно конкретних питань застосовують різні засоби правотворчого, розпорядчого та юрисдикційного характеру [5].

З числа державних уповноважених обираються голова та члени кожної з адміністративних колегій [3].

Адміністративні колегії Антимонопольного комітету бувають постійні й тимчасові. Чисельний склад обох визначається трьома членами комітету та його головою. В постійних адміністративних колегіях її члени обираються з числа державних уповноважених, а очолює цю колегію перший заступник або заступник Голови Антимонопольного комітету України. Тимчасові адміністративні колегії очолює державний уповноважений Антимонопольного комітету України, а члени обираються з числа державних уповноважених та голів територіальних відділень Антимонопольного комітету [3]. Тимчасові Адміністративні колегії утворюються для розгляду конкретної справи.

Адміністративні колегії можуть створюватися на базі територіальних відділень антимонопольного комітету України. Таку колегію очолює голова територіального відділення або його заступник. Склад колегії (в кількості 3 осіб) призначається з числа керівних працівників територіального відділення [3].

Основні повноваження адміністративної колегії територіального відділення антимонопольного комітету України та адміністративної колегії Антимонопольного комітету України в більшості принципово відповідають повноваженням самого територіального відділення та Антимонопольного комітету відповідно, й становлять наступний перелік:

- приймати передбачені законодавством про захист економічної конкуренції розпорядження та рішення, надавати висновки щодо кваліфікації дій відповідно до законодавства про захист економічної конкуренції, попередні висновки стосовно узгоджених дій;
- розглядати справи про адміністративні правопорушення, виносити постанови в цих справах;
- переглядати рішення, прийняті адміністративною колегією територіального відділення Комітету;
- при розгляді заяв і справ про порушення законодавства про захист економічної конкуренції, проведенні перевірки та в інших передбачених законом випадках вимагати від суб'єктів господарювання, об'єднань, органів влади, місцевого самоврядування, адміністративно-господарського управління та контролю, їх посадових осіб і працівників, інших фізичних та юридичних осіб інформацію, в тому числі з обмеженим доступом;
- призначати експертизу та експерта з числа осіб, які володіють необхідними знаннями для надання експертного висновку;
- проводити дослідження ринку, визначати межі товарного ринку, а також становище, в тому числі монополіє (домінуюче), суб'єктів господарювання на цьому ринку та приймати відповідні рішення (розпорядження);
- визначати наявність або відсутність контролю між суб'єктами господарювання або їх частинами та склад групи суб'єктів господарювання, що є єдиним суб'єктом господарювання;
- вносити до органів виконавчої влади обов'язкові для розгляду подання щодо анулювання ліцензій, припинення операцій зовнішньоекономічної діяльності суб'єктів господарювання у разі порушення ними законодавства про захист економічної конкуренції;
- надавати обов'язкові для розгляду рекомендації органам влади, органам місцевого самоврядування, органам адміністративно-господарського управління та контролю, суб'єктам господарювання, об'єднанням щодо припинення дій або бездіяльності, які містять ознаки порушень законодавства про захист економічної конкуренції, та усунення причин виникнення цих порушень і умов, що їм сприяють;
- звертатися до суду із запитом щодо надання інформації про справи, що розглядаються цими судами відповідно до законодавства про захист економічної конкуренції [6].

Отож система державної політики в сфері регулювання монополій представляє собою широкий комплекс спеціально розроблених методів та засобів правового регулювання, які спрямовані на встановлення державного контролю над монополіями, де це передбачено законодавством, та на боротьбу й обмеження монополізму в випадках її недоцільності та "шкідливості" для економіки країни та загального "здорового" фону конкуренції на внутрішньому ринку. Головним виконавчим органом, який відповідно до своїх повноважень й обов'язків реалізує дані державні приписи виступає Антимонопольний комітет України, підконтрольний Президентіві України та підзвітний Верховній Раді України, який через свою систему фактично здійснює вищезгаданий контроль й регуляцію господарських відносин в сфері конкуренції використовуючи весь арсенал наявних засобів як матеріально-правових, даючи рекомендації щодо того, чи суб'єкти господарювання своїми діями не порушують вимог законодавства про захист економічної конкуренції, так і процесуальних розгляд конкретних справ та винесення постанов щодо відповідності суб'єктів господарських відносин й накладання відповідних санкцій (в межах своєї компетенції), чи передання матеріалів до суду.

### Література

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001.
2. Алексеев С.С. Правовые средства: постановка проблемы, понятие, классификация // Советское государство и право. – 1987. – № 6.
3. Про Антимонопольний комітет України: Верховна Рада України; Закон України від 26.11.1993 № 3659-XII. Редакція від 01.05.2016. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3659-12>.
4. Про захист економічної конкуренції : Верховна Рада України; Закон України від 11.01.2001 № 2210-III. Редакція від 03.03.2016. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2210-14>.
5. Журик Ю.В. Антимонопольно-конкурентне право України. Центр учбової літератури. – К. – 2011.
6. Про Положення про територіальне відділення Антимонопольного комітету України: Антимонопольний комітет України; Розпорядження від 23.02.2001 № 32-р. Редакція від 31.12.2015. [Електронний ресурс]: Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до джерела: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0291-01>.

УДК 81'42

**ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ *ЗЕМЛЯ* В КІНОПОВІСТІ  
О.ДОВЖЕНКА "УКРАЇНА В ОГНІ"**

**Бордак М.Г.**, студентка V курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

На початку XXI століття в сучасному мовознавстві сформувалась окрема наукова галузь – лінгвоконцептологія. Ця наука вивчає різні погляди на природу концепту, його зміст, структуру, засоби вербалізації, певні типології концептосфер тощо. У зв'язку із цим систематизація й аналіз вербалізаторів окремого концепту в ідіолекті певного письменника видаються актуальними та перспективними.

*Мета статті* – виявити лінгвокультурологічну специфіку вербалізаторів концепту *земля* в мовотворчості О.Довженка, визначити ключові семантичні поля цього концепту і схарактеризувати особливості його вербалізації в художньому творі.

*Матеріалом* дослідження послуговувалась мова кіноповісті О.Довженка "Україна в огні".

Дослідження феномену цього концепту посідає важливе місце в сучасному мовознавстві. Так, над вивченням концепту *земля* з погляду лінгвокультурології працювала низка вчених. О.В.Слюніна зосередилась на характеристиці архетипної природи концепту. А.О.Огар виявила бінарні протиставлення концепту *земля* у творчому доробку поетів другої половини XX століття.

Об'єктом лінгвокультурології є продукти ціннісно-сислового пізнання, світ суб'єктивних образів, смислів і цінностей, що породжуються мовними особистостями, а точніше – їхніми почуттєвими настановами. С.В.Іванова зазначає, що духовні цінності виражаються символами культури (мовою, літературними текстами, творами мистецтва, продуктами матеріальної культури), що підлягають "розпредмечуванню" людською свідомістю [4, с. 25].

Смисл створюється і з'являється у свідомості людини лише через символ (знак, образ). І якщо концепт – це вербально виражений смисл, то власне мовна проблематика і його вивчення пов'язані з певною галуззю лінгвокультурології, існуванням цього смислу і рівнем його комунікації: чи є він фактом ідіолектної або національної мовної свідомості, фактом мовлення чи мови. Концепт як семантична сутність відправляє нас до плану змісту певної знакової одиниці, а отже, співвідноситься з категоріями значення і смислу, які в логічній семантиці і лінгвістиці дефініційно упорядковані й термінологізовані [1, с. 82].

На думку О.П.Цьмух, мовознавці поцінують і звертають увагу саме на ті концепти, які є репрезентативними з погляду культури народу і найточніше показують своєрідність "колективної свідомості" [9].

Щодо розуміння терміна "концепт" у культурному середовищі, то найбільш чітко його визначення знаходимо у Ю.С.Степанова: "концепт – ніби згусток культури в свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. І, з іншого боку, концепт це те, завдяки чому людина – пересічна, звичайна людина, а не "творець культурних цінностей", – сама входить в культуру, а в деяких випадках і впливає на неї" [1, с. 82].

Концепти природних стихій належать до центральних феноменів будь-якої національної картини світу, оскільки ще за часів античності та в давніх східних традиціях вважалося, що чотири першоелементи – земля, вода, вогонь та повітря (вітер) – становлять основу світобудови. Фундаментальними ці елементи є й для художньої творчості, особливо там, де майстер слова виявляє схильність до онтологічних і гносеологічних проблем, адже природні реалії відіграють важливу роль у філософсько-естетичному осягненні дійсності [8, с. 201].

Образ *землі* традиційно функціонував як центральний у світовій культурі. Як зазначав І.Я.Франко, у літературі "тема ця викликала появу <...> творів першорядного значення, а це найкращий доказ того, що дана тема жива та пекуча, що порушує вона ряд глибинних суспільних і загальнолюдських інтересів". Цілком узгоджується з цією думкою спостереження, зроблене В.М.Топоровим: від сивої давнини "слово *земля*, тема землі, її ідея, безсумнівно, відзначені, як відзначені й численні фрагменти тексту з ключовим словом *земля*" [7, с. 266].

Семантичне поле концепту *земля* охоплює різні конотації. Для визначення основного загального смислу необхідно провести аналіз словникових матеріалів. Лексикографічні дефініції слугуватимуть базою для подальшого дослідження концепту.

Так, академічний "Словник української мови" в 11-ти томах вказує на такі значеннєві плани лексеми *земля*:

1. "Третя по порядку від Сонця велика планета, яка обертається навколо своєї осі і навколо Сонця. // Місце життя і діяльності людини.
2. Верхній шар земної кори.
3. Речовина темно-бурого кольору, що входить до складу земної кори.
4. Суша (на відміну від водяного простору).
5. Ґрунт, який обробляється і використовується для вирощування рослин.
6. Країна, край, держава" [6, с. 557–558].

У "Словнику української мови" за редакцією Б.Грінченка "земля" – іменник жіночого роду. Тут наведено лише три значення його вживання:

1. "*Землю робити, управляти* – обробляти землю. Наприклад: "Ой там будуть нашими костями землю управляти". *Ударити лихом об землю*. Забути горе, перестати сумувати.
2. Земля, країна. Наприклад: "Ги, земле турецька, віро бусурменська", "Був у землі Уць чоловік на ймення Іов", "Встає шляхецька земля", "Виходила до його вся земля".
3. Земля, земний шар. Наприклад: "На місяці, як і на землі, єсть гори та долини", "Земля у поясі має 37000 верстов навкруги себе" [5, с. 149].

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" за редакцією В.Т.Бусела подано ще й таке значення, як "нуль" в електротехніці [2, с. 457].

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що семантичне поле концепту включає такі значення: *земля-планета, земля-поверхня, земля-ґрунт, земля-речовина, земля-суша, земля-світ, земля-країна*.

Слід розмежовувати лексикографічні визначення слова і його конотації в художній літературі.

Особливості лексеми *земля* у творах О.Довженка базуються на народних поглядах щодо цього образу. Розглядаючи міфологічні погляди українців, Г.О.Булашев стверджує, що до "землі український народ, як народ передовсім землеробський, почуває глибоку повагу, яка подекуди <...> межує з обоженням" [7, с. 266].

Почуття відданості й любові до землі є ключовою особливістю семи "*країна*". Актуалізується саме образ *рідної землі* в опозиції чужині: *Довжелезними поїздами вивозились до Німеччини невольники з української землі* (3, с. 50); *Клянуся святою рідною нашою землею* (3, с. 58); *Вона линула над нею до батька, до матері, до братів, до Василя, що десь далеко-далеко проливають свою кров за рідну землю*" (3, с. 61); *Пошли ж вам, боже, щасливу долю та сили в руки, щоб виповнити свій довг перед миром, щоб возвеличити трудами красну землю нашу українську, аби цвіла вона багатствами і згодою, а вам, мої діточки, і тобі, доню, і вам, синочки* (3, с. 7); *О українська земле, як укривавилась ти!* (3, с. 29). Саме образ *землі-Батьківщини* є ключовим у творі.

Близькість із землею як національна особливість відображена в семантичному полі *земля – ґрунт*, наприклад: *Неначе зійшлися століття простої народної любові, що сіє дітей на нашій родючій землі* (3, с. 13); *Орали землю в ярмах і шлеях* (3, с. 33); *Жінки дістали вже з прихованих вузликів різне насіння і з пристрастю садили в землю* (3, с. 78). Родючий український чорнозем, який фашисти вагонами вивозили до Німеччини, не лише дає врожай. О.Довженко вустами своїх героїв неодноразово наголошує на тому, що українську землю можна їсти: *Цю землю можна їсти! На! Їж! Я хочу дивитися на тебе, сину мій, як на символ свого буття отут!* (3, с. 17); *Клянуся святою рідною нашою землею! От щоб я подавився нею, гляньте! – він почав їсти землю, обливаючись сльозами* (3, с. 58); *Та Іван задушив його й набив йому повний рот рідної землі* (3, с. 99).

Семантичне поле *земля – земна поверхня* формується в художній мові О.Довженка найчастіше через сполучуваність ключового слова з прийменниками місця: *І, проклинаючи свої недоліки, які здавалися їм справжньою причиною відступу на схід, не знали вони, як багато великих діл судилося їм звершити, як багато судилося пролити крові на безкрайній своїй землі і які холодні калькулятори дозуватимуть їхню кров у заморських кабінетах* (3, с. 33); *Олеся вирвалася од них і припала до землі* (3, с. 53); *Запорожець припав до землі і швидко поліз до дроту* (3, с. 44); *Немов залізними обценьками вчепився він в Заброду, обняв його, зірвав з землі, підняв, тяжко хекнув, з усієї сили шарпонує на себе і притис горлянку до дроту* (3, с. 48); *Повішені дивилися вгору з страшних своїх шибениць, ще гойдаючись на них і одкидаючи на землю незабутні моторошні тіні* (3, с. 53–54).

Лексема *земля* часто супроводжується епітетом "*сира*", який в ідіолекті О.Довженка стає постійним: *Застрелився, бодай його сира земля не прийняла* (3, с. 12); *Як билася чайка об дорогу, як припадала вона до сирої землі, як жалібно благала співціє подорожніх* (3, с. 43); *А вона кожне запитання прокурора сприймала, як заступ сирої землі на свої груди на дні могили* (3, с. 74).

Дослідження ідіолектних особливостей твору О.Довженка допомагає побачити саме персоніфікований образ *землі*. Ці метафоричні компоненти відбивають художнє бачення О.Довженка, його уявлення про модель світобудови, формуючи семантичне поле *земля* – *живий організм*. *Земля*, подібно людині, здатна виконувати певні дії, має емоції: *О матінко, які ж ми нещасливі! Яка нещаслива земля наша!* (3, с. 40); *По всіх роздоріжжях чули люди вночі, як стогнала в журбі земля, як вили пси свою собачу тугу і плакали вдови* (3, с. 29); *Земля неблаганно тягла її до себе, земля* (3, с. 73). *Земля* здатна впливати на людину: *Рідна батьківська земля умножила їх гнів і силу бойового запалу* (3, с. 103). *Земля* живила силою і вселяла відвагу у серця українців: *Вони немов уросли в землю, і коли німці були вже зовсім близько, вони встали, як один, і пішли в атаку якраз проти середини грізного німецького валу* (3, с. 103).

Порівняння *землі* з людиною породжує паралель *земля-мати*: *Слухай, нечиста сило, невже тебе породила земля наша? – Запорожець відштовхнув Заброду* (3, с. 47).

О.Довженко зводить *землю* до божества, надає їй неабиякої величі: *Клянуся святою рідною нашою землею!* (3, с. 58); *Клянуся вам святою нашою землею – ні* (3, с. 73).

Як носій етнічної української ментальності О. Довженко почуває справжню відданість *землі*, визнає свій борг перед нею як годувальницею: *Пошли ж вам, боже, щасливу долю та сили в руки, щоб виповнити свій довг перед миром, щоб возвеличити трудами красну землю нашу українську, аби ціла вона багатствами і згодою, а вам, мої діточки, і тобі, доню, і вам, синочки...* (3, с. 7). Митець висловлює необхідність вигнати чужинців: *Знищимо ворога, забудеться і ненависть, і горе, і знову розцвіте земля наша в добрі і згоді, і будемо добрими, як були, – ще добршими станемо* (3, с. 76).

Контекстуальний аналіз кіноповісті "Україна в огні" засвідчив, що специфіка вербалізації концепту *земля* в ідіостилі О.Довженка здебільшого формується архетипними образами і значеннєвими планами аналізованої лексеми. Семантичне поле *земля* – *нежива природа* моделюють семантичні конотації *грунт*, *земна поверхня*, *рідна земля*, які становлять ядро концепту; приядерну зону складають архетипні семантичні плани *земля* – *сакральність*, *земля* – *живий організм (мати, особа, джерело емоційних станів людини)*.

### Література

1. Бойко З.В. Концепт як феномен лінгвокультурології / З.В.Бойко // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2013. – № 4. – С. 82–86.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
3. Довженко О.П. Твори: В 5- т. Т.2 / Упоряд. Ю.Солнцева, приміт. К.Волинського. – К.: Дніпро, 1984. – С. 503.
4. Єсипенко Н.Г. Концепт як оперативна одиниця лінгвокультурології / Н.Г.Єсипенко // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острого: Вид-во нац. ун-ту "Острозька академія". – 2011. – Вип. 19. – С. 25–30.
5. Словарь української мови : в 4 т. / [ред.-упоряд. Б. Грінченко]. – К. : Київська Старина. – 1908. – Т. 2. – С. 574.
6. Словник української мови: в 11 т. / [голов. ред. І.К.Білодід]. – К.: Наук. думка, 1970–1980. – Т. 3. – 1972. – 744 с.
7. Слюніна О.В. Архетипний концепт *земля* в лінгвокультурологічному аспекті / О.В.Слюніна // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острого : Вид-во нац. ун-ту "Острозька академія". – 2012. – Вип. 24. – С. 266–269.
8. Слюніна О.В. Вербалізація архетипового концепту *вода* в поетичному ідіостилі П.М.Мовчана / О.В.Слюніна // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2011. – Вип. 58. – С. 201–207.
9. Цьмух О.П. Поняття "концепт" у сучасному лінгвістичному дискурсі [Електронний ресурс] / О.Цьмух // Лінгвістичні студії. – 2011. – Вип. 22. – С. 326–330. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst\\_2011\\_22\\_67](http://nbuv.gov.ua/UJRN/lingst_2011_22_67)



## ГОДОНІМИ МІСТА НІЖИНА В СУЧАСНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

**Бурська А.В.**, студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бережняк В.М.**, кафедра української мови

У період гострих суспільно-політичних зрушень постала потреба у вивченні та дослідженні топонімів, а особливо годонімів різних населених пунктів. Їх виникненню передували ряд подій, які могли бути відзначені й зафіксовані чи просто переходили із вуст у уста. Кожен народ прагне зберігати ці номінації й поширювати. Будь-яке досліджуване найменування є своєрідним історичним джерелом, воно також відображає у собі певні мовні особливості, які можуть бути непомітними з першого погляду. Ономастика розглядає імена всіх основних розрядів – найменування людей, географічні назви, найменування космічних об'єктів на ін. [1, с.12].

Годоніми м.Ніжина мають велику історичну й культурну цінність. Вони є скарбницею історії, культури та вічними свідками тих змін, що відбувалися протягом багатьох років у цьому місті. Пояснити ту чи іншу назву, розкрити її значення й походження означає отримати важливу інформацію про минуле регіону, його природні умови, економіку, етнічний склад населення, історичні події. Проблемою виникнення, становлення та розвитку годонімів у різні роки займалися О.С.Стрижак, М.Т.Янко, А.П.Коваль, Є.М.Поспелов, Е.М.Мурзаєв, В.В.Лучик та ін. Досить складним питанням залишається групування годонімів відповідно до певних особливостей. Проблемою є визначення спільних критеріїв, за якими можна об'єднати назви. Учені пропонують різні аспекти типізації.

Об'єктом дослідження стали годоніми міста Ніжина Чернігівської області, зокрема назви вулиць та провулків. Предмет вивчення – особливості формування годонімів м.Ніжина, їх номінаційний та семантичний аспекти. У цій статті поставлено мету – здійснити класифікацію та аналіз годонімів міста Ніжина на лексико-семантичному рівні: номінація, значення та функціонування. Опис годонімів здійснюється за лінгвознавчим та культурно-історичним принципами.

У результаті польових досліджень здійснено фіксацію фактичного матеріалу, визначено групи найменувань вулиць за класифікаціями О.В.Суперанської: на честь видатних осіб, згідно історичних подій і свят, за родом занять та походженням жителів, за особливостями розміру та напрямком.

Розглянемо групу назв вулиць на честь видатних осіб, які прославилися своєю діяльністю, жили або проїздом були в Ніжині: Гоголівська, Шевченка, Франка, Коцюбинського, Василя Стуса, Довженка, Богуна, Батюка, Заньковецької, Лесі Коцюби, Володимира Івасюка, Академіка Лавровського, Академіка Амосова та ін.

Вулиця Лесі Коцюби названа на честь ученого в галузі української фольклористики. Вона працювала у Ніжинському державному інституті імені М.Гоголя. Детально вивчала життя й творчість Опанаса Марковича – українського фольклориста та етнографа, чоловіка Марії Вілінської (Марко Вовчок). Була звинувачена в причетності до передачі за кордон фотокопійного тексту трактату Івана Дзюби "Інтернаціоналізм чи русифікація".

Вулиця Володимира Івасюка названа на честь українського композитора та музиканта. Він є автором відомих пісень "Червона рута" та "Водограй", які стали улюбленими піснями українського народу. Був по-звірськи вбитий у молодому віці за національні ідеї.

Велика кількість назв утратили свої комуністичне забарвлення. Зі здобуттям Україною власної державності після кілька столітнього перебування в складі інших держав і зміною її суспільно-політичного ладу, актуалізувалося питання усунення з її ономастикону слідів колишньої політичної та культурної залежності [2, с. 6]. Найменування окремих вулиць відбулося у зв'язку з подіями, які мають місце зараз. Війна на Сході України залишила свій відбиток у годонімах Ніжина, щоб увіковічнити пам'ять мужніх воїнів: вулиця Сергія Рябухи, Леоніда Кривця, Небесної Сотні, Героїв Крут та ін.

Вулиця Сергія Рябухи названа на честь військового, учасника антитерористичної операції в Донецькій та Луганській областях. С.Рябуха народився та навчався у Ніжині в школі №6. Показав себе сміливим солдатом та захисником Вітчизни.

Вулиця Леоніда Кривця названа на честь учасника Другої світової війни. За іронією долі він провів своє дитинство в Ніжині, навчався у школі №10. Мужньо загинув під час оборони Фастівського залізничного вокзалу.

Вулиця Небесної сотні названа на честь ста мужніх патріотів своєї держави, які загинули під час Революції Гідності у грудні 2013 – лютому 2014. У цій групі переважають однослівні найменування (частіше за прізвищем). Відантропонімна номінація пов'язана з іменем чи прізвищем людини. Рідше трапляється двослівне найменування (за іменем та прізвищем або родовим поняттям – загальною назвою та прізвищем).

Вулиця Героїв Крут названа на честь визначної події, яка відбулася у січні 1918 року під Крутами. Між підрозділом Червоної армії та київськими курсантами та козаками, яких очолював М.Муравйов відбувся бій. Останні отримали перемогу, але велика кількість із них загинула.

Наступну групу становлять найменування вулиць згідно історичних подій і свят. У місті Ніжині є багато меморіальних дошок, що засвідчують важливі історичні події, а також споруди, які належать до пам'яток архітектури України. Вулиця Незалежності названа на честь свята Дня Незалежності України, коли було ухвалення Верховною Радою Акт проголошення незалежності України. Це документ важливого історичного значення.

Вулиця Введенська названа на честь свята Введення, яке належить до дванадцяти релігійних свят. У цей день відбулося введення в храм Пресвятої Богородиці. Введення до храму Пресвятої Богородиці святкуємо 4 грудня.

Вулиця Покровська названа на честь свята Покрови Пресвятої Богородиці. Дуже багато легенд пов'язані з цим святом. Вважається, що саме на Покрову було створено Українську повстанську армію. Деякі історики не погоджуються з цим твердженням. На Покрову відзначається День українського козацтва та День захисника Вітчизни.

Вулиця Василівська, названа так, тому що на ній розташована Василівська церква, яка була побудована в 1788 році на гроші ніжинського полкового писаря Якова Максимовича Почека. Зведення храму приурочено 800-річчю хрещення Русі.

Провулок Троїцький названий на честь свята Трійці. Згідно з християнськими уявленнями, Трійця – це три обличчя Бога: Бог-Отець, Бог-Син, Бог-Дух Святий. Трійця після Різдва та Великодня – одне з найшанованіших свят в Україні. Його ще називають П'ятдесятницею, адже відзначається на 50-й день після Пасхи.

Провулок Вознесенський названий на честь свята Вознесіння Господнього, яке належить до дванадцяти найбільших свят у церковному році й безпосередньо пов'язане зі святом Воскресіння Ісуса Христа. Святкується воно на сороковий день після Великодня, а, отже, завжди припадає на четвер.

Простежується номінація вулиць за родом занять та походженням жителів. Історичні факти підтверджують, що Ніжин завжди був торгівельним містом. Місцеве населення займалося гончарством, бондарством та іншими ремеслами.

Вулиця Ковалівська названа на честь ковалів, що раніше населяли Ніжин. Вони займалися своїм промислом, який був відомий багатьом людям поза межами міста.

На вулиці Гончарній у свій час мешкали гончарі. У Ніжині є також провулок Гончарний. У XVIII ст. за своєю чисельністю гончарі (35 майстрів) поступались лише шевцям і кушнірам. Основний попит на глиняні вироби спостерігався серед місцевих жителів, але подекуди майстри продавали свою продукцію в більш віддалених регіонах. Основна маса гончарських виробів збувалася в спеціально призначених місцях – лавках та на базарах.

Вулиця Бондарська названа так тому, що на цій вулиці жило багато бондарів, які виробляли діжки, бодні, дерев'яні відра. Бондарство в Ніжині поширилося пізніше, проте швидко набуло значного розвитку. Ніжинські умільці добре розумілися на різних сортах дерева й добирали їх конкретно для кожного виробу. Зокрема, ті, що призначалися для рідин, виготовлялися з твердого дерева, зазвичай дуба. Асортимент продукції був широким і різноманітним. Це ремесло вимагало неабияких навичок і майстерності.

Вулиця Купецька названа на честь купців, які проживали тут у різні часи. Оскільки Ніжин – торгівельне місто, велика кількість купців часто відвідували його.

Вулиця Гайдамацька названа на честь гайдамак, що проживали на цій вулиці. Гайдамаки організували національно-визвольний рух і виступали проти пригноблення та утисків. У цій групі назв усі найменування однослівні. Вони є відіменними або відприкметниковими, утворені суфіксальним способом. Зафіксовано більше відприкметникових назв. Також є вулиці Грецька та Єврейська, на яких у різні часи проживали греки та євреї, адже Ніжин був і залишається багатонаціональним містом.

У Ніжині є вулиці, названі за особливостями розміру та напрямком, куди вони ведуть. Неповдалі кожного населеного пункту зазвичай розташовані інші села чи міста. У будь-якому поселенні розрізняють вулиці, які лежать у напрямку до них. Тому найчастіше вони носять назви тих міст чи сіл, до яких ведуть. Вулиці та провулки також іменують за особливостями їх

розміру (за довжиною чи шириною), за місцем розташування чи способом виникнення. Вулиця Набережна названа так, тому що вона розташована на правому березі річки Остер. Вулиця Синяківська названа у зв'язку з тим, що тут протікала раніше річка Синявка.

Вулиця Чернігівська лежить у напрямку до міста Чернігова. Там, де знаходиться ця вулиця, раніше вперше було зроблено переправу через річку Остер та збудовано греблю. Ця вулиця є досить довгою, адже простягається від лицейського мосту до Троїцького кладовища. По вулиці пролягає шлях на с.Вертіївку та м.Чернігів.

Поява у Ніжині назв вулиць Чернігівська та Московська – не випадкова. Ці назви пояснюються географічним місцезнаходженням Ніжина [4, с.3].

Вулиця Московська лежить у напрямку Москви. Раніше з Києва до Москви через Ніжин пролягала поштова дорога, якою ніжинські купці гнали продавати худобу. Греки – переселенці з Переяслава та Батурина до Ніжина, возили цією дорогою свій товар на продаж до сусідньої держави.

Вулиця Прилуцька лежить у напрямку Прилук. Це місто районного підпорядкування. Прилуки є важливим промисловим центром Чернігівської області, у якому розвивається машинобудування, хімічна промисловість та інші галузі. Вулиця Пашківська знаходиться в напрямку села Пашківка на півдні Ніжинського району.

Вулиця Березанська лежить у напрямку села Березанка, яке знаходиться в східній частині Ніжинського району. Назви цієї групи – відантропонімі, відгідронімі та відапелятивні утворення.

Отже, проблема дослідження годонімії цікавила багатьох мовознавців, адже за умови її розв'язання, з'ясовуються цікаві історичні факти та особливості етнічної території. Досі актуальною залишається проблема номінаційного та семантичного аспектів. Годоніми є нестійкими елементами словникового складу мови, адже можуть змінюватися з часом з огляду на історико-соціальні зміни в житті міста.

Специфіка годонімів м.Ніжина полягає в тому, що основу становить лінгвістичний компонент, але включаються також етнографічний, історичний, географічний, соціологічний, літературознавчий, які допомагають виділяти особливості іменованих об'єктів. Творення назв найчастіше відбувалося від іменників та прикметників. Домінуючими були морфологічний та суфіксальний способи творення. Загалом виникнення кожного годоніма обумовлене суспільною потребою у тому, щоб найменувати той об'єкт, який має важливе значення для народу та його історії.

У місті Ніжині вулицям давали назву відповідно до навколишньої місцевості: річок, озер, ярів; найменування вулиць з'являлися щодо назв мешканців різних національностей, які на них проживали: Грецька та Єврейська. Вулиці об'єднували ремісників однієї професії – так виникли назви Гончарна, Бондарська. У Ніжині існує традиція називати вулиці та площі на честь видатних людей, незалежно від того, проживали вони у певному населеному пункті чи ні – вулиця Франка, Шевченка, Гоголівська. У такий спосіб мешканці чи місцева влада увіковічували імена митців, полководців та інших осіб.

Поглиблення знань про годоніми може бути лише результатом багатопланового наукового дослідження, при якому фіксуються об'єктивно існуючі етимологічні, нормативні, стилістичні, історико-культурні, географічні, соціологічні та інші передумови, уявлення й асоціації, подані в еволюції, в історичній динаміці. Необхідно по можливості зберігати годонімічні назви, що виникли в різні історичні епохи, які мають значний період побутування й утвердилися в історичних документах.

### Література

1. Олексенко В.П. Лабіринтами ономастики / В.П.Олексенко // Вивчаємо українську мову та літературу. – №7. – 2010. – С. 12.
2. Тараненко О.О. На теми сучасної української ономастики / О.О.Тараненко // Мовознавство. – 2007. – №1. – С. 6–22.
3. Шафонский А. Черниговского намесничества топографическое описание с кратким кратким геграфическим и истоическим описанием Мальяя Росии / А.Шафонский . – К., 1851. – 657с.
4. Шоходько В.С. Чому так? / В.С.Шоходько // Ніжинський вісник. – 2001. – 14 серпня. – С.3–4.
5. Шоходько В.С. Про вулиці стародавнього Ніжина / В.С.Шоходько // Ніжинський вісник. – 2000. – 13 грудня. – С.4–5.
6. Янко М.П. Топонімічний словник України: Словник – довідник / М.П.Янко. – К.: Знання, 1998. – С. 300–432.

## ДІЄСЛОВА РУХУ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА

**Зуб Ю. М.**, студентка IV курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пасік Н. М.**, кафедра української мови

Одним із найбільш пріоритетних напрямків сучасної української лінгвістики є вивчення системної організації лексики. Лексико-семантична система мови базується на внутрішньо-слівних, парадигматичних, синтагматичних та асоціативно-дериваційних відношеннях між її одиницями [6, с. 305]. Найбільшим парадигматичним об'єднанням прийнято вважати лексико-семантичне поле – сукупність об'єднаних спільним змістом слів, що відображають поняттєву, предметну чи функційну подібність позначуваних явищ [1, с. 99].

До найбільш розвинутих в українській мові і перспективних для дослідження лексико-семантичних полів належить парадигма дієслів руху. Виділення такого класу слів спирається на знання про реальну дійсність, її членування за тематичним і логічним принципами. Слова, що входять до лексико-семантичного поля руху, мають спільну гіперсемуй означають фізичне (механічне) переміщення суб'єкта в просторі та часі.

В українському мовознавстві вже досліджені окремі лексико-семантичні (Л.С.Паламарчук), словотвірні та формотворчі (І.Ковалик, Т.Возний, В.Ільїн, Л.Юрчук, І.Керницький, В.Войцехівська, В.Русанівський, С.Соколова), морфологічні (А.Колодяжний), синтаксичні (Є.Тимченко) особливості названої парадигми. Серед спеціальних праць, присвячених вивченню вказаних дієслів, можна назвати роботи Т.Усатенко, М.Орлової, А.Середницької, В.Лахно. Однак нам видається, що доповнити теоретичні узагальнення науковців можна через аналіз дієслів руху в контексті художнього мовлення, де вони актуалізують синтагматично зумовлені особливості.

Мета нашої статті – схарактеризувати наповнення лексико-семантичного поля дієслів руху в художньому мовленні Григора Тютюнника.

Аналіз зібраного фактичного матеріалу показав, що в текстах письменника функціонує розлога система дієслів із семантикою руху. У рамках цієї парадигми простежуємо диференціацію компонентів за різними показниками. Відомо, що складниками будь-якого лексико-семантичного поля є лексико-семантичні групи, тобто слова однієї частиномовної належності зі спільним категорійним семантичним компонентом і подібною сполучуваністю. Дослідники вказують на те, що в цих групах простежується взаємодія не тільки на лексико-семантичному, а й на інших рівнях мови: словотвірному, фонетичному, морфологічному, синтаксичному [7, с. 83].

Враховуючи те, що всім дієсловам руху властива спрямованість переміщення, тобто характер просторового відношення між суб'єктом чи об'єктом дії і предметом, щодо якого відбувається переміщення [2, с. 113], а також відмінності в семантичній структурі слів за визначеними О.Митрофановою ознаками "зміна місцезнаходження в просторі", "характер руху", "спосіб переміщення", "середовище переміщення", "спрямованість переміщення" тощо [3, с. 6], у досліджуваному масиві ми виділили кілька лексико-семантичних груп.

Усі без винятку зафіксовані в художньому мовленні Гр. Тютюнника дієслова руху актуалізують семантичну ознаку "характер руху", яка пов'язана з виконанням переміщення в одному місці чи в обмеженому просторі. За цим принципом чітко виділяються три лексико-семантичні групи: дієслова поступального руху, дієслова коливального руху й дієслова обертального руху [3, с. 7].

Перша лексична мікропарадигма в художньому мовленні письменника представлена найбільше. З урахуванням семантичної ознаки "спосіб руху" деталізуємо поділ дієслів на такі ряди:

- дієслова зі значенням пересування за допомогою якогось транспортного засобу: *їхати, їздити, пливти, плисти, летіти, перелітати, колесити, торготіти, трюхикати* тощо. Так, слово *їхати* "рухатися, переміщатися в певному напрямку водою або суходолом за допомогою яких-небудь засобів пересування" [4, т. 4, с. 61] у творах Гр. Тютюнника номінує дію і на суходолі, і на воді, наприклад: *Вітер щодня потроху вигортає їх на шлях, і коли вночі їде якась прибудна машина, вони рожевим валком котяться за нею слідом аж до мосту, а там падають у річку* [5, с. 12]; *По ковзани треба їхати аж у Полтаву* [5, с. 313];

- рух способом перетягування: *тягнути, волокити, волочити, таскати, цупити, цурпелити* тощо. Наприклад, семантика "ухопившись, тримаючись за що-небудь, із силою переміщати в напрямку до себе або за собою" [4, т. 10, с. 339] репрезентована одиницею *тягти*: *Хитають повагом тичку й тягнуть* [5, с. 20]; а значення "тягти кого-, що-небудь по поверхні чогось" [4, т. 1, с. 730] передає дієслово *волокити*: *А гайворон тим часом поволік своє вивихнуте крило далі, все озираючись та погрозливо каркаючи*. [5, с. 288];

- рух способом самостійного переміщення: *іти, ходити, бігти, ступати, вести, плигати, плестися, човгати* тощо. Скажімо, лексема *іти* в досліджуваному масиві найчастіше реалізує пряме значення "ступаючи ногами, пересуватися, рухатися, змінюючи місце в просторі" [4, т. 4, с. 53]: *А він ішов обніжком, розгойдуючись між милицями, далеко вперед викидаючи ногу* [5, с. 24]; дієслово *бігти* "прискорено пересуватися на ногах; рухатись, швидко переставляючи ноги" [4, т. 1, с. 175] пов'язане з динамізацією переміщення в просторі: *Кинувся бігти – не підбіжу* [5, с. 446].

Дієслова останньої підгрупи вживаються письменником дуже продуктивно. З-поміж них виділяємо лексеми двох синонімічних рядів:

- які позначають переміщення ногами, пішки: *іти, брести, тікати, прямувати, простувати, марширувати, водити, скакати, плестися, шкандибати, чимчикувати, чесати, чухрати, шмигати* тощо, як-от *тікати* "бігти, намагаючись уникнути якоїсь небезпеки, врятуватися від переслідування і т. ін.; швидко віддалятися" [4, т. 10, с. 136]: *Адже річка від нього не тікає, бо її тримають круті береги, і вона щорік на одному й тому ж місці* [5, с. 289];

- які позначають переміщення поповзлом: *лазити, лізти, повзати, повзти, рачкувати*, наприклад, *лізти* "пересуватися, припадаючи тулубом до якоїсь поверхні, торкаючись неї руками і ногами; пересуватися дуже повільно; сунутися" [4, т. 4, с. 510]: *Ще ото у верховітті жевріє ожеледець, а поміж стовбурами і в заліплених снігом кущах уже снуються тіні, лізуть у причілкові вікна істають по кутках – німі і холодні* [5, с. 16].

За семантичною ознакою "спрямованість руху" ("визначеність або невизначеність напрямку") актуалізовані в мовленні Гр. Тютюнника дієслова руху поділяються на дві групи:

1) які мають значення спрямованого руху: *іти, бігти, летіти, брести, плисти, лізти* тощо;

2) які мають значення неспрямованого руху: *ходити, бігати, літати, їздити, бродити, блукати, плавати, лазити* та ін.

Простежимо за реалізацією однієї пари подібних слів, що відрізняються семантичним відтінком спрямованості/неспрямованості переміщення: *летіти* "пересуватися в повітрі за допомогою крил (про птахів, комах і т. ін.)" [4, т. 4, с. 479]: *А тут летіла бушля – велика довгонога і довгошия птаха, що любить ховатися попід очеретом та лепешкою й вичікувати, доки мимо пливтиме рибинка: то вже вона її неодмінно вхопить своїм зубатим дзьобом* [5, с. 297]; *літати* "мати здатність триматися й пересуватися в повітрі" [4, т. 4, с. 527]: *І думалося йому про те, що зараз робить Полька, про дива, що літають чи не літають у небі, – Бог з ними, – б про дітей та онуку десь там, у далекому невідомому Харкові, коли б то хоч вони пожили по-людськи, в мирі, тиші та супокої* [5, с. 96].

Ще одна важлива ознака, покладена в основу семантичної класифікації дієслів поступального руху, – "середовище руху". Вона уможливорює виділення у фактичному матеріалі таких лексико-семантичних груп аналізованої лексики:

1) рух по землі чи по будь-якій твердій поверхні: *іти, ходити, їхати, брести, стрибати, котитися, вештатися, прямувати* тощо. Скажімо, *ходити* "ступаючи ногами, переміщатися, змінювати місце в просторі (перев. в різних напрямках) протягом певного часу (про людину або тварин); протилежне до стояти" [4, т. 11, с. 105]: *На початку зими ходити Олесеві до школи можна двома стежками: одна бором, друга – річкою* [5, с. 28];

2) рух по воді або якійсь рідині: *пливти, плавати, плинутися, бовтатися, брьохатися, хлюпатися* тощо). У Гр. Тютюнника фіксуємо таке вживання дієслова *пливти* "пересуватися у воді або по воді в якомусь напрямку за допомогою певних рухів тіла, спеціальних органів чи знарядь" [4, т. 6, с. 583]: *Ось карасик пливе* [5, с. 30];

3) рух у повітрі: *літати, летіти, линути, витати, роїтися, снувати, шугати* тощо). Наприклад, *линати* "плавно, легко летіти" [4, т. 4, с. 487]: *– Трах-тах-тах... – лине од поля з-за сосни і гатить по скронях*. [5, с. 209];

4) рух рідин чи газоподібних речовин у просторі: *звиватися, парувати, диміти, струменіти, тягтися, вихорити, цідитися, валувати* тощо. Ці слова актуалізуються переважно в пейзажних фрагментах: *парувати* "виділяти, випускати з себе пару, тепло, вологу внаслідок

нагрівання, охолодження, висихання" [4, т. 6, с. 81]: *Парус і Курінь старий, зогрівшись за цілий день проти сонечка* [5, с. 276].

Другу лексичну мікропарадигму становлять дієслова коливального руху, які називають процес ритмічного переміщення з одного боку в інший, назад і вперед або зверху вниз [4, т. 4, с. 221]. У Гр. Тютюнника таких одиниць дещо менше, і вони теж неоднорідні за семантикою. Видається можливим їх поділ за ознакою "характер руху" на дві групи з такими узагальненими значеннями:

1) невпорядкованого, більш чи менш динамічного руху в різні боки: *ворушити, ворушитися, трусити, трясти, трястися, водити, хитати, хитатися, сіпати, сіпатися, смикати, смикатися* тощо. Наприклад, дієслово *ворушитися* має значення "злегка рухатися, залишаючись на тому самому місці" [4, т. 1, с. 743]: *Беру на косинчику пляшечку одеколону, поливаю носовик і помічаю, як на дідовій щоці **ворушиться** оте чорненьке дупельце, що хворий зуб колись викрутив: сміються* [5, с. 12]; лексема *сіпатися* реалізує в контексті значення "робити рвучкі, різкі рухи; смикатися" [4, т. 9, с. 228]: *Мені коли погано, то під оком **сіпається*** [5, с. 405];

2) розміреного, гармонійного руху з боку в бік або зверху вниз: *гойдати, гойдатися, тремтіти, дрижати, калатати, скакати, виляти, тріпотіти, тріпатися, дріботіти* тощо. Так, лексема *гойдатися* розгортає семантику "ритмічно рухатися зі сторони в сторону або зверху вниз" [4, т. 2, с. 106]: *...сказав сам собі, зітхнув і знову заквапився, **загойдався** на милицях, далеко вперед викидаючи ногу* [5, с. 28]; дієслово *труситися* пов'язане з процесом дрижання – хитанням, коливанням, ритмічними рухами з незначною, переважно постійною амплітудою коливання [4, т. 10, с. 301]: *Я з усієї сили **зціплюю** зуби, щоб не **труситись*** [5, с. 14]. Конкретизація динамічного значення лексеми *дрижати* відбувається в контексті. *Тоді я не тільки чую, що павутина **дрижить**, а ще й бачу, де саме* [5, с. 274]: простежуємо реалізацію семантики руху, а не психічного стану – "коливатися, хитатися, двигіти під виливом чого-небудь" [4, т. 2, с. 412].

Деякі синтаксичні структури Гр. Тютюнника настільки позначені динамікою, що в них фіксуємо актуалізацію кількох дієслів із семантикою поступального цілеспрямованого раптового руху на поверхні й коливального впорядкованого, гармонійного руху, доповнену розгортанням значення вербалізованого вигуку й прислівників способу дії, як-от: *Спомин цей звеселяє Кузьку, йому **кортить швидше** до сторожки, то він **вискакує** поперед Данула, **дріботить** лапами, **швидко-швидко виляє** хвостом і дивиться на господаря так благально, немов каже йому: "**Гайда біжка!**"* [5, с. 284]. За Словником української мови, *вискакувати* означає "швидко вибігати звідки-небудь" [4, т. 1, с. 486]; *дріботіти* має значення "швидко перебираючи ногами, йти дрібними частими кроками" [4, т. 2, с. 416]; *виляти* – "махати, рухати чимсь з боку на бік" [4, т. 1, с. 427]; *гайда* "уживається як заклик, спонукання йти куди-небудь" [4, т. 2, с. 16]; *біжка* – "швидко пересуваючись" [4, т. 1, с. 175]. Неодноразове накладання семантики руху і його активізації, інтенсифікації мотивоване стильовою домінантою динамічності оповіді, характерною для творчої манери Гр. Тютюнника.

Третя мікропарадигма лексем – це дієслова обертального руху, на зразок: *вертіти, вертітися, крутити, крутитися, витися, кружляти* тощо. Одиниць із такою семантикою значно менше в кількісному плані, але вони беруть участь у формуванні текстового семантичного поля руху. Наприклад, дієслово *крутити* "швидко повертати з одного боку в інший" [4, т. 4, с. 374]: *Ті, що попереду, правофлангові, **крутять** головами, роблячи ними "рівняння на середину", і стовпять під команду "струнко!", а задні ряди гудуть, хихикають, штовхаються – нікому до них нема діла* [5, с. 409]; *обвитися* "обмотуватися, обплітатися, обкручуватися навколо чого-небудь" і похідне від нього, мотивоване ним значення "обіймати кого-небудь" [4, т. 5, с. 470]: *Катря всім тілом подалася до молодого, ладна, здавалося, хмелем **обвитися** навколо нього, заплющити очі й **летіти** в поцілунку, як у прірву* [5, с. 142].

Отже, художнє мовлення Гр. Тютюнника репрезентує розмаїття мовних засобів, спрямованих на текстотворення. Важлива роль у цій системі відведена дієсловам руху, які формують розвинуте лексико-семантичне поле з трьома широкими лексико-семантичними групами – дієсловами поступального, коливального та обертального руху. Значення диференціація всередині кожної лексико-семантичної групи з урахуванням семантичних ознак "характер руху", "спосіб руху", "середовище руху", "зміна місцезнаходження в просторі" та "спрямованість руху" дала змогу виокремити мікрогрупи та синонімічні ряди. Рухи, позначені такими дієсловами, різняться ступенем інтенсивності, розміреності, ритмічності, спрямованості на об'єкт, засобом і середовищем виконання тощо. Актуалізовані в текстах письменника дієслова руху виразно марковані як розмовні й репрезентують індивідуально-авторську картину світу.

## Література

1. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: учеб. пособ. / И. М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
2. Кульчицький І. М. Огляд підходів до семантичної класифікації дієслівної лексики / І. М. Кульчицький, М. О. Лукач // Наукові записки Львівського ун-ту "Львівська політехніка". Серія "Філологічна". – 2013. – Вип. 34. – С. 112–114.
3. Митрофанова О. Г. Семантико-синтаксична структура речень із дієслівними предикатами руху і переміщення: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук; спец. 10.02.01 – українська мова / О. Г. Митрофанова ; Запорізький нац. ун-т. – Запоріжжя, 2007. – 15 с.
4. Словник української мови: в 11 т. / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К.: Наук. думка, 1970–1980.
5. Тютюнник Г. М. Твори / передм. О. Гончара – К.: Молодь, 1984. – 578 с.
6. Українська мова: енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
7. Шевчук Г. Я. Основні аспекти дослідження семантико-структурної групи дієслів переміщення української мови / Г. Я. Шевчук // Поліграфія і видавнича справа. – 2009. – № 2 (50). – С. 83–88.

УДК 81'373.21

### КОМОНІМИ ЯК РІЗНОВИД СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНИХ ТОПОНІМІВ У ТВОРАХ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

**Коновал І.І.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бережнюк В.М.**, кафедра української мови

Як і кожна сучасна наука, мовознавство характеризується інтенсивним розвитком тих галузей, які контактують із суміжними дисциплінами. До таких інтердисциплінарних напрямків лінгвістичного дослідження належить топоніміка, яка розвивалася в минулому переважно як історична та географічна наука.

У цьому дослідженні основну увагу спрямовано на мовний опис комонімів у творах Олеса Гончара, спираючись на текстознавчий та культурно-історичний принципи.

Актуальність роботи полягає в тому, що мовознавці ще не досліджували комоніми у творах Олеса Гончара. Аналіз назв сільських поселень дозволяє глибоко та всебічно опрацювати сучасні й історичні назви, з'ясувати особливості їх виникнення, показати різноманітність твірних основ та фонетичних процесів.

Об'єктом дослідження є комоніми, уживані в художній та науково-популярній творчості Олеса Гончара, предмет вивчення – фонетичні, словотвірні особливості назв сільських поселень, специфіка їх семантики.

Мета роботи – виділити групу комонімів у науково-популярних та художніх текстах О. Гончара, зважаючи на етимологію, спосіб творення та звукові процеси в географічних назвах.

За останні роки в науковому середовищі відбувається відродження топоніміки, зростає увага до цього наукового напрямку. А це, поряд з іншими завданнями, потребує переосмислення, перегляду й уточнення старих і розробки нових теоретичних положень топоніміки, виходячи із сучасних здобутків світової й вітчизняної науки. Є актуальним конструктивний підхід до процесу збирання, обробки та систематизації топонімічної інформації [1, с. 5].

Будь-яка назва – це своєрідний соціальний знак. Із розвитком людського суспільства змінювалася й мова, з'являлися нові слова, старі заступалися іншими або взагалі зникали. Словниковий склад мови відчуває зміни в суспільстві [3, с. 12].

У лінгвістів немає єдиного підходу щодо класифікації топонімів.

О.В.Бєлова виділяє такі види топонімів: 1) топоніми, в основі яких лежать імена жителів, які залишили слід у місцевій історії; 2) географічні назви, мотивовані уявленнями про риси характеру та спосіб життя місцевих жителів, що закріпилися у назвах населених пунктів; 3) номени, пов'язані з елементами природного й культурного ландшафту; 4) топоніми, засновані на предметному коді; 5) назви на основі суб'єктивних уявлень носіїв традицій про характер навколишніх місцевостей; 6) група наративів, мотивована числівниками; 7) група топонімів, у якій представлена предикативна складова певної місцевості; 8) трансформовані топоніми [2, с. 151–164].

В ономастиці мікротопонімію визначають як сукупність назв невеликих географічних об'єктів, таких як річки, болота, гаї, луки, поля, села, дороги, вулиці, враховуючи при цьому абсолютні розміри топооб'єктів [11, с. 16]. До мікротопонімів відносять мікрогідроніми, мікроойконіми, мікроороніми, комоніми, назви урочищ, господарських угідь тощо [6, с. 51].

Оскільки відомо, що мова існує лише в людській свідомості, у ментальному лексиконі, то мікротопоніми як представники здебільшого усного лексичного фонду доцільно розглядати крізь призму ментально маркованих найменувань.

Мікротопоніми закріплені у свідомості невеликого соціуму (здебільшого мешканців населеного пункту). У них чітко простежуються антропоцентричні риси, адже людина є спостерігачем локусу, "обживає" його.

Ментальна репрезентація та мовне втілення мікротопонімного просторового концепту виражається через основні просторові параметри:

1) розташування об'єкта; 2) розмір; 3) форма, конфігурація; 4) обжитість-необжитість [6, с.846].

Мікротопоніми, як і найменування великих географічних об'єктів, – жива пам'ять про минуле, у них віддзеркалюється історія певної території. Для краєзнавців дуже важливо зібрати такі назви, адже вони зазвичай відомі лише місцевим жителям, ніде не зафіксовані й швидко зникають із пам'яті. До них належать комоніми.

Комоніми – власні назви сільських поселень. Більшість із них несуть у творах стилістичне навантаження, розкривають особливості матеріальної та духовної культури сільських жителів. У групі комонімів виділяють назви сіл, селищ та заповідників, які частково досліджувалися вченими-мовознавцями: О.Суперанською, С.Распандом, Д.Єрмоловичем, В.Жучкевичем.

У творчості Олеся Гончара було визначено такі найменування сільських поселень:

**Богданівка** 'село Прилуцького району Чернігівської області', напр.: *Богданівка дарувала дівчині свої радощі й смутки, поезію барвистих свят і нещадну суворість селянських буднів* [7, с. 292].

За переказами, територія сучасного села була стоянкою Богдана Хмельницького, який наділив землею перших поселенців.

Комонім утворився від антропоніма суфіксальним способом: Богдан + -ів-,

-к- → Богданівка.

**Василівка** 'село Лебединського району Сумської області', напр.: *Не лише в батьківській Василівці, а й в усіх цих районах – Диканському, Шишацькому, – скрізь почувалася присутність Гоголя* [8, с. 127]. Як відомо, М.Гоголь народився у с.Василівка на Полтавщині. У його родинному помісті зараз відкрито музей. Цей миловидний куточок природи описаний у творах письменника.

Комонім утворився від субстантива Василь суфіксальним способом (суф. -ів-, -к-).

**Вовчий Яр** 'село Бакалійського району Харківської області', напр.: *Крім Гапчиної пазухи, відомі ще тут урочища Домаха, Жабурянка, Вовчий Яр, або Куркулак, Кандзюбине, Чортувате...*[7, с. 187].

Назва походить від номінації великої кількості вовків, що колись водилися в цій місцевості.

Перша частина номена утворилася неморфологічним способом субстантивації. Фіксуємо чергування твердих приголосних в останньому складі [к] → [ч].

**Говтва (кол. Голтав)** 'село Козельщинського району Полтавської області', напр.: *Через ярмаркових людей – то з Говтви, то з Решетилівки, то з Турбаїв – все частіше докочувались про Каховку різні чутки* [7, с. 175].

Татарська основа гол означає *ріка, долина річки*.

У слові помічаємо метатезу (перестановку звуків місцями) (тав → тва) та субституцію (заміну іншомовного звука): [л] → [в].

**Домаха** 'село в Лозовському районі Харківської області', напр.: *Крім Гапчиної пазухи, відомі ще тут урочища Домаха, Жабурянка, Вовчий Яр, або Куркулак, Кандзюбине, Чортувате...*[9, с. 187].

Комонім походить від антропоніма Домаха, проте на граматичному рівні відбулися зміни: антропонім жіночого роду трансформувався в комонім середнього роду.

**Зубівка** 'село Миргородського району Полтавської області', напр.: *Село Зубівка було позначене ще на Бопланових картах* [8, с. 130].

В основі номінації лежить корінь зуб-. Назва утворилася суфіксальним способом: зуб + -ів-, -к- → Зубівка.



**Куркулак** 'село Харківської області'. Назва походить з тюрської мови, що в перекладі означає *вовчий яр*.

Помічаємо явище сингармонізму, який полягає в тому, що всі голосні в слові стають однорідними (заднього ряду) за артикуляцією.

**Троянівка** 'село Зіньківського району Полтавської області', напр.: *Народився Григорій Михайлович Тютюнник в 1920 році на Полтавщині в мальовничому селі Троянівка* [9, с. 170].

Назва походить від імен перших поселенців. За переказами, це були троє селян, яких звали Янами. Основа лексеми є похідною від числівника три та іменника власної назви Ян. Суфікс -к- надає слову зменшувально-пестливого значення, а голосний -о- служить сполучним засобом двох первинних основ.

**Турбаї** 'село Глобинського району Полтавської області', напр.: *Часом переселенці гнали сюди під конвоем, – так, скажімо, було з непокірними жителями полтавського села Турбаї, яке вчинило бунт проти поміщика* [7, с.255].

Номінація походить від двох татарських основ: *тур – живи, баї – багатий*. Як бачимо, О.Гончар сам родом з Полтавщини, у своїх прозових творах використовував багато комонімів на позначення населених пунктів Полтавської та навколишніх областей.

Серед селищ, виокремлених у науковому доробку Олеса Гончара, можемо відзначити такі:

**Феофанія** 'селище міського типу на території Голосіївського району міста Києва', напр: *Лежить у Феофанії, але зараз йому уже не до диплома* [6, с. 168].

Запропонована назва утворена від антропоніма чоловічого роду грецького походження Феофан суфіксальним способом (-іj(a)). На фонетичному рівні спостерігаємо явище епентези (епентетичний [й] в останньому складі).

**Кандзюбине** 'селище Харківської області', напр.: *Крім Гапчиної пазухи, відомі ще тут урочища Домаха, Жабурянка, Вовчий Яр, або Куркулак, Кандзюбине, Чортувате...*[9, с.187].

Комонім утворився способом субстантивації від іменника власної назви Кандзюба.

**Чортувате** 'селище Очаківського району, Харківської області'.

Назви носить містичний характер, оскільки первинною основою слова є лексема *чорт*. Суфікс -уват- надає комоніму зменшеного вияву ознаки. Лексема утворена суфіксальним способом.

**Чаплинка** 'селище міського типу в центральній частині Причорноморської низовини'.

Запропонований комонім (назва селища, сільського поселення) утворився від іменника чапля суфіксальним способом: чапл + (-ин-;-к-) → Чаплинка. Суфікс -к- надає географічній назві зменшено-пестливого відтінку.

**Лепетиха** 'селище міського типу Херсонської області'.

Назва походить від вигуку Катерини II, яка була в цьому селищі: "Как здесь лепо й тихо!".

Комонім утворився способом основоскладання за допомогою інтерфікса

-е-: леп- + -е- + тих-(-а) → Лепетиха.

**Жабурянка** 'урочище Харківської області', напр.: *Крім Гапчиної пазухи, відомі ще тут урочища Домаха, Жабурянка, Вовчий Яр, або Куркулак, Кандзюбине, Чортувате...*[9, с.187].

Найменування лексичної одиниці походить від гідроніма Жабурянка.

Етимологія назви є прозорою – в основі слова корінь -жаб-. Лексема утворена суфіксальним способом: жаба + -ур-, -ян-, -к- → Жабурянка.

**Погребище** 'селище міського типу, що знаходиться на річці Рось; центр однойменного району Вінницької області'. Назва походить від іменника чоловічого роду однини "погріб", напр.: *Співали якраз, видно, у хаті тієї щасливої Вірки із Погребищ* [7, с. 36].

Топонім утворений суфіксальним способом (суф. -ищ-). На фонетичному рівні зафіксовано чергування голосних [i] → [e].

**Зачіплянка** 'приміське селище на Дніпропетровщині'. У тлумачному словнику української мови "зачіплюватися (перен. розм.) – затримуватися де-небудь, бути довше, ніж треба; залишатися десь на проживання" [12, с. 17], напр.: *У жодній енциклопедії світу не знайти вам цієї Зачіплянки. А вона є, існує в реальності. Без звички навіть трохи дивно звучить: Зачіплянка* [7, с. 5].

Стає очевидним те, що назва села походить від дієслова зачепитися. Зіставивши лексеми *зачепитися й Зачіплянка*, фіксуємо чергування голосних [e] → [i] в коренях слів.

**Орловщина** 'село Новомосковського району Дніпропетровської області', напр.: *За плавнями, в Орловщині, з своїми далекобійниками стояв, а собор отой на горизонті був йому орієнтиром* [10, с. 128].

У запропонованому слові прозора етимологія. Топонім походить від іменника орел. Слово утворилося суфіксальним способом за допомогою суфіксів -ів-, -щ-, -ин-.

На фонетичному рівні спостерігаємо такі звукові процеси: чергування нульового звука у відкритому складі ор- та [e] в закритому – орел; дисиміляція в суфіксі -щ-.

**Конча-Озерна** 'один з районів Києва; у минулому селище письменників', напр.: *Були ми за містом, десь у тих місцях, де згодом виросте селище Конча-Озерна* [10, с. 141].

Конча – діалектне слово, що означає *кінцева частина озера*. Назва утворена способом словоскладання: конча + озерна → Конча-Озерна.

**Ломівка** 'лівобережний район міста Дніпропетровська в межах Амур-Нижньодніпровського району', напр.: *І яка ж була радість для університетського студента, коли в селище Ломівку надходить відповідь від суворого Панча* [8, с. 147].

Географічна назва походить від дієслова ламати. Сучасна номінація утворена суфіксальним способом: лом (від ламати) + -ів-, -к- → Ломівка.

Фіксуємо чергування голосних [a] → [o] у корені слова.

**Царське Село** 'усталена назва житлового комплексу в Києві на Печерську', напр.: *Влітку 1917 року, коли війська на фронтах вирували й солдати одного з артилерійських дивізіонів, розташованих у Царському Селі, напнули над гарматами транспорант: "Геть Тимчасовий уряд!"* [8, с. 141].

Відносний прикметник *царське* носить привілейований, елітарний характер, оскільки житлові частини села призначалися лише партійцям.

Географічна назва передається описовим зворотом, утворена з якісного прикметника та іменника загальної назви.

До групи комонімів ми зараховуємо назви станцій та заповідників:

**Милова** 'станція Донецької залізниці, розташована на лінії Родакова-Луганськ', напр.: *Від Стрілецького заповідника біля станції Милової пролягають українські степи через ослівану Володимиром Сосюрою шахтарську Донеччину й хлібодайні поля південних районів* [10, с.258].

Назва залізниці утворена способом субстантивзації від прикметника *милий*.

**Стрілецький заповідник** 'відділення Луганського заповідника; знаходиться біля села Криничне Луганської області'.

Етимологія лексеми прозора. В основі лежить корінь стріл- (походить від *стріла, стрілець*). Комонім має двослівну номінацію, утворений суфіксальним способом (суф. -к-, -ник).

Отже, історія виникнення власної назви сільського поселення – явище більшою мірою культурологічне, соціальне, аніж семантичне. Їх етимологія є прозорою. Більшість із них утворилася від антропонімів чи апелював суфіксальним способом. Основними фонетичними явищами, які відбулися у процесі їх виникнення, є чергування голосних та приголосних звуків, дисиміляція, субституція.

Частина комонімів, використаних О.Гончаром, відбиває місцевий ландшафт чи історичні події. Окремі комоніми мають тюрське походження. Переважає однослівна номінація населених пунктів, рідше трапляються описові звороти.

### Література

1. Суперанская О.В. Что такое топонимика? / О.В.Суперанская. – М.: Наука, 1985. – 410 с.
2. Белова О.В. Названия сел Полесья и топонимические нарративы / О.В. Белова // Вопросы ономастики. – 2005. – №2. – С. 151–164.
3. Горбаневский М.В. В мире имен и названий / М.В.Горбаневский. – М.: Знание, 1987. – 208 с.
4. Сокіл-Клепар Н. Ментальне відображення простору в Мікротопонімах Українських Карпат / Н.Сокіл-Клепар // Народознавчі зошити. – 2012. – №5. – С.845–860.
5. Самарова М.А. Наименование топообъектов Верхней Чепцы / М.А.Самарова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2010. – 305 с.
6. Вербич С.О. Етимологічні студії з подільської мікротопонімії / С.О.Вербич // Студії з ономастики та етимології / За ред. О.П.Карпенко, В.П.Шульгач. – К.: Кий, 2012. – С. 51–60.
7. Гончар О.Т. Письменницькі роздуми / О.Т.Гончар. – К.: Дніпро, 1980. – 315 с.
8. Гончар О.Т. Чим живемо: на шляхах до українського Відродження / О.Т.Гончар. – К.: Радянський письменник, 1991. – 382 с.
9. Гончар О.Т. Про наше / О.Т.Гончар. – К.: Радянський письменник, 1972. – 264 с.
10. Гончар О.Т. Твори у 6 т. / О.Т.Гончар. – К.: Дніпро, 1979. – Т.5. – 520 с.
11. Гнатюк О. Топоніми як дзеркало суспільно-географічного ландшафту / О.Гнатюк // Українське мовознавство. – 1999. – №7. – С. 99 – 105.
12. Білодід І.К. Сучасна українська літературна мова: Лексика й фразеологія / І.К.Білодід. – К., 1973. – 353 с.

## БЕЗОСОБОВІ РЕЧЕННЯ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

**Лепьошкіна О. В.**, студентка IV курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пасік Н.М.**, кафедра української мови

Євген Гуцало – видатна постать в українській новелістиці ХХ століття. Індивідуальна манера його письма, естетична система актуалізованих різнорівневих мовновиражальних засобів вирізняють цього майстра слова серед інших письменників.

Лінгвістичне дослідженням ідіостилю Є. Гуцала тільки розпочате. Так, окремі лексико-семантичні парадигми, що активно функціонують у мовленні письменника, розглянуті в працях Г. Калантаєвської, О. Поліщук, С. Шуляк, Н. Пашковської; фразеологічні одиниці стали об'єктом вивчення Л. Давиденко, В. Бойко, Н. Пасік; синтаксичну організацію складного речення вивчала Н. Морозова.

Структурно-семантичні ж особливості односкладних речень Є. Гуцала досі залишаються поза увагою, тоді як пізнання індивідуального стилю письменника, за слушним спостереженням С. Єрмоленко, можливе через дослідження синтаксичних одиниць у плані стилістики мовних засобів [3, с. 179]. У контексті цієї актуальної тенденції нам видається важливим вивчення співвідношення безособових мовленнєвих структур зі способом мовомислення письменника.

Мета нашої статті – проаналізувати структурно-семантичні моделі та функційний потенціал односкладних безособових речень у художньому мовленні Є. Гуцала.

Матеріалом дослідження послуговували оповідання й новели, розміщені в першому томі п'ятитомного видання творів письменника [2]. Аналіз фактичного матеріалу засвідчив дуже високу продуктивність односкладних безособових предикативних структур. Картотека нараховує близько двохсот різнотипних одиниць.

За визначенням А. Загнітка, безособовими називаються такі односкладні речення, у яких виражається дія або стан, що виникають та існують незалежно від діяча чи носія стану [4, с. 43]. Подібне тлумачення знаходимо і в інших українських синтаксистів: це речення, у яких головний член означає дію або стан, що мислиться й реалізується незалежно від активного діяча [6, с. 120; 5, с. 324].

Специфіка таких речень виявляється в тому, що граматичного підмета в них немає і бути не може, заявлені дія чи стан незалежні від діяча й проходять самі по собі, напр.: *І раптом дернуло по спині морозцем...* [2, с. 312]; *Мені стає шкода, що розлякав їх, і легесенький смуток пронизує мою істоту* [2, с. 294]; *Здоров'ям дитини ризикувати не слід* (с. 434).

Як відомо, безособові речення – найбільш уживана й найбільш розгалужена група односкладних речень. Однак усі вони об'єднані спільною ознакою: семантичним ядром таких структур є відсутність активного діяча (носія ознаки, виконавця дії). На думку Н. Арват, безособові речення суттєво відрізняються від односкладних особових, тому що останні виділені лише за формальною ознакою – наявністю в їхній будові одного (дієслівного) головного члена, за семантикою ж вони є ситуативними варіантами двоскладних речень. Безособові речення позначені особливою семантико-граматичною структурою, у якій відсутній діяч, виконавець дії, особа як носій предикативної ознаки. Стихійність дії чи стану, незалежність їх від волі людини зазвичай представлені безособовою формою дієслова, яка не утворює дієслівної парадигми [1, с. 235].

За основу структурно-семантичного поділу безособових речень, зафіксованих у художньому мовленні Є. Гуцала, ми взяли класифікацію К. Шульжука [6, с. 121–126], але переглянули її з урахуванням синтаксичної специфіки авторського мовомислення. Актуалізований у досліджених текстах письменника матеріал ілюструє всі виділені синтаксистом групи й дає можливість детальніше представити способи вираження предиката в безособових реченнях, репрезентувати можливості мови принагідно до різних комунікативних ситуацій.

З огляду на морфологічний спосіб вираження головного члена виділяємо такі структурно-семантичні групи односкладних безособових речень у досліджуваному масиві:

1. Власне безособові речення, у яких головний член представлений безособовим дієсловом без постфікса *-ся* (*-сь*) або з ним. Ця група в художньому мовленні Є. Гуцала представлена такими моделями:

а) речення, що називають стани й процеси природи, пов'язані з часовими змінами (*світає, смеркає, розвидняється, спочіло, сутеніє*), напр.: *Смеркало...* [2, с. 80]; *Скоро*

зовсім **посутеніло**... [2, с. 80] **Споночіло** скоро й **непомітно** [2, с. 50] Фіксуємо випадки вираження головного члена складеною формою – фазовим дієсловом та інфінітивом із безособовою семантикою: **Але от починає смеркати**... [2, с. 129];

б) речення, що номінують стани й процеси в природі без указівки на часові зміни (**насупилося, затуманило, дощить, сніжить, гримить, мрячить**), як-от: **Ще вчора туманилось і супилось, а сьогодні сонце світить приязно, щедро** [2, с. 215]; **Кілька днів мрячило, капало, сиво туманилось, а то вже під вечір повипускає свої лоскотливі кіттики мороз** [2, с. 134];

в) речення, у яких виражаються переживання, настрої та фізичні відчуття особи, незалежно від її волевиявлення (**ниє, нудить, протверезило, тіпає, розвидняється**): **Я захвилювався, у грудях заніло**... [2, с. 29]; **В Сергієвій голові протверезило** [2, с. 41]; **Забулось** [2, с. 171]; **Мене аж тіпало** [2, с. 184];

г) речення з модальними значеннями бажання або його відсутності. Головний член у таких структурах, як показує фактичний матеріал, зазвичай двокомпонентний – модальне безособове дієслово **хочеться** (**не хочеться**) **кортить, манить, вабить** тощо у формі теперішнього чи минулого часу та інфінітив з значенням конкретної дії: **Мені нічого не хочеться їсти** [2, с. 20]; **...і хотілося йти по короткій студеній траві, згинатися під мовчазним крилатим гіллям**... [2, с. 26]; **Йому дуже кортіло читати далі, але його непокоїв мороз**... [2, с. 56]. Структура предиката у Є. Гуцала часто ускладнюється додаванням фазового дієслова чи однорідної інфінітивної частини: **...чим далі відходиш од лісу, тим дужче починає кортіти надпиту хоч із одного кухлика** [2, с. 221]; **...кортить з вами побалакати, довідатись, що ви за такі** (с. 59). Натрапляємо й на випадки ампліфікації безособових дієслів із метою інтенсифікації бажальної модальності, увиразнення суб'єктивної позиції мовця: **Ярославу нестерпно захотілося на волю, запраглось геть із цього гуркотливого, задушливого вагона**... [2, с. 202]; **...хотілося б забути. Але не забувається** [2, с. 189];

д) речення, які фіксують наявність чи відсутність кількісних змін, явищ, станів у навколишньому середовищі. Предикат **бракує, забракло, не вистачає** передбачає обов'язковість при ньому додатка у формі родового відмінка: **До їхнього самозаглиблення бракувало ще цієї мови**... [2, с. 132]; **Слухаючи цей дзвін, я відчував, що саме його не вистачало, щоб ці гори, повиті чистою мрякою, змогли виразити свою душу**... [2, с. 132]; **Своїх майстрів не вистачало, то запросили збоку** [2, с. 58]; **Мені не вистачає дзвонів, бракує їхнього високого гірського голосу, тієї невимовної печалі, якою він повен**... [2, с. 133]. В останньому реченні синонімічний повтор безособового предиката створює стилістичний ефект душевного збудження, надриву, ностальгії.

2. Безособові речення, головний член яких виражається особовим дієсловом у безособовому значенні. Таких речень у Є. Гуцала найбільше. У цьому масиві виділяємо шість моделей:

а) речення з дієслівними предикатами без постфікса -ся, що позначають природні явища, які сприймаються переважно візуально, без указівки на джерело їх зумовленості: **В світлиці темнішає** [2, с. 23]; **І тіней кругом погустішало**... [2, с. 129]; **А то намалює на піску коня, сяде на нього – гаття! – та й тільки закуріло** [2, с. 109]. Близькі до цієї моделі структури, у яких відтворені звукові вияви в довкіллі, напр.: **У сінях зашеберхало, далі щось за клямку взяло, ніяк не годне двері відчинити** [2, с. 163]; **Рипнуло – і вже на порозі стала тітка Мушиха** [2, с. 164];

б) речення з дієслівними предикатами без постфікса -ся, у яких ідеться про природні явища, стани, процеси, що мають джерело дії або стану, назване формою орудного відмінка, напр.: **...яблуні лише збираються випустити цвіт на волю, а проте на землі вже біліє опалими пелюстками** [2, с. 145]; **Чимось ворожим війнуло на мене від кількох кущів у житі, і я навіть не задумався – а чого б то?** [2, с. 115]; **А в обличчя б'є тобі теплим і наче аж солодкавим диханням дощу** [2, с. 123]; **Добре ж вони просмолені, уміло обмотані клоччям їхні весла, що ніде й водою не шерехне, що й не сплесне** [2, с. 130];

Нерідко простежуємо показові для Гуцала описи, пов'язані із запаховим сприйняттям об'єктів довкілля, у яких представлено комбінування двох попередніх моделей безособових речень, як-от: **А з котрогось погрібника війне тобі задушливо й сито, заб'є дихання запахом того збіжжя, що там навалено** [2, с. 135];

в) речення з дієслівними предикатами без постфікса -ся, що називають фізичні й психічні стани особи, її емоційно-рефлексивні вияви (**трусить, гуде, б'є, дзеленчить, шумить, шкребе, болить, ниє, муляє, крутить, протверезило, просвітліло, прояснилося**), напр.: **Прокинувся посеред ночі – шкребло в душі і в голові муляло** [2, с. 197]; **В Сергієвій голові протверезило** [2, с. 41]; **У грудях ніло, ніби звідти вийняли серце** [2, с. 48]; **...в**

голови **просвітліло, засяяло радістю**... [2, с. 114]; Як його **скрутило**... [2, с. 18]; Костю як **заціпило** [2, с. 199]; – Якби ж **не боліло**, – проказав старий [2, с. 286]. Як бачимо, дуже продуктивні в досліджуваному Гуцаловому мовленні синтаксичні конструкції цієї моделі виражають переживання, настрої та фізичні відчуття людини, які у своєму перебігу не залежать від її волі;

г) речення, у яких дієслівний предикат без постфікса -ся називає стани й процеси, пов'язані зі сприйманням (*пахне, смердить, бачиться, сниться, чується, увижається, здається*): **Пахне** рибою, рогозою, водою [2, с. 22]; **Пахло** слабко кропом і сильно – білою та жовтою глиною, непросохлими стінами, обтесаним деревом [2, с. 30]; У рухливих пасмах диму бігали дитлахи, а що їх **не було видно**, то чулось: ген веселий лемент пробіг із краю в край, майнув голосок якоїсь дівчинки... [2, с. 171];

д) речення, головний член яких виражений особовим дієсловом *бути* у формі минулого чи майбутнього часу (*було, не було, буде, не буде*), ужитим у безособовому значенні, напр.: **Штанько дійшов до найцікавішого місця, де було про сина ... якого йому ніколи не доводилося бачити** [2, с. 56]; **Страху не було** [2, с. 53]; **Проте човна на місці не було** [2, с. 198]; **Але ніде її не було** [2, с. 74]. У Є. Гуцала знаходимо навіть випадок функціонування такого предиката безособового речення у формі теперішнього часу: **Є там того розуму, – буркнула** [2, с. 181];

е) речення з предикатом-дієсловом, що має постфікс -ся. Такі речення вживаються для позначення процесів сприймання (*бачиться, здається, увижається, сниться, чується*): У ямі щось **зітхнуло**. Чи тільки **вчулось**? [2, с. 108]; **Вперто бачиться, як Варвара Сухорада йде на базар!**... [2, с. 273]; мислення (*мріється, здається, згадалося, думається*): ...чомусь **гадалося** що зараз ось чисте небо візьметься брижами... [2, с. 26]; **Тай не могло мені здаватися інакше того далекого осіннього ранку** [2, с. 29]; фізичних явищ та станів, джерелом яких є невизначений суб'єкт (*не спалося, зітхнулося, дихалося, набралось, доведеться*): **Бралось на світ; повільно падала через усеньке небо серпнева зоря, лишаючи на собі мерехтливу вервечку** [2, с. 201]; **Покотилося** межею, поки розтануло в темряві [2, с. 108]; **Там уже набралось** прання... [2, с. 182].

3. Безособові речення, головний член яких представлений дієслівною формою на -но, -то, як-от: **Вже зібрано мак – зв'язаний пучками, він висить на жердці у сінях** [2, с. 56]; **Пливають на човнах бронзових – повнісінько туманно-сивого полину в них навалено** [2, с. 130]; ...сьогодні ж **неділя, сільмаг зачинено** [2, с. 130]. Подібний предикат називає стан як результат дії в минулому чи дії, не зумовленої волею людини [6, с. 124]. Такий вид безособових речень також доволі продуктивний у художньому мовленні Є. Гуцала, напр.: ...а **під старість, коли стільки побачено й пізнано, незбагненна сила тягне людину повернутися назад, до рідного гнізда** [2, с. 136]; ...лише де-не-де **застережеш уцілілий од них кусник – чи то багровий листок, чи напродиво уцілілий зелений, а решту ж пошматовано, розвіяно, знищено**... [2, с. 137].

4. Безособові речення з предикатом-прислівником. Цей різновид у досліджуваному мовленні Є. Гуцала представлений дуже розлого. Конструктивні моделі названої групи відрізняються передусім формою вираження головного члена:

а) речення з головним членом – предикативним прислівником. У цій парадигмі виділяємо такі різновиди безособових структур:

- головний член із семантикою емоційних, психічних, фізичних станів людини (*болісно, боляче, весело, гарно, відрадно, добре, прикро, радісно, сумно, досадно, страшно, приємно, гірко, соромно*): ...невдоволено **буркнула, а самій приємно** [2, с. 166]; **І він відчував, що йому зовсім не страшно** [2, с. 52]; ...порипується **костомачами, аж нудно** [2, с. 195]. У формах минулого часу обов'язково наявна дієслівна зв'язка *бути, стати, зробитися*: ...їй **було байдуже** [2, с. 31]; **І Сергієві було неприємно, що в його руках так багато боязкості, пронизливої скованості**... [2, с. 40]; **І мені на хвилю зробилося добре**... [2, с. 36]. Подібна синтаксична модель зручна для фіксації станів мовця чи героїв, інтимізує оповідь, особливої деталізації автор досягає, ампліфікуючи предикати, скажімо: **Сумно й добре** [2, с. 152]; **Йому легко й радісно, хоча ноги мокрі** [2, с. 38]; **Розболілась голова, а серцю було млосно та нудно** [2, с. 17].

Значно рідше предикативний прислівник має при собі залежний інфінітив, як-от: **Важко сказати** [2, с. 25]; **І їй боязко зараз їти самій**... [2, с. 74]; **Боліло Македонові, що нема перини, – й позичати страшно**... [2, с. 313];

- головний член із семантикою стану навколишнього середовища (*гарно, безлюдно, тихо, тепло, холодно, студено, вітряно, похмуро, сонячно, місячно, зоряно*), напр.: **А надворі студено, зоряно, вітерець гоструватий дме з причілка** [2, с. 168]. У функціонально-стилістичному плані подібні речення допомагають розкрити внутрішній світ оповідача й

персонажів, психологізувати й інтимізувати виклад, художньо відтворити стани довкілля. У комплексі з іншими моделями односкладних безособових речень ці структури реалізують категорію авторської модальності, інтегруючи світи природи й людини, пор.: – *У вашій хаті хоч і голо, та затишно, тому й кортить посидіти, тому і йдуть сюди всі* [2, с. 165]; *Славно тоді в цьому велетенському храмі, і гарні думки приходять у голову* [2, с. 117]. Інколи предикативний прислівник називає не якісні, а кількісні ознаки стану "багато чогось, ущерть, більше ніж досить", напр.: ...*було повно повітря, настоящего на міцному морозі* [2, с. 50];

– головний член із семантикою сприйняття (*видно, чути*): *Гарно тоді видно дерево на обрії* [2, с. 100]; *Видно, що тут уже походив хтось* [2, с. 153]; *А холодків уже не видно, бо спочіло* [2, с. 138]. За нашими спостереженнями, у текстах Є. Гуцала предикативний прислівник рідко вживається самостійно, частіше фіксуємо наявність при ньому дієслівної зв'язки *бути, стати, зробитися* в одній із часових форм, скажімо: *А Вусті й так було холодно...* [2, с. 48]; *...і було зовсім не видно* [2, с. 26]; *...йому стало добре й журно* [2, с. 49]; *Стало темно, потім у тій синій темряві спалахнули золотаві вогні...* [2, с. 28]; *І мені на хвилю зробилося добре, ніби вділила мені часточку свого серця* [2, с. 36].

Цікаво, що деякі предикативні прислівники реалізують різну семантику в текстах, пор.: *Вже було пізно, сизів по балках вечірній холодок...* [2, с. 36] – "увечері, вночі" і *Пізно передумувати, й не хочу* [2, с. 194] – "оцінка стану за часом, який уже пройшов";

б) речення з головним членом – модальним прислівником, що вказує на оцінку дії з погляду необхідності (*треба, потрібно, можна, варто, досить, слід, необхідно, годі, гоже*), напр.: – *Отже, нічого не скажеш? Ну й не треба* [2, с. 47]; – *Е, не гоже так* [2, с. 110]; – *Даремно ви так, – Мушиха своєї* [2, с. 164]; *Та й невідомо, чи будуть коли* [2, с. 167]. Як і взагалі в мові, в ідіолекті Є. Гуцала домінують безособові речення, у яких модальний прислівник виконує роль допоміжного дієслова в складеному дієслівному головному члені. Конструкцій такого зразка дуже багато: *Треба навідатись додому, треба, треба* [2, с. 112]; *...потрібно стрітись* [2, с. 24]; *На те, як сіються зірки, не можна надивитися...* [2, с. 27]; – *Ото вже й спитати не можна...* [2, с. 47]; *Досить було їй побачити людину, привітатися до неї...* [2, с. 44]; *...досить тільки ще двічі ступити до них, як чалий і карий підводять голови, скубуть траву...* [2, с. 117]; *Чи неодмінно слід згадувати про солов'їв?* [2, с. 144]; *Поспішати не слід, бо жінку вибирати – не корову купувати* [2, с. 185]; *...куру слухняно біжать, варто йому лиш обізватись клично* [2, с. 232].

5. Безособові речення, у яких головний член – предикативне слово, що називає оцінку якогось стану з морально-етичного погляду або доцільності/недоцільності (*гріх, жаль, біда, диво, сором, страх, лінь, охота, пора, час, кінець, шкода, гаразд*): *І мені так жаль усього білого світу, й своєї хати жаль...* [2, с. 288]; *Кому ж охота, щоб і його засудили* [2, с. 196]; *...шкода тільки, що самих гребців та їхніх весел не видно...* [2, с. 101]; *Бо хоч і погнали німців, хоч і війні тій начебто скоро кінець, але ж не закінчилась!* [2, с. 165]; *...для таких балачок саме час...* [2, с. 57]; *Ну, ніби все гаразд* [2, с. 48]. Подібні присудкові слова здатні реалізуватися в ролі допоміжних компонентів складених предикатів і поєднуються з інфінітивами: *Збираємось, бо вже час їхати* [2, с. 24]; *Та як би не розтягувала своє полуднання, пора йти* [2, с. 281]; *Смалій підморгував: – Гріх не покористуватись* [2, с. 59]. Виразальний потенціал конструкцій із предикативним іменником спрямований на стилізацію розмовного мовлення, яке рясніє подібними структурами. Особливо виразно це виявляється під час актуалізації різних синтаксичних фігур, зокрема повтору, полісиндетону, парцеляції, напр.: – *А вже пора, – сказала, – пора, дівонько. І Петрові на радість, і нам* [2, с. 320].

6. Безособові речення з головним членом – предикативним словом *немає*, при якому зазвичай обов'язковий прями́й додаток у формі родового відмінка, що називає відсутній об'єкт, напр.: *Нема кому за мене заступитись...* [2, с. 194]; *Вони рідненькі, бо нема їм простору, бракує сонця!* [2, с. 199]; – *А батьків немає, – сказала* [2, с. 31]. До цієї моделі зараховуємо й зафіксований у Є. Гуцала розмовний предикат *катма* в значенні "немає": *...взялась жінка їсти варити, а солі катма...* [2, с. 282]. На думку К. Шульжука, заперечний предикат *не бути* в різних часових формах (*не було – немає – не буде*) співвідноситься за семантикою, однак на підставі формально-синтаксичних особливостей речення з такими головними членами репрезентують різні моделі [6, с. 126], які в досліджених текстах можуть поєднуватися в межах одного речення: *В роті від того частування нічого нема, бо й у кухлику майже не було, та тобі здається, що таки спробував, що солодко – й ти аж примружуєшся* [2, с. 221].

Отже, проаналізований фактичний матеріал виявив надзвичайно продуктивне використання різних моделей односкладних безособових конструкцій в ідіостилі Є. Гуцала. За допомогою таких синтаксичних структур письменник майстерно моделює емоційно-оцінну

атмосферу ситуацій, створює деталі й тонкий психологічний малюнок вчинків персонажів. Експресивне синтаксичне вираження думки зумовлене рефлексіями мовця – ліричного суб'єкта, закоханого в природу, уважного до внутрішнього світу людини. Безособові речення вважаємо синтаксичною домінантою художнього мовлення Є. Гуцала, одним із важливих засобів реалізації експресивної функції.

### Література

1. Арват Н. Н. Семантическая структура безличных предложений в современном русском литературном языке: автореф. дисс. на соиск. учен. степени докт. филол. наук: 10.02.01 "Русский язык" / Н. Н. Арват. – М., 1976. – 51 с.
2. Гуцало Євген. Твори: в 5 т. Т. 1 : Оповідання, новели / Євген Гуцало; вст. слово В. Плюща. – К.: Дніпро, 1996. – 454 с.
3. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика / С. Я. Єрмоленко; відп. ред.: І. Р. Вихованець. – К.: Наук. думка, 1982. – 210 с.
4. Загнітко А. П. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект : навч. посіб. / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДНУ, 2009. – 150 с.
5. Сучасна українська мова: підруч. / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. – 3-тє вид., перероб. – К.: Либідь, 2005. – 488 с.
6. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підруч. / К. Ф. Шульжук. – К.: ВЦ "Академія", 2004. – 408 с.

УДК 551.582(477.51)

### ЕЛЕМЕНТИ ЕКСПРЕСИВНОГО СИНТАКСИСУ У ТВОРАХ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

**Піхота М.В.**, студентка IV курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

Своєрідна авторська манера синтаксичної організації художньої прози Олександра Довженка відбиває не лише індивідуальні риси його мовотворчості, а й своєрідність побудови думки українського народу у зв'язку із фрагментами національної картини світу, уявленнями, що багатьма своїми фактами йшли в процесі свого творення самотніми шляхами, залежно від умов минулого і сучасного. Синтаксис творів митця виявляє мовну картину світу українців і певною мірою доповнює в її художньому вияві.

Творчість Олександра Довженка має свої істотні синтаксичні особливості, які треба з'ясувати, оскільки синтаксична організація мовомислення митця є і завжди була вагомим, функціонально значущим складником художніх творів, належним до актуальних напрямків досліджень. Ідіостилю письменника присвячена чимала кількість наукових праць, проте виконані вони переважно в літературознавчому аспекті.

Мова художньої прози Олександра Довженка стала об'єктом дослідження І. Білодіда, С. Привалової, О. Поляруша, Л. Вдовенко, М. Власова, Т. Дятленко, В. Пригоровського, С. Плачинди, І. Семенчука та інших учених. Лінгвісти насамперед звернули увагу на фразеологізми як виражально-зображальні засоби, лексико-семантичні особливості художньої мови творів, семантичні та структурні риси індивідуально-авторських метафор, епітетів, символів, на зв'язок мовного стилю з біблійними джерелами, на фольклорну основу мовотворчості Олександра Довженка тощо.

Мета статті – з'ясувати семантичні і функціональні особливості одиниць експресивного синтаксису, уживаних в ідіостилі Олександра Довженка.

Для того, щоб визначити довженківський тип мовомислення, його індивідуальний стиль, словесно-художню тональність, синтаксичні особливості, часто користуються термінами і засобами античних поетик. Отже, слід говорити про могутній тип мовомислення митця [5, с.53]. Цей могутній тип світобачення, мовні засоби зображення фрагментів національної картини світу, емоційна тональність моделюються у творах Олександра Довженка експресивним, відповідним до тематики зображуваних подій та образів добором лексики і фразеології, синтаксичних конструкцій, ритмомелодикою фрази, історичними, фольклорно-епічними, літературними ремінісценціями, романтичною експресивністю вислову й асоціативним комплексом мовних одиниць.

Аналіз мовного матеріалу засвідчив, що в мовотворчості Олександра Довженка наявна значна кількість різномірних засобів експресивного синтаксису. Письменник використовує

синтаксичні засоби з метою індивідуалізації мови персонажів, експресивізує семантику діалогів та монологів у художніх контекстах. Також стилю митця притаманні риси сатиричного, гумористичного та іронічного в прозових текстах. Олександр Довженко вживає пісенні та народно-розмовні експресивно-художні синтаксичні конструкції. Проза письменника має своєрідну ритмомелодію та естетичну організацію.

Вирізняються експресивністю синтаксичні засоби індивідуалізації персонажів. Особливо виразно в Олександра Довженка подано портрет батька в "Зачарованій Десні": у нього *"антична статуя", "з нього можна було писати лицарів, богів, апостолів, великих учених чи сіячів..."*, він *"мав вигляд переодягненого у поганючу одягу артиста імператорських театрів"* [Довженко, т. 1, с. 52, 56]. Багато уваги приділено стилістичним засобам зображення внутрішнього світу цього персонажа, у якого *"душа океанська"*. Особливою увагою письменника користуються персонажі похилого віку – діди. Самійло ("Зачарована Десна") був талановитий косар: *"Орудював він косою, як добрий маляр пензлем, – легко і вправно. Коли б його пустили з косою просто, він обкосив би всю земну кулю..."* [Довженко, т. 1, с. 69]. У розкритті внутрішнього світу персонажа автор використовує прийом показу якостей, рис через конструкції, що характеризують процеси, дії, умови праці. Дід Семен у "Зачарованій Десні" був *"наш добрий дух лугу і риби. Гриби і ягоди збирав він у лісі краще за нас усіх і розмовляє з кінями, з телятами, з травами, з старою грушею і дубом – з усім живим, що росло і рухалось навколо"* [Довженко, т.1, с. 38]. Олександр Довженко вважав, що, щоб схарактеризувати образ діда Семена в кінокартині, артист повинен, маючи відповідну зовнішність (високе ясне чоло, сірі очі, широкі плечі), уміти орудувати косою, вилами, ціпом, побудувати хату, змайструвати воза тощо. Слово *робота*, словосполучення *добра робота* та інші, опоетизування праці – це одні з ключових пунктів усієї синтаксичної системи Олександра Довженка, експресивності його стилю.

Мова кіноповістей Олександра Довженка – це не проза в класичному розумінні, оскільки їх синтаксична організація незвичайна: у них мало повістевих, авторських текстових масивів, а більше експресивних монологів і діалогів, бо це зумовлено характером кінодраматургічної прози. Основними типами монологів у кіноповістях Олександра Довженка є *монолог звернений, монолог внутрішній і монолог із-за рамки* [2, с. 162]. Мовні особливості зверненого монологу Олександра Довженка (крім їх лексичної і фразеологічної наповненості, характер якої зумовлений усім обсягом експресивних мовних засобів письменника), полягають у їх живомовному компонуванні, що властиве експресивному мовленню багатьох персонажів. Як за своїм змістом, так і за виразністю мовних засобів, стилістичної композиції всі звернені монологи можуть жити як самостійні твори словесно-художнього мистецтва й не лише на письмі, а й у звучанні, у виконанні артиста-читця. Монологи внутрішні характерні своїми психологічними заглибленнями, але компонування їх не живомовне, а літературно-символічне. Тут спостережено психологічний і мовний паралелізм: *"Я прощаюся з тобою (з старою, зруйнованою хатою)... хай тебе не буде. Обернися на хороми, вкрийся залізом, підрости, підведись над садами, роздайся виір і вгору... Прощай. Тебе нема. Я страждаю. Мені жаль"* [Довженко, т. 2, с. 149]. Дуже виразними є монологи з-за рамки. Монолог генерала Федорченка – заглиблено споглядальний (спогади про минуле і сучасність), виконаний засобами публіцистичного стилю в інтимному інтонуванні: *"Як багато щастя знав я в житті. Щастя боротьби, напруження волі, труда..."* [Довженко, т. 3, с.17].

Особливо ж яскравими щодо мовного оформлення є експресивні діалоги – масові сцени, у яких широко використовуються елементи розмовного стилю. Найвиразнішим у розумінні використання цих елементів і еліпсованих форм речень чи словосполучень є багатоголосий діалог (полілог), у якому беруть участь кілька персонажів. Це розмова, як відзначив її спостерігач і учасник генерал Глазунов, *"хитрої дядьківні"*, яка говорить далекими символами, натяками, зрозумілими тільки у вузькому колі. Експресивізації тексту слугують і лексичні повтори:

– *Та ми, що ми. Ми, як усі, – сказав Хома і запитливо подивився на генерала. Це дуже делікатна справа!*

– *А ти, Селивестре?*

– *Та й я так само.*

– *І я кажу, що так, – сказав Клунний. – Хіба я що кажу?*

– *А певно! Ти що казав?*

– *А що я казав?*

– *Ти казав...*

– *Та нічого такого я не сказав... Товаришу генерал, що я сказав? Я сказав, – як люди, так і я. Я своє діло знаю.*



– Е, Романе ... – сказав Хома.

– А ти не екай мені перед генералом! Ти про мене екаєш, а я завтра подвиг зроблю! От візьму й зроблю!

– Роби, – сказав Хома, – тільки ж не треба так неполітично розмовляти.

– Ну, ви подумайте ... Товаришу генерал, що ви скажете?

– Не розумію, про що мова, – сказав генерал, остаточно зацікавлений цією дипломатичною розмовою" [Довженко, т. 2, с. 163 – 164].

Письменник наводить ще дві сторінки такої "дипломатичної" розмови, і лише тоді стає зрозуміло, що йдеться про післявоєнні проблеми.

Поряд зі стилістичними художніми засобами зображувального характеру яскраво вирізьблюються у творах Олександра Довженка засоби гостро сатиричного, іронічного і гумористичного. Це передусім гумор ситуацій, але виразність цих ситуацій, їх гумористична емоційність досягаються вдалим мовним оформленням. Наприклад, дід Семен із докором запитував собаку, Пірата, який, злякавшись дідового кашлю, гавкав на нього: "Та не гавкай хоч ти мені. Чого б ото я гавкає?" (хто ж іще гавкав на нього, чиє ж іще "гавкання" набридло дідові?! Тут прозорий підтекст-натяк) [Довженко, т. 1, с. 39]. Виразно гумористичний ефект справляє незвичне, несподіване словосполучення – собака Пірат *возгавкає* (уся ця сцена виразно гумористична). Дієслово має старослов'янський префікс *воз-*, що також експресивізує контекст.

Після струменів сатирично-гумористичних у творах Олександра Довженка слід звернути увагу на експресивний синтаксис кіноповістей, породжений могутніми джерелами живої народно-розмовної мови. Духом народнопоетичного синтаксису пройняті всі твори Олександра Довженка. Наприклад, переповнена епічно-пісенними формами мова фрагментів бою. Картини бою зображуються в стародавньому плані: "Животворяща війна... Життя обнімалося із смертю в цей прекрасний день" [Довженко, т. 1, с. 181].

"Поема про море" починається пісню на поезію Тараса Шевченка "Рече та стогне Дніпр широкий...", і це відразу надає урочистої тональності всьому твору, – бо вже стали ці рядки загальнонародним експресивним образом. Поема пройнята піснями: тут знову спогади про жменьку бурлаків, загублену й сумну, як журавлиний ключ, і про їх пісню: "Ой, бурлака молоденький, Вийшов рано з дому..."; тут і чумацька: "Із Одеси преславної завезли чуму. Упав чумацький край дороги, Гей – гей, горенько йому"; тут і кобзарська дума: "А із степу гайворони, Гей, гей, до нього летять..." [Довженко, т. 3, с. 12].

Історична пісня-колядка вводиться в текст повісткування не лише як самостійний структурний компонент – вірш, а й передається прозовими рядками – переказом, наприклад: "Вона (Орлюкова мати) співала про диво-дивне, чудне чудо, як у них на Петра та Дунай замерзав, а хто б віри не йняв – Демид сам там бував, – святий вечір! Демид сам там бував, – святий вечір! – шаблю лід рубав, – святий вечір! – шаблю лід рубав і коня напував. Добрий вечір!" [Довженко, т. 2, с. 134].

Олександр Довженко багато уваги приділяє психологічній характеристиці своїх персонажів, а це зумовлює й наявність специфічного добору синтаксичних мовних засобів. Одним із улюблених прийомів психологічної характеристики героя в Олександра Довженка є показ напруження бажань, сили волі, почуттів персонажів. Синтаксичне оформлення щодо психологічного акту – напружене звертання особи до бажаного, внутрішньо вмотивована і усвідомлена необхідність результату цього експресивного звертання: "Дивлюся у воду – місяць у воді сміється. Гляну на небо: "Зірко, покотися" – котиться. Пахнуть трави над водою. Я до трав: "Дайте голос ,трави", – гукають перелілки. Дивлюсь на чарівний, золотий срібним світлом берег: "Явися на березі лев" [Довженко, т. 1, с. 72]. Отже, письменник передає художнім звертанням психологічний стан людини, відтворюючи крізь призму психологічного акту, стану, дії, почуття.

Мова творів Олександра Довженка відображає прагнення автора до естетичних моментів в організації словосполучення, фрази, текстового масиву й, нарешті, цілого твору. При відтворенні цих моментів експресивно, а часто й бурхливо, виявляється творча особистість митця, його суспільно-політичне й естетичне кредо. Іноді письменник уводить у текст об'єктивного повісткового викладу цілі текстові масиви від "я", що становлять одну велику синтаксично-стилістичну цілість, так звану надфразну єдність. Наприклад, у повістевий опис фашистських звірств в українському селі вводиться така "авторська" оповідь (надфразна єдність): "Горів і я тоді у тім вогні, загивав усіма смертями людськими, звірячими, рослининими: палав, як дерево чи церква, гойдався на шибеницях, розлітався прахом і димом од вибухів катастрофічних..." [Довженко, т. 1, с. 62].

Не менш виразною рисою авторського мовлення є його прагнення до афористичності. Це сентенції на зразок крилатих висловів: "Так не підкорятися і так умирати, як умирають українці, можуть лише люди високої марки" [Довженко, т. 2, с. 18]; "Від людського життя і

навіть від життя цілих поколінь людей залишається на землі тільки прекрасне" [Довженко, т. 1, с. 135]; "Сувора дійсність скоро розкрила їм очі" [Довженко, т. 2, с. 24] та інші.

Важливе місце серед засобів експресивного синтаксису організації тексту у творах Олександра Довженка має різноманітна ритмомелодика. Найвиразнішою в розумінні єдності ритмомелодичної лінії є кіноповість "Зачарована Десна", де простежуємо суцільну поезію в прозовій формі. Але і в цій єдності є різні структурні елементи: пісенний, оповідний, у стилі народного мовлення й афористичне мовлення від "я".

У кіноповісті поряд функціонують такі типи експресивних ритмомелодик: 1) пісенна: "Я пливу за водою. Я пливу за водою, і світ пливе наді мною... І плав пливе... Повечорів мій день, туман поле ясне укриває, і я дивлюсь, хвилюючись, навколо, – треба мені поспішати..." [Довженко, т. 1, с. 50–51]; 2) народне світобачення: "Річки й озера були глибші, риба більша й смачніша, а що вже грибів та ягід у лісі – не переносити, та й ліси були густіші, трави – вуж не пролізе..." [Довженко, т. 1, с. 67]; 3) афористичне мовлення в народно-поетичній тональності: "Далека красо моя! Щасливий я, що народився на твоєму березі, що пив у незабутні роки твою м'яку, веселу сиву воду, ходив босий по твоїх казкових висипах, слухав рибальських розмов..." [Довженко, т. 1, с. 81]. Цікава й оригінальна образність твору в багатьох місцях подана через призму дитячого "бачення", виразна композиція літературної "сповіді", загальна мелодійність і ритм роблять "Зачаровану Десну" одним з виразних зразків мистецтва експресивної оповіді.

Отже, аналіз виявив, що художнє мовлення Олександра Довженка становить царину, де найрізноманітніші експресивні засоби різних рівнів відзначаються особливою виразністю та образністю й характеризуються власними закономірностями функціонування. Експресивний синтаксис творів Олександра Довженка – це синтез різних рівнів сучасної української літературної мови, свідчення її багатства. У письменника величезна галерея індивідуальних портретів. Для їх змалювання митець знаходить відповідні словесно-художні засоби. Олександр Довженко виявив себе видатним майстром у компоюванні монологів та діалогів. Вони різні за своєю структурою та художнім наповненням. Тут письменник використовує різні типи речень, фігури мови, що й експресивізує художній текст. Більшість творів Олександра Довженка написані про війну. У них схарактеризовані справжні герої та поборники національної ідеї. Зображуючи події цього періоду, письменник вдається до образів та порівнянь світового масштабу, що реалізується в свою чергу у своєрідній синтаксичній організації мови. В ідіолекті митця всі експресивні засоби тісно пов'язані між собою та утворюють систему. Таке різнобарв'я та багатство синтаксичних стилістично-виражальних засобів є показником високого рівня експресивності мови творів Олександра Довженка.

### Література

1. Гриценко К.Л. Символіка творів О.Довженка / К.Л.Гриценко // Радянське літературознавство. – 1964. – № 2. – С. 39 – 49.
2. Гриневич В.Й. Особливості функціонування діалогів і монологів як основних мовних засобів кінодраматургії О.П.Довженка / В.Й.Гриневич // Філологічні трактати. – 2012. – Т.4, № 4. – С. 162–166.
3. Довженко О.П. Твори: У 5-ти томах. – К.: Дніпро, 1983 – 1985.
4. Матюшкіна Т. Незабутні чари дитинства у творі О.Довженка "Зачарована Десна" / Т.Матюшкіна // Всесвітня література. – 2009. – № 1. – С. 27–31.
5. Семенчук І.Р. Слово про Довженка: (до 80-річчя з дня народження) / І.Р.Семенчук. – К.: Знання УРСР, 1974. – С. 48–93.

УДК 811.161.2'42

### ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОЗОВИХ ТВОРАХ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

**Приймак Н.В.**, студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бережнюк В.М.**, кафедра української мови

Майже кожна з існуючих мов має у своєму складі багато прикладів місцевих говірок. Вони є однією з форм вияву національної мови. Оскільки дослідників цікавлять закономірності вживання живої народної мови в усій її різноманітності, а також географічне поширення діалектних явищ, окреслення певних діалектних одиниць у системі мови, важливо зберегти

для наступних поколінь зразки живого мовлення носіїв конкретних територій, створивши фонотеку, хрестоматії текстів, уклавши словники.

Про непересічну особистість Довженка, який поєднував у собі кінорежисера, письменника, художника, філософа, громадського діяча, його оригінальну творчу манеру писали в різні часи П.Тичина, М.Бажан, Л.Новиченко, О.Гончар, І.Дзюба, М.Рильський, С.Плачинда, С. Герасимов та інші.

При опрацюванні мовознавчої літератури про діалектизми головну увагу зосереджено на взаємодії діалектної та літературної мови, використанні діалектизмів у художніх текстах. О. Довженко презентує східнополіські говори північного наріччя, зокрема сосницьку говірку. Місто Сосниця знаходиться в центрі Черніговської області й належить до лівобережних говорів, які межують у південно-західній частині з Брянською областю, окремими районами Курської, Білгородської, Воронізької областей Росії; на півдні з середньонаддніпрянським говором по лінії Київ – Прилуки – Конотоп; західна межа лівобережних говорів проходить в основному по річці Дніпро й відділяє їх від середньополіських говірок.

Проблема використання діалектизмів у творах О.Довженка залишається ще не розв'язаною.

Об'єктом дослідження є діалектизми в прозових творах О.Довженка.

Предмет дослідження – особливості вживання діалектизмів у прозових творах О.Довженка на фонетичному, лексико-семантичному рівнях.

Фактичний матеріал було зібрано із творів: "Зачарована Десна", "Україна в огні", "Щоденник", "Потомки запорожців", "Земля", "Звенигора", "Щорс", "Мічурін" та інших.

Слова діалектного вжитку, що позначають поняття, для передачі яких у загальнонародній мові вживаються назви, утворені від іншої непохідної основи, називаються лексичними діалектизмами. Критерієм для виділення цієї групи лексики є її семантична спільність у межах означуваних понять зі словами загальнонародної мови й відмінність від них у матеріальній оболонці. Виділяють власне лексичні (це своєрідні дублети до загальноновживаних слів) та етнографічні діалектизми (назви місцевих реалій і понять, що не відомі або не використовуються поза межами певного говору чи групи споріднених говорів).

Предметом дослідження є етнографічні діалектизми.

Сосниця – рідне місто О.Довженка. Вихований у повазі до праці, письменник усе життя звеличував саме її. Довженко бачив щастя людей і їхню красу в щоденній роботі та працьовитості. Середовище, у якому зростав майбутній митець, навчило його поважати простого селянина. Образи людей автор зображує з шаною і любов'ю, гордістю за свій чесний і трудолюбивий народ. У Сосниці, як і в будь-якому провінційному місті, значна увага приділяється веденню сільського господарства. Особлива роль відводиться тваринництву та скотарству. Довженко зазначав, що добрий господар, перш ніж сісти за стіл, догляне худобу, домашню птицю. Така чуйність була нормою народної моралі й поведінки. Ці принципи визначали говіркову лексику сільського трударя [1].

**Опачина** 1) 'весло'; 2) 'в'язка хворосту або очерету': *За дідом Савкою виходив чималий хлопець з двома опачинами* [2, с. 564]. У прозових творах Довженко часто звертається до образу річки. Дитинство письменника пройшло на березі мальовничої Десни, вздовж якої неодноразово пропливали рибалки на своїх човнах. Вони користувалися опачинами, що допомагали їм швидше діставатися від берега до берега. Іменник частіше вживається у формі множини.

**Тигля** 1) 'посудина для нагрівання, висушування, спалювання, відпалу або плавлення різноманітних матеріалів'; 2) 'невід'ємна частина металургійного та лабораторного обладнання при литті металів, сплавів, вирощуванні монокристалів та ін.': *Тут у розжарених небачених тиглях виплавлялася історія нового світу* [2, с. 566].

**Клямка** 'пластинка з важильцем, якою затискають двері': *А старці вже чую рипають у сінях, шукаючи клямку* [3, с. 123]. Така клямка була чи не в кожному сільському будинку. За допомогою неї легше зачинялися двері, таким чином оберігаючи господарів від непроханих гостей.

**Мідниця** 'мідний таз': *Потім вийняли їх і поклали у мідницю* [2, с. 325].

**Вінце** 'останній ступінь чого-небудь': *Горе вже давно переливалось через її вінце* [2, с.121]. Назва також може означати коштовний головний убір, прикрасу із золота, корону, зрідка вінок.

Крім іменників, у творах О. Довженка зафіксовано дієслова-діалектизми, які констатують про щоденні дії сільського трударя.

**Потюпати** 1) 'піти, побігти дрібними кроками'; 2) 'поїхати (верхи або в екіпажі) підтюпцем'; 3) 'іти невеликий час': *Собака теж зробився невеселий і, покрутившись, знехотя потюпав геть* [2, с. 444].

**Скугикати** 'шуміти': *Вона проклінала все, що попадалось їй на очі, – свиней, курей, поросят, щоб не скугикали, Пірата, щоб не гавкав і не гудив, дітей, сусідів* [2, с.437]. Довженко любив та цінував усе живе довкола себе. Це можна зрозуміти навіть із того, що, відтворюючи образ тогочасного села, автор не оминає опису тварин, які характерні для Полісся. Письменник підбирає відповідну лексику місцевого говору, щоб показати, як велося господарство, дії самих тварин.

**Смагтися** 1) 'укриватися смагою, запікатися'; 2) 'набувати смуглого, темного кольору під дією сонячного проміння й вітру': *Зимом мерзли, літом смаглись на сонці, восени місили грязюку, весною нас заливало водою, і хто цього не знає, не знає тієї радості і повноти життя* [2, с. 451].

Великий вплив на становлення О. Довженка як письменника справила також краса "зачарованої Десни", лісу, луку, сіножаті й навіть повені. У своїх спогадах автор зазначає про те, що їхня родина жила цілком у гармонії з природою [4]. Відповідно кожна пора року вносила щось нове у дитинство митця. Влітку жителі Сосниці страждали від відсутності дощів, тому їм часто доводилося смагтися на сонці під час сінокошу, роботи на городі чи під час веслування по Десні.

**Дукатись** 'удаватися до бійки, бити кого-небудь': *Де не взявся рудий бичок Мина, що любив дукатись, бо ріжки свербіли, а тут ще до боків кізяки примерзли і живіт лоскотали* [2, с. 457].

**Цабеніти** 'литись': *Кров, розумієш ти, цабеніла, як з кабана* [2, с. 267].

**Хорохоритися** 1) 'виявляти пиху, гордощі'; 2) 'сердитися': *Хорохорився голова, рвучи на дрібні шматочки якісь секретні папери* [3, с. 47].

**Проізрастати** 'рости': *Нічого в світі так я не люблю, як саджати що-небудь у землю, щоб проізрастало* [2, с. 12].

Як бачимо, Довженко використовує діалектизми для відтворення місцевого колориту. Зібрані зразки діалектних одиниць свідчать про те, що ця група лексики закріпилася у мові, дійшла до нашого часу і формує частину словникового фонду діалектної лексики Сосниччини. Вона проста й оригінальна. Більшість лексем є локальною, частина її, зазнавши певної трансформації, уживається в інших говорах Східного Полісся.

Жителі сіл завжди мають постійне коло спілкування. Із живої говіркової практики українського народу постає мовний етикет українців. Він вироблявся впродовж тисячоліть і відбиває культурні традиції української нації, відповідає її духовним засадам. О. Довженко у своїх прозових творах використовує достатню кількість лексики на позначення процесів мовлення.

**Галакати** 'голосно розмовляти': *І язики галакають усі* [2, с.563].

**Обижати** 1) 'зневажливим висловлюванням, негарним вчинком і т. ін. завдавати кому-небудь душевного болю, моральної травми'; 2) 'відчувати образу': *Що ж ти, кажуть, чортів син, діда обижаш?* [3, с. 30].

**Стишитись** 'розмовляти тихіше': *Демид стишився, і на його змученому обличчі промайнула ледве помітна усмішка* [2, с. 273].

**Прогриміти** 'промовити': *Тихо прогриміли останні слова Опанаса* [2, с. 347].

**Клепати** 'наговорювати': *Він клепає на себе* [3, с. 263].

**Базікати** 'розмовляти': *Потім базікаєте даремно* [3, с. 330].

Лексеми клепати і базікати вживаються у негативному значенні.

**Гарікати** 'сердито покрикувати': *Та не гарикай там* [2, с. 40].

Процес спілкування героїв його творів О. Довженка має вияв у конкретній діалектній лексиці, розкриває його таланти як майстра художнього слова, адже діалектні особливості на лексико-семантичному рівні яскраво виражені.

Більшість лексем показують нейтральний процес говоріння. Звичайно, мова персонажів у прозових творах письменника є одним із засобів їхньої характеристики. Отже, широкий спектр використання О. Довженком слів на позначення мовлення персонажів, із зневажливою семантикою, надає творам додаткових експресивних конотацій, що наочно підтверджує глибoku емоційність українців.

Майже у кожному селі серед літніх чоловіків і жінок трапляються мешканці, які називають себе знахарями й запевняють, що хвороби можна вилікувати замовлянням. Якщо хвороба припиняється сама по собі, або під впливом часу, вони мають тверде переконання, що допоміг саме цей засіб.

У творах О.Довженка зображена велика кількість негативних героїв, на позначення найменувань яких автор використовує відповідну лексику. Це грішники, ледарі, брехливі люди, злодії. Ці номінації виникають у зв'язку з їх діями, вчинками, чи системою виховання.

Радянська влада негативно сприйняла сценарій до фільму Довженка "Україна в огні". Було зазначено, що у своєму творі автор не використовує жодного позитивного персонажа, а змальовує лише тип радянського працівника – голову сільради – з геть усіма негативними рисами дурня, ледаря, гультіпаки.

**Подлець** 1) 'той, хто здійснює ганебні, підлі вчинки, мерзотник'; 2) 'уживається як лайливе слово (перев. при звертанні)' [3, с. 31]. Лексема запозичена з російської мови, трансформувалася на фонетичному рівні.

**Жулик** 1) 'хитра, спритна й нечесна у своїх учинках людина'; 2) 'дрібний злодій': *А щоб там показати подлеця, жулика, пройдисвіта, трутня, мошенника – боже сохрани.* [3, с.230].

**Осоружний** 'немилий': *Осоружний! Щоб тобі провалитися проклятому!* [3, с.230].

**Шкуродер** 'жорстока людина': *До того шкуродера нога моя не ступить!* [3, с.230].

**Бракороб** 'той, хто в роботі дає брак': *Партія оголосила війну бракоробам* [3, с.230].

**Пічкур** 'той, хто любить лежати на печі, відпочивати': *Щоб я став гречкосієм, пічкуром* [3, с. 230].

**Опришок** 'розбійник, злодій; бешкетник': *Опришки приїхали пізно майже нічю* [3, с. 230].

Як бачимо, у прозових творах автор прагнув відобразити чітку картину суспільного буденного життя. О.Довженко використовує діалектну лексику для позначення негативних персонажів. Для відповідних характеристик героїв переважно використана однослівна номінація. Досліджувані діалектизми – іменники не є вузьколокальними, адже досить часто вживаються і в інших говорах.

Розглядувані тематичні групи лексики переконують читача в тому, що О.Довженко добре знав життя й побут українського селянина, зумів показати багатство української душі на фоні бідності, неписьменності. Він не захоплюється надмірно діалектизмами, а використовує їх вдало і доречно.

Олександр Довженко – представник лівобережної групи говорів, які належать до поліського наріччя. Автор уживає у своїх творах діалектизми, що використовуються як засіб стилізації, мовної характеристики персонажів, більш чіткого окреслення особливостей рідного краю. Відомо, що перенасичення мови художнього твору будь-якими діалектизмами веде до зниження його художньо-естетичної вартості, до порушення контакту з читачем. Письменник уживає локальні діалектизми для створення відповідного колориту, передачі особливостей мовлення своїх персонажів.

### Література

1. Білодід І.К. Мова творів Олександра Довженка: збірник "Зачарована Десна" / І.К.Білодід // – К.: АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О.О.Потебні, 1959. – 95 с.
2. Довженко О. Кіноповісті, сценарії, дикторські тексти: твори в п'яти томах / Олександр Довженко. – К.: Дніпро, 1983. – 439 с.
3. Довженко О.П. Щоденник / О.П.Довженко // Культура України. – К., 1989. – № 3–4. – С.25–43.
4. Ющенко О. Пливучи по зачарованій Десні. Зі спогадів про Олександра Довженка / О.Ющенко // Дивослово. – 2003. – № 9. – С. 64–66.

УДК 81'37

### ДІЄСЛОВА МОВЛЕННЯ В ІДІОСТИЛІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

**Рибалко Ю. В.**, магістрантка філологічного факультету

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

Із покоління в покоління за допомогою мовних засобів народ передає акумульований віками досвід. Щодня ми контактуємо з різними людьми, повідомляючи якусь інформацію, дізнаємося те, що нас цікавить, переповідаємо історії чи просто розмовляємо один з одним. Усе це знаходить свій вияв у головній функції мови – комунікативній.

Оскільки комунікація є невід'ємною частиною нашого життя, то логічно вважати, що дієслова, які вказують на процес мовлення, – це одна з найбільш поширених лексико-семантичних груп. "Саме у лексиці й фразеології на позначення мовлення акумульовано найдавніший досвід рефлексії людини над мовою", – слушно зауважує Г. Пашковська [4, с. 7]. Дієслова мовлення привернули до себе увагу таких лінгвістів, як В. Русанівський, Н. Іваницька, А. Агапій, Л. Васильєв, О. Гончарова, М. Голянич, Г. Пашковська, Н. Гут, Н. Нікола-

єва, А. Кероп'ян, Ю. Якункіна ін. Перші праці, у яких були висвітлені проблеми українських дієслів мовлення, з'явилися ще на початку ХХ ст. Найбільше дослідники роблять акцент на етимології, семантиці, словотворенні, валентності елементів цього лексико-семантичного поля. Проте цю тему продовжують вивчати, пропонуючи нові підходи до класифікації компонентів парадигми. Нам видається більш цікавою актуалізація дієслів мовлення в контексті ідіостилю письменника, у плані конкретної комунікативної реалізації.

Матеріалом нашого дослідження послуговували твори відомого українського письменника, журналіста, кіносценариста, випускника історико-філологічного факультету Ніжинського педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя Євгена Гуцала [2; 3]. Його стиль цікавий не тільки в аспекті порушених проблем, поетики, функціонування в контексті літературного напрямку, а й з погляду мовомислення, формування словесно-художніх образів засобами різних мовних рівнів. До таких засобів належать і дієслова із семантикою мовлення, які в ідіостилі цього письменника ще не досліджені, що й визначає актуальність обраної теми.

Мета розвідки – проаналізувати склад, семантичні й функційно-стилістичні особливості парадигми дієслів із семантикою мовлення в ідіостилі Є. Гуцала.

Лексико-семантичне поле дієслів для позначення процесу мовлення в художніх текстах Є. Гуцала дуже широке й включає, за нашими підрахунками, майже півтори сотні одиниць – слів та фразеологізмів. Письменник продуктивно використовує різні за смисловими відтінками та стилістичним маркуванням лексеми, здатні називати способи вербального вираження думок, почуттів, оцінок, емоцій. Одиниці цієї лексико-семантичної парадигми взаємодіють між собою на основі логічних відношень тотожності, суміжності, включення, доповнення, конверсії, зіставлення, протиставлення тощо.

Як відомо, об'єднання дієслів у поле здійснюється на основі гіперсеми – семантичного ідентифікатора, що виражає ідею висловлення думки. Номінація різних виявів мовлення – "діяльності мовця, під якою розуміють як сам процес говоріння, так і його результат" [7, с. 258] – здійснюється Є. Гуцалом відповідно до комунікативної ситуації і відображає фрагменти зображуваної дійсності, водночас виявляючи систему внутрішніх і зовнішніх оцінок, тобто відтворюючи фізичні, інтелектуальні й психоемоційні стани персонажа в момент передачі інформації, а також ставлення оповідача до цього героя.

У межах будь-якого лексико-семантичного поля мови функціонує кілька лексико-семантичних груп [6, с. 418], члени яких відрізняються семантичними ознаками. У досліджуваній текстовій парадигмі диференціацію компонентів забезпечують такі ознаки: "спосіб мовлення", "мета мовлення", "артикуляційно-акустичні ознаки мовлення", "оцінка мовлення", "емоційні характеристики мовлення" тощо.

В основу семантичного поділу дієслів мовлення, зафіксованих у текстах Є. Гуцала, ми поклали класифікацію Л. Васильєва [1], яку використовують і Г. Пашковська [4] та Ю. Якункіна [7], й інтерпретували її відповідно до зібраного фактичного матеріалу. З урахуванням різних смислових чинників, зокрема індивідуальних особливостей мовця, обставин і мети процесу говоріння, у досліджуваному мовленнєвому масиві виділяємо такі лексико-семантичні групи:

1) дієслова, що розгортають узагальнену, стилістично нейтральну семантику "усно передавати інформацію, висловлювати думки": *говорити, казати, мовити*. Ці лексеми становлять ядро лексико-семантичного поля мовлення. Наприклад, інваріантна лексема *говорити* передає значення "усно висловлювати думки, погляди; розповідати про що-небудь" [5, т. 2, с. 100]: *Говорив Макар Тихонович вагомо, зосереджено, і хоч із його язика злітали багато разів чувані слова, та здавалось, що завуч Рента сам додумався до них, що вони плід його невсипущих роздумів, бо говорив статечно, з високою повагою, до самого себе й до проголошуваних слів...* [2, с. 504]. Семантику "передавати словами (думки, почуття тощо); висловлювати, говорити" [5, т. 4, с. 70] реалізує ключове в парадигмі мовлення дієслово *казати*: – *Ото якби вас не годувати, – казала їм, коли сердилась, а сердилась вона не дуже часто, – то хай би жили, не шкода, але ж щодня роти розкриваєте, щодня туди треба щось класти* [2, с. 31].

Без додаткових смислових нюансів, окрім розмовного колориту, як подає академічний Словник української мови, має вживатися лексема *провадити* зі значенням "висловлюватися, говорити" [5, т. 8, с. 140]. Але нам видається, що в гуцалівському контексті це дієслово розвиває конотації розміреності, філософічності, тривалості процесу мовлення, пор.: – *А молодші, – провадила Варка, миттєво запечалюючись, – уже не вмють так пекти хліб, як старші* [2, с. 510];

2) дієслова, що характеризують зовнішній, артикуляційно-акустичний аспект мовлення. Їх семантика спрямована на реалізацію не тільки семи "вимовляти", а й "інтенсивність вимови" та "спосіб вимови".

Так, велика група дієслів характеризує мовлення щодо інтенсивності голосу – від шепотіння до крику (*шепотіти, шелестіти, гомоніти, кричати, дзвонити, лементувати, гриміти, горлопанити* тощо), напр.: – *Отакої!* – тільки й **прошепотіла** Катря [2, с. 37], де *шептати* розгортає зміст "говорити, вимовляти щось дуже тихо, пошепки" [5, т. 11, с. 441]; тиха, задумлива, легка мова передається лексемою *шелестіти* "перен. Говорити щось пошепки" [5, т. 11, с. 437]: *Замислений дід шелестить* подихом-вітерцем [2, с. 521]. На позначення тихої, приглушеної розповіді про щось або когось [5, т. 2, с. 121] ужитий синонім *гомоніти*: – *Заздрять люди, либонь, бо чого ж іще, – гомоніли жінки. – Заздрять, що не їм* [2, с. 40]. Для номінації гучного, лайливого мовлення персонажів письменник також використовує синонімічні ряди, це переважно розмовно марковані одиниці, часто вжиті в метафоричному значенні, напр.: *лементувати* "говорити дуже голосно; галасувати" [5, т. 4, с. 475]: *Вона лементувала й лементувала, скарги й прокльони сипались з її грудей, як каменюччя*[2, с. 46]; *гриміти* "говорити голосно, підвищеним тоном" [5, т. 2, с. 168]: *То не грім гримів у захмарених високостях, то гриміла баба Килина*[2, с. 475].

Спосіб мовлення, подібність манери говоріння до інших процесів і явищ передають такі дієслова: *сичати, сокорити, сокотати, дзижчати, воркотати, сурмити, бурчати, карбувати, шамкотіти, гуґнявити, жебоніти, штрикнути*: *Отак тобі! Отак!* – *злісно сичала* Ганка, *не відстаючи, – щоб знала як рогами розмахувати* [2, с. 145] – "говорити здавленим від злоби, люті, роздратування і т. ін. голосом" [5, т. 9, с. 210]; – *Еге ж, задушиш, – сокоче баба, мій гедзь такий, що вкусив – і полетів...* – *Натішусь, натішусь, – сокорить* Бахурка [2, с. 163] – "перен., розм. Говорити швидко, жваво, безугавно" [5, т. 9, с. 440]; *А баба Килина, прочитавши твої думки, жебонить* голосом-струмком[2, с. 510] – "говорити швидко, весело, з охотою, але неголосно" [5, т. 2, с. 516]; – *Бачили ми таких, знаємо, – бурмотів* Козидра, *не в змозі заспокоїтись, ображений у чомусь найсвятішому, в найдорожчому* [3, с. 92] – "говорити невиразно, неясно; бурчати" [5, т. 1, с. 260]; – *Сама набиваєшся, ха-ха!* – *кигикнув* хрипким голосом у відповідь. – *Я до тих не ходжу, що самі набиваються* [3, с. 123] – "видавати звуки, схожі на крик чайки" [5, т. 4, с. 146].

Дослідники слушно зауважують, що лексеми цієї групи виявляють генетичний і функціональний зв'язок дієслів мовлення з дієсловами звучання [4, с. 9]. Такі відінтер'єктивні утворення дають змогу образно відтворити особливості, манеру мовлення героя, виконують образотворчу роль;

3) дієслова, які характеризують зміст думки, виявляючи при цьому різні аспекти мовленнєвої діяльності. У першу чергу підкреслюється мета передачі інформації, як-от: *питати, запитувати, підтвердити, запевняти, стверджувати, доводити, виступати, жартувати, брехати, варнякати, молоти, плести, жалітися, скаржитися, бажати, зичити, мудрувати, декламувати* та ін. Подібними мовними засобами Є. Гуцало послуговується дуже часто для конкретизації комунікативної мети повідомлення, напр.: – *Шинеля?* – *спитає так, наче перед собою бачив пужално, мовби не вірив. – Шинеля, – похмуро потвердие* Козидра [3, с. 88], де *питати* "звертатися до кого-небудь із запитанням, бажаючи дізнатися про щось, з'ясувати що-небудь; ставити питання" [5, т. 6, с. 367], а *потверджувати* – "визнавати правильність, істинність чого-небудь, погоджуватися з чимсь; підтверджувати" [5, т. 7, с. 398]; – *Ще ловитиме!* – *глушливо запевнив* Іван Гунька [2, с. 439] – "переконувати кого-небудь у чомусь, авторитетно твердити щось"[5, т. 3, с. 249]; – *Вставай, хто серцем кучерявий, – продекламував* Борис Горбокінь, *стежачи за товаришами* [2, с. 513] – "виразно читати художні твори, зокрема вірші" [5, т. 4, с. 234].

До цієї тематичної групи зараховуємо й дієслова для позначення процесу говоріння без мети. Їх семантика, як правило, ускладнена конотаціями інтенсивності, тривалості, несуттєвості мовлення, хибності переданої інформації і має розмовне маркування, скажімо: – *Ну, я тут наварнякає, що й сам не можу повірити в свою балаканину* [2, с. 314] – "говорити щось неістотне, пусте; базікати, теревенити" [5, т. 1, с. 294]; *Худенька та згорблена, вона, проте, дуже швидка – схожа на мушку, яка літає й літає, дзижчить і дзижчить. Бо таки дзижчить, – любить* Тодосиха *поговорити, побазікати, потеревенити* [2, с. 43]. Лексема *базікати*, конкретизуючи семантику дієслова *побалакати* "розмовляти якийсь час" [5, т. 6, с. 608], розгортає значення "говорити багато, беззмістовно, про щось неістотне, не варте уваги; говорити те, чого не можна розголошувати" [5, т. 4, с. 89]; суголосне з ним слово *теревенити* – "говорити дурниці, нісенітниці; говорити що-небудь незначне, несерйозне, пусте" [5, т. 4, с. 84]. У такому лінійному ряду дієслово *дзижчати* трансформує своє узуальне значення "видавати одноманітні дрижачі звуки при польоті (про комах); швидкими рухами, польотом і т. ін. створювати такі звуки" [5, т. 2, с. 267] і розвиває контекстуальну семантику "тривалий час говорити про щось незначне, несерйозне";

4) дієслова, що характеризують комунікативний бік мовлення. Вони також спрямовані на підкреслення мети повідомлення, однак з акцентом на інших важливих характеристиках мовлення, зокрема на способі досягнення мети або на змісті інформації (*переказувати, нагадувати, оголошувати, заявляти, ввертати, зізнаватися, сповідатися, розголошувати, погрожувати, пропонувати, обіцяти, радити, пояснювати, доводити*): – *Не все ж війна та війна, – ввертає Іван. – Ми вже й забувати про неї стали, а ви нагадуєте* [2, с. 58] – *ввертати* "перен., розм. Вставляти в чийсь розмову слово, зауваження, жарт і т. ін." [5, т. 1, с. 303], *нагадувати* "примушувати згадати про кого-, що-небудь" [5, т. 5, с. 45]; – *Пусти, бо схопиш, – незлобливо погрожує захарчований* [2, с. 185] – "попереджати з погрозою про покарання" [5, т. 6, с. 724]; – *Безпремінно, – пообіцяв Балко* [2, с. 37] – "дати обіцянку кому-небудь зробити щось або дати що-небудь" [5, т. 7, с. 170].

Уважаємо за раціональне виділити в аналізованій групі, за Г. Пашковською, такі підгрупи дієслів [4, с. 10]:

а) мовленнєвої взаємодії в процесі спілкування. Диференціацію смислових відтінків здійснюємо навколо таких сем:

- "перебувати в стані мовленнєвої взаємодії" (*розмовляти, перемовлятися, перегукуватися, перешіптуватися, посваритися, погиркатися*), напр.: *А сільські перемовлялися між собою: – Що ж то вони варять?* [2, с. 169] – "обмінюватися словами" [5, т. 6, с. 230]; – *Отакі ви в мене! Навіть з матір'ю посваритися не годні. То чи ви з людьми зумієте погиркатись, коли треба?* [2, с. 31], де *посваритися* "вступити в сварку, в суперечку з ким-небудь" [5, т. 7, с. 309], а *погиркатися* – "розм. Сперечатися, сваритися" [5, т. 2, с. 62];

- "приходити до згоди щодо чогось або когось" (*погоджувати, домовлятися, договорювати, змовлятися, порозумітися*): – *То ми з Явдохю про все договорююся, – сказала Олена Левківна й ступила до дверей, щоб іти* [2, с. 321] – "доходити згоди, домовлятися з кимось про що-небудь" [5, т. 2, с. 341]; *Ганці не завжди й випадає, щоб у будній день до лісу звинутись, то вони вже тоді на неділю вмовлюються* [2, с. 65] – "ведучи попередні розмови з ким-небудь, досягати певної умови; домовлятися" [5, т. 10, с. 443]; *Обоє погодилися прийти...* [2, с. 96] – "давати згоду" [5, т. 6, с. 716]; – *Бо таки не вкрала, – підспіває Бахурка* [2, с. 98] – "перен., розм. Підтримувати кого-небудь з певними намірами, схвалювати чий-небудь вчинки, дії і т. ін., звичайно негативні" [5, т. 6, с. 505];

- "взаємно заперечувати одне одному, доводячи свою правоту" (*відмовлятися, сперечатися*): *Сказав так, наче батюшка спробував ухилитись, відмовляється, а він уже сперечався з ним* [2, с. 327] – *відмовляється* "не погоджуватися що-небудь робити" [5, т. 1, с. 608], *сперечатися* "заперечувати проти чого-небудь, не давати своєї згоди на щось" [5, т. 9, с. 499];

- "обмінюватися в процесі спілкування думками, міркуваннями" (*обговорювати, радити(ся)*):... *обоє радили, чого б варто дістати, щоб потім ніякої затримки не було, ото посходяться всі люди, потрудяться – й готово* [2, с. 96] – "давати кому-небудь пропозицію, вказівку, як діяти в яких-небудь обставинах, допомагати добрим словом у скруті" [5, т. 8, с. 429];

б) мовленнєвого спонукання. Значення "спонукати кого-небудь зробити щось" із різним ступенем імперативності виражають лексеми *питати, запитувати, розпитувати, пропонувати, просити, підбурювати, під'юджувати, командувати, наказувати*, напр.: *Сусідка Ольга, листоноша на пошті, раніше перекинеться словом-другим та й хапається за всякі домашні клопоти, а тепер нема-нема та й загляне до Гані на подвір'я: то спитати щось, то розповісти про віщось* [3, с. 312]; *І Репта поглянув на директора, наче просив у нього допомоги в цій суперечці* [2, с. 506] – "звертатися з проханням до кого-небудь; спонукати кого-небудь зробити, виконати щось" [5, т. 8, с. 283]; – *А ви подумайте! – твердо наказав повитусі, коли вона зібралася іти* [2, с. 111] – "давати вказівки, поради; повчати" [5, т. 5, с. 99]; – *Давай сюди, заждався! – махав рукою безтямно, як потопельник у воді. І коли той наблизився, скомандував: – Клади свою машину на диван, впрягаймося – та й поїхали!* [3, с. 136] – "дати розпорядження зробити що-небудь (перев. владним тоном)" [5, т. 9, с. 293]; – *Ну, ну, викажи матері! – під'юджувала сина* [2, с. 31] – "розм. Підмовляти" [5, т. 6, с. 528];

4) дієслова зі значенням емоційного ставлення та оцінки об'єднані в семантичну групу на основі семи "повідомляти щось із метою вираження своїх почуттів та оцінок". Тут можна виділити принаймні три підгрупи дієслів:

- які моделюють негативні емоції та оцінки (*обурюватися, бурчати, ображати, насміхатися, докоряти, ганити*), як-от: – *Ти мені державне мило не гань, – буркотів Глемездик* [2, с. 101] – *ганити* "виражати незадоволення; лаяти, сварити" [5, т. 2, с. 26], *буркотати* "говорити невиразно і сердито, висловлюючи невдоволення ким-, чим-небудь; бурчати" [5, т. 1, с. 259]; – *Я заводіяка? – щиро обурюється Юхим* [2, с. 217] – "виражати почуття гніву, незадоволення, роздратування" [5, т. 5, с. 597]; – *Мені честі не треба, мені якби добре! – хутенько огризнувся Тилимончик, бликаючи антрацитовими очима і навіть*



не зводяться, щоб побачити Глемездика [2, с. 188] – "відповідати на запитання, зауваження кому-небудь у різкій, грубій формі" [5, т. 4, с. 621]. Дієслова цієї підгрупи семантично близькі до тих, які кваліфікують процес говоріння під артикуляційно-акустичним кутом зору, на звуконаслідувальній основі (*базікати, белькотати, бовкати, бубоніти, варнякати, жевоніти, ляпати, патякати, торохтіти, зиготіти, дзижчати*);

- які конотують позитивні емоції та оцінки (*хвалити, похвалятися*): *А коли що-небудь добре маєш, ніколи не треба похвалятися, бо поголос – ворог лютий* [2, с. 87] – "висловлюватися про себе, про близьку людину, про свої або її успіхи, досягнення, вчинки з похвалою; хвалитися" [5, т. 7, с. 444]. Ми помітили значну перевагу негативно оцінних дієслів мовлення над одиницями з позитивною оцінкою у фактичному матеріалі, що мотивоване загальною тенденцією в українській мові до зниженої оцінки експресивних назв;

- які пов'язані з дотриманням етикетних норм (*вітати, вітатися, прощатися, прощати, здоровкатися, дякувати, поздоровляти, перепрошувати*): *Зате люди з Домашиного болота, забачивши молодицю, перші з нею віталися, а кількоро навіть гостинці такі-сякі принесло...* [2, с. 43] – "висловлювати, виражати жестом вітання під час зустрічі; здоровкатися" [5, т. 1, с. 687]; *Дала держава дерева, помогла, чим могла, – дякувати слід* [2, с. 42] – "висловлювати, виражати подяку, бути вдячним за щось" [5, т. 2, с. 451].

Зауважимо, що чіткої межі між семантичними групами дієслів мовлення немає, тому що вони багатозначні і їхня семантична структура включає семи, на основі яких аналізовані одиниці можна зараховувати до різних груп і підгруп одночасно. Вирішальну роль у класифікації дієслів на позначення різних виявів мовлення відіграє контекстуальна актуалізація.

Таким чином, дослідження дієслів із семантикою мовлення в текстах Є. Гуцала показало високу продуктивність їх уживання, що зумовлене ідіостильовими особливостями: художнє мовлення письменника спрямоване на реалізацію стильової домінанти розмовності, діалогічності, психологізму, увагу до деталі, відтворення сценічності зображуваного. Для передачі всіх тонкощів комунікативної ситуації, для характеристики персонажів та виявлення емоцій і оцінок автор послуговується різними семантичними групами дієслів мовлення, відмінними за семантичними ознаками "спосіб мовлення", "мета мовлення", "артикуляційно-акустичні ознаки мовлення", "оцінка й емоційні характеристики мовлення" тощо. Нечіткість меж між групами й підгрупами пояснюється складністю їх семантичної структури, наявністю багатьох смислових відтінків.

### Література

1. Васильев Л. М. Семантика русскоглагола / Л. М. Васильев. – М.: Высш. школа, 1981. – 184 с.
2. Гуцало Євген. Вибрані твори: у 4 т. / Євген Гуцало. – К.: Рад. письменник, 1987. – Т. 1.
3. Гуцало Євген. Вибрані твори: у 4 т. / Євген Гуцало. – К.: Рад. письменник, 1987. – Т. 2.
4. Пашковська Г. О. Походження й семантичний розвиток українських дієслів та фразеологізмів на позначення процесів мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова / Г. О. Пашковська; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К., 2008. – 24 с.
5. Словник української мови: в 11 т. / ред. кол.: І. К. Білодід та ін. – К.: Наук. думка, 1970–1980.
6. Українська мова: енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
7. Явункіна Ю. О. Класифікаційні ознаки дієслів мовлення в системі дієслівної лексики сучасної української літературної мови / Ю. О. Явункіна // Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Г. В. Самойленка. – 2013. – Кн. 2. – С. 257–260.

УДК 81'373.7

### ФРАЗЕОСЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ "РИСИ ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ" В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

**Стрілець А.С.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Давиденко Л.Б.**, кафедра української мови

У сучасній лінгвістиці спостерігається поглиблення інтересу науковців до системного вивчення фразеологічного рівня мови. На сьогодні вчені наполягають на необхідності подальшого вивчення семантичної структури окремих фразеосемантичних полів.

На думку В.Калашника, дослідження фразеосемантичних полів дає можливість отримати необхідні квантитативні дані, а також одержати уявлення про концептосферу української фразеології – невід'ємної частини здобутків народної мовотворчості [4, с. 63].

"Найпоширенішим у сучасному мовознавстві, – зазначає Ю.Прадід, – є розуміння системи як об'єднання взаємопов'язаних елементів, вирізнених за загальними параметрами, а структури – як певної організації цих елементів. Важливо пам'ятати про те, що явище, яке розглядається як елемент, тобто як щось нерозкладне, в одній системі, при іншому підході саме може виявитися складною системою, що має свої елементи" [8, с.8]. Саме тому в науковій літературі з'явилася низка робіт, присвячених з'ясуванню структури ідеографічної організації як лексичної, так і фразеологічної систем мови.

Теоретичні питання фразеологічної ідеографії порушували у своїх наукових студіях М.Алефіренко, О.Бірих, М.Демський, А.Емірова, В.Калашник, В.Мокієнко, Т.Нікітіна, Ю.Прадід, П.Редін, В.Телія, В.Ужченко та ін.

За останні роки з'явилися дисертації, присвячені вивченню ідеографічних груп фразеологічних одиниць на матеріалі української та інших мов: Ніна Грозян (Фразеологічна мікросистема "поведінка людини" в українській мові), Ірина Мірошниченко (Фразеосемантичне поле "праця/неробство" в польській мові), Ленара Кубедінова (Фразеологічна мікросистема "мовлення" на матеріалі російської, кримськотатарської та англійської мов) та ін. Однак різноплановість семантики фразеологічних одиниць (далі – ФО) зумовлює і необхідність подальшого дослідження цієї проблеми.

**Актуальність дослідження.** Фразеологізми репрезентують національно-культурну специфіку світосприйняття, фокусуючись на окремих фрагментах культури, етнографії, матеріального стану тощо. Тому саме інтерес до культурологічної інформації, закодованої у фразеологізмах, давно вже пов'язується з ідеографічним аспектом дослідження й опису цих одиниць. Віддзеркалення історично-культурного досвіду мовного колективу, що пов'язаний із його культурними традиціями, на думку О.Біриха, здійснюється через образні уявлення, що наявні в основі внутрішньої форми фразеологізмів.

Опис внутрішньої форми стійких зворотів дозволяє висвітлити побутові й етнокультурні стереотипи й еталони, що відображають бачення світу певного народу [2, с. 14].

Як справедливо відзначає Вероніка Телія, "лише на достатньо великих ідеографічних (або тематичних) масивах стає очевидним зв'язок образної основи ідіом або фразеологічних сполук із культурно-національним світорозумінням, тобто ціннісно-орієнтованим менталітетом народу – носієм мови" [9, с. 305].

"Ідеографічна представленість ФО в усіх слов'янських мовах, – розвиває подібну думку Валерій Мокієнко, – відображає її семантичну специфіку. Специфіка фразеологічної ідеографії полягає в зосередженні на тих семантичних полях, які оцінно й експресивно характеризують людину та її діяльність" [6, с. 16].

Окрім того, специфіка значення фразеологізмів полягає в можливості позначати близькі, але все ж різні ділянки поняттєвої сфери, іноді й різні галузі позамовної дійсності, що зумовлює, наприклад, увіходження фразеологізму одночасно до двох тематико-ідеографічних груп, оскільки в семантиці дається характеристика двох (трьох) різних понять.

Отже, дослідження фразеологізмів на позначення будь-яких ознак, властивостей людини є актуальним і перспективним.

Однією з центральних сфер концептуальної картини світу є людина з широким розмаїттям рис її характеру. Значущість рис характеру людини пояснює високу частотність їхньої фіксації у фразеології української та інших мов.

**Об'єктом** дослідження наукової розвідки є фразеологізми, які об'єднані загальним значенням "риси характеру людини" в українській мові.

Для когнітивної лінгвістики, у руслі якої здійснюється більшість досліджень останніх десятиліть, характерна низка методологічних принципів, проте серед усіх них переважає принцип антропоцентризму.

У центрі мовотворчості перебуває людина, відбір і оцінка нею найрізноманітніших реалій та оцінка самої людини. Домінанта антропоцентризму у фразеології відчутна в характеристиці людини, при виборі різних сфер її діяльності. Вторинні найменування вже названих реалій, якими є ФО, пропущені крізь призму людських почуттів і емоцій [10, с. 42].

Фразеологія, наголошує Аділе Емірова, охоплює ті ділянки дійсності, які безпосередньо пов'язані з людиною, з її баченням, оцінкою реалій, із психічними особливостями особистості – пізнавальними процесами, емоційно-вольовою стороною психіки, індивідуально-типологічними особливостями особистості тощо [3, с. 29–30].

Фразеологізми, що позначають ознаки, риси характеру, стан, дії, поведінку, соціальні відносини, становлять єдине фразеосемантичне поле "людина".

Одним з основних концептів фразеотематичної групи "людина" є концепт "ХАРАКТЕР ЛЮДИНИ", адже особливості характеру, поряд із типами темпераменту, визначають спосіб поведінки людини у тих чи інших ситуаціях, її взаємини з іншими людьми, ставлення до них, до самої себе тощо.

Досліджений практичний матеріал становить понад 250 ФО сучасної української мови, які вербалізують концепт "ХАРАКТЕР ЛЮДИНИ".

Характер (із грецького – "карбування", "відбиток") у психології розуміють як сукупність індивідуально-своєрідних психічних властивостей особистості, які проявляються в типових умовах і виражаються у способах її діяльності. Характер – це індивідуальне сполучення істотних властивостей особистості, що виражають відношення людини до дійсності і виявляються в її поведінці, вчинках [7, с. 457]. Особливості, які виділяють у поведінці людини, називають **рисами характеру**. Риса характеру – це фіксована (закріплена) установка великого особистісного значення, що виявляється в різних видах діяльності, істотних для певної особистості [7, с. 459].

Концепт "ХАРАКТЕР ЛЮДИНИ" є досить складним утворенням і включає в себе більш прості концепти. Так, найзагальніші властивості характеру утворюють полярні концепти СИЛА – СЛАБКІСТЬ; ТВЕРДІСТЬ – М'ЯКІСТЬ.

Сила характеру – це та енергія, з якою людина долає поставлені цілі: *спіймати жар-птицю* (Т. 2, с. 849), *закачати (засукати) рукава* (Т. 1, с. 307), *руками й ногами* (Т. 2, с. 767), *бити через край* (Т. 1, с. 26); здатність чимось палко захоплюватися: *гарячий на руку, гаряча голова* (Т. 1, с. 170); уміння переборювати труднощі: *пройти крізь сито й решето* (Т. 2, с. 706), *пройти крізь вогонь і воду* (Т. 2, с. 706), *пройти Крим і Рим* (Т. 2, с. 706).

Слабкість характеру пов'язують із проявом малодушності: *духу не стало* (Т. 1, с. 276), *не під силу* (Т. 2, с. 804); нерішучістю: *як сонна муха* (Т. 1, с. 514), *ні риба ні м'ясо* (Т. 2, с. 735), *ні се ні те* (Т. 2, с. 736), *ні Богу (Богові) свічка, ні чорту (чортові) кочерга* (Т. 2, с. 788); нестійкістю поглядів: *слабка струна* (Т. 2, с. 868), *Боже теля* (Т. 2, с. 879).

Твердість характеру означає тверду послідовність, завзятість, бажання отримати результат, відстоювати погляди, зробити щось надприродне, незвичне: *гори вернути* (Т. 2, с. 613), *бити в точку* (Т. 1, с. 24), *діставати / дістати зорі (зірки, місяць) [з неба]* (Т. 1, с. 248).

М'якість характеру виявляється у гнучкому пристосуванні до умов, що змінюються, досягненні мети за рахунок деяких поступок, знаходженні розумних компромісів: *хоч у вухо бгай, хоч мотузки крути, хоч до рани прикладай* (Т. 1, с. 21).

Єдність, багатогранність характеру не виключає того, що в різних ситуаціях у тієї самої людини виявляються різні і навіть протилежні властивості. Людина може бути одночасно ніжною і вимогливою, м'якою, поступливою і одночасно твердою та непохитною.

Риси характеру можна розподілити на основні, провідні, що задають загальну спрямованість розвитку всього комплексу його проявів, і другорядні, обумовлені основними [7, с. 459–460]. Цілісність або суперечливість характеру визначається ступенем поєднання провідних і другорядних рис характеру. Якщо між провідними та другорядними рисами панує гармонія, якщо відсутні протиріччя в прагненнях та інтересах, то такий характер називають цільним, якщо ж вони різко контрастують – то суперечливим [7, с. 460].

З усієї сукупності ставлення особистості до навколишньої реальності варто виділити характеротвірні форми **відносин**. Ці відносини одночасно виступають підставою класифікації найважливіших рис характеру. Характер людини виявляється в системі відносин. Це: 1) ставлення до справи; 2) ставлення до інших людей і до самого себе.

Взаємини людини з іншими людьми виступають визначальним чинником відносно діяльності, породжуючи підвищену активність, напругу, раціоналізаторство або, навпаки, заспокоєність, безініціативність.

За **ставленням до справи** можна виокремити такі тематичні групи ФО, що позначають:

- а) працелюбність / бездіяльність або ледарство;
- б) активність / пасивність у виконанні певних дій.

У зіставлюваних фразеологічних мікросистемах працелюбність має позитивно оцінну конотацію. За досліджуваним матеріалом ФО, що позначають працелюбність, бездіяльність, можна об'єднати в синонімічні ряди, що є однією з ознак системності фразеології: синонімічний ряд становить собою мікросистему в синонімічній системі і в загальній системі мови, породжену можливістю по-різному називати одні й ті ж явища об'єктивної дійсності [1, с. 83]:

- багато й старанно працювати: *докладати зусиль (сил, рук, праці); не покладати рук; нема коли й дихнути; ніколи і в гору глянути; зріти чуба; мозолити руки; аж дим іде; уганяти коло роботи* : 1. *Згодом горе уляглося... Аня.. почала ходити на роботу, докла-*

**дала нелюдських сил, щоб вбитися в звичайну колю** (Т. 1, с. 259); 2. – **Батько не покладає рук**. Ну, і подолали злидні [5, с. 105].

- виконувати важку, неприємну, одноманітну роботу: **набивати мозолі**; **тягти** (терти, потерати) **лямку** (воза); **обливатися** (умиватися) **потом** (кривавим); **гнути** (попогнути) **спину** (горб, горба, хребет, хребта); **ламати спину** (хребта); **рвати жили** (руки, силу); **Сізіфова праця**; **товктися як у ступі**: 1. **На що плюнує? На що? На те, що кривавими мозолями, серцем зводили на своїй землі?** (Т. 1, с. 502); 2. **А скільки я доклав праці. Скільки жил висотає** (Т. 1, с. 259).

- висококваліфікований майстер, спеціаліст, який все вміє робити: **золоті руки**; **майстер своєї справи**; **майстер на всі руки**; **і швець і жнець і на дуду грець**; **маг і чародій**: 1.– У Кирила **золоті руки!** Він **і швець, і жнець, і в дуду грець** [5, с. 68]; 2. **Лаврін був розумака і майстер на всі руки** –і косити, і молотити, і навіть сам шив чоботи (Т. 1, с. 460).

- ледача, несерйозна людина, нездатна виконувати певну роботу: **і через тин не перегнеться**; **і пальцем не торкнеться**; **не бий лежачого**; **вітер у голові свище** (грає, віє, посвистує); **на своє безголов'я**; **слаба** (слабка) **гайка у кого**; **лопнув, як обруч на діжці**: 1. **Ні, такі діти не беруть близько до серця її турбот про рідне гніздо. Одне мале, а друге молоде, ще вітер посвистує в їхніх головах** (Т. 1, с. 131); 2. **До кузні цієї бригади підтягнуто для ремонту кукурудзяну сівалку. Та до неї ніхто й пальцем не торкався** (Т. 2, с. 891).

- ФО, що маніфестують неробство чи несумлінне ставлення до роботи: **плювати у стелю**; **собак ганяти**; **сидіти склавши руки**; **сидіти справляти**; **сидіти дурнички**; **бити байдики**; **бомки бити**; **ледаря ганяти**; **дурня валяти** (клеїти); **сім неділь** (вихідних) **на тиждень справляти** (мати); **гадати думку**; **горобцям дулі давати**; **лежати лежнем**; **тяп-ляп**; **стук-грюк аби з рук**; **на галай-балай**; **на живу нитку**: 1. **Прийшов новий рік, штовхає ледаря в бік: ішов би, ледарю, робити, а не байдики бити** (Т. 1, с. 24); 2. **Доки ви своїм обушком тяп-ляп, – я своєю врубівкою тонну та тонну** (Т. 2, с. 908).

Тематичну групу активність / пасивність у виконанні будь-якої дії вербалізують ФО, своєю семантикою пов'язані з характером діяльності людини та її ставленням до неї. У ній ми можемо виділити такі синонімічні ряди:

- людина як активний діяч: **руки сверблять**; **крутитися** (вертїтися, мотатися) **як білка в колесі** (муха в окропі); **як дзиґа**; **дзиґою крутитися**: – **Лемех крутиться наче білка в колесі, незважаючи на погане здоров'я** (Т.1, с.403); 2. **У хлібороба аж свербіли руки, тягнулись до коси. Замахнувся на весь захват, заспівала коса, і впали стебла різним покосом** (Т. 2, с. 771).

- швидкість виконання дії: **в один момент**; **в один миг ока**; **як стріла**; **неначе стрельнув**; **як пробка**; **немов опечений**; **як огню вхопивши**; **як блискавка**; **з одного маху**; **і оком не моргнеш**: 1. [Кіндрат:] **Повезло вам, повезло. Такий баян трапився. Як звучить! (Грає).. [Павло:] Ти б узяв? [Кіндрат:] І оком не моргнув би** (Т. 1, с. 505); 2. **Кореспондент покрутив чорного гудзика у фотоапараті. – Тепер присядьте... Я вас в один мент візьму на приціл** (Т. 1, с. 485).

- людина, яка нічим не виділяється серед інших або заважає своєю присутністю: **як більмо на оці**; **не вартий виїденого яйця** (вишкварки); **не вартий доброго слова**; **не витримує критики**; **відійти на задній план**; **ні врізати ні доточити**; **низького льоту людина**; **ні пава й ні гава**; **середньої руки**; **такий собі**: 1. **Я не майстер мартена, а такий собі сталевар** (Т. 2, с.877); 2. – **Вона ні пава й ні гава, ні до села й ні до міста** (Т. 2, с. 602).

- безініціативна, пасивна людина: **як з клоччя батіг**; **ні в тин ні (ані) в ворота**; **ні швець, ні жнець**; **тинятися з кутка в куток**; **ні кроку не могли ступити**: 1. **Як працівник Матвій Нудота ні в тин, як кажуть, ні в ворота** (Т. 2, с. 882); 2. **Була [Христина] сама в хаті – чи сиділа, чи напівлежала, чи тинялася з кутка в куток, бо ніяка робота не бралась її рук** (Т. 2, с. 883).

Отже, специфіка фразеологічної семантики полягає в ідеографічній вибірковості, спрямованій на експресивно-емоційні антропоморфічні сфери позначення дійсності. Аналізована фразеотематична група ФО "риси характеру людини за ставленням до справи" характеризується великою й різноманітною кількістю фразеологізмів, об'єднаних в синонімічні ряди, що мають максимально близькі значення, але різні за граматичною структурою.

## Література

1. Авксентьев Л.Г. Сучасна українська мова: Фразеологія: навч. посіб. / Л.Г.Авксентьев. – Харків : Вища школа, 1988. – 134 с.
2. Бирих А.К. К диахроническому анализу фразеосемантических полей / А.К.Бирих // Вопросы языкознания. – 1995. – № 4. – С. 14-21.

3. Эмирова А.М. Русская фразеология в коммуникативно-прагматическом освещении: автореф. дис. на получение учен. степ. д-ра. филол. наук / А.М.Эмирова. – Ташкент, 1989. – 41 с.
4. Калашник В.С. Фразеосемантичне поле "зовнішній вигляд людини" в східнослов'янських і степових говірках Донбасу / В.С.Калашник // Лінгвістика: зб. наук. пр. – Луганськ : ДЗ "ЛНУ ім. Т.Шевченка", 2009. – № 3 (18). – С. 68–77.
5. Коломієць М.П. Словник фразеологічних синонімів / М.П.Коломієць, Є.С.Регушевський. – К.: Радянська школа, 1988. – 200 с.
6. Мокиенко В.М. Современная русская и славянская фразеология (синхрония и диахрония) / В.М.Мокиенко // Przeglad Rusycystyczny. – Katowice, 2008. – № 4 (124). – С. 9–27.
7. Петровский А.В. Психология: учебник / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 512 с.
8. Прадід Ю.Ф. Проблеми фразеологічної ідеографії: на матеріалі української і російської мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: 10.02.01, 10.02.02. / Ю.Ф.Прадід. – К., 1997. – 50 с.
9. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от миропонимания к миропониманию) / В.Н.Телия // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – М.: Наука, 1993. – С. 302 – 314.
10. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови: посібник / В.Д.Ужченко, Д.В.Ужченко. – К.: Знання, 2007. – 494 с.
11. Фразеологічний словник української мови: у 2 кн. / уклад.: В.М.Білоноженко та ін. – К.: Наук. думка, 1993. – 984 с.

УДК 81'373.7

## ВЕРБАЛІЗАЦІЯ МОВНОГО ОБРАЗУ СЕРЦЯ В ІДІОСТИЛІ Т. ШЕВЧЕНКА

**Халіман Ю.П.**, студентка ІV курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

У сучасній лінгвістиці актуальною є проблема дослідження функціонування мовного образу *серця* в концептуальній та мовній картинах світу. Дослідженню мовного образу *серця* присвятили свої студії: О.Конік, Х.Щепанська, В.Калько, Ю.Тільман, К.Головенко, Н.Брагінець, І. Голубовська, Т. Міщеніна, Л. Яцкевич та ін.

Метою нашої розвідки є здійснення характеристики лексичних і фразеологічних засобів вираження та механізмів функціонування мовного образу *серця* в збірці Т.Шевченка "Кобзар". Актуальність статті зумовлена тим, що в сучасній лінгвістиці відсутній системний підхід до аналізу мовного образу *серця* в поетичному доробку Т.Шевченка. Х.Щепанська у своїй статті "Мовний образ *серця* в баладах Т.Шевченка" досліджує його аспекти вербального наповнення, проте не виходить за межі народнопоетичного джерела балад.

Звернення до збірки Т.Г.Шевченка "Кобзар" в лінгвокогнітивній площині не є випадковим, адже цей мистецький доробок видатного письменника насичений емоційно-духовними концептами, які допомагають розкрити народнопоетичний характер мови. Серед таких образів домінантним є концепт *серце*, який виступає осередком переживань ліричного героя, його якісних характеристик.

Творчість письменника відбиває концептосферу ЕМОЦІЇ – ПОЧУТТЯ, яка реалізується через ЖИТТЯ – СТРАЖДАННЯ, символом чого виступає вербалізований образ *серця*.

Людське серце – "джерело і концентрація усіх відчуттів, емоцій та переживань. Із цим органом пов'язані психічні процеси, локалізовані у грудній клітині, а тому серце має психофізіологічну природу і супроводжує різноманітне виявлення настрою або стану: серце щемить, серце тьохкає, серце опинилося у п'ятах тощо" [1, с. 3].

Фактичний матеріал дає змогу виділити такі типи метафор, наявних в ідіолекті Т.Шевченка: 1) **антропоморфна** (проекція категорії "людина" на предмети об'єктивної дійсності); 2) **зооморфна** (ґрунтується на перенесенні властивостей (ознак, станів та ін.) тваринного світу на людину, або на неживе середовище).

**В ідіолекті Т.Шевченка антропоморфна метафора представлена такими кодами:**

1) СЕРЦЕ – ВНУТРІШНІЙ СТАН ЛЮДИНИ (на біологічному рівні існування): а) серце виявляє ознаки голоду: *Моя ти зоренько святая!.. Світи на мене і огрій, І оживи мое побите Убоге серце, неукрите. Голоднеє* (5, с. 298); б) розхристане серце: *Та де ж нам тую матір взяти? Ми серцем голі догола!* (5, с. 301);

2) Духовний рівень коду “СЕРЦЕ – ВНУТРІШНІЙ СТАН ЛЮДИНИ” (єднання з Богом) представлено такими показниками: *серце, яке здатне любити: Не так **серце любить**, щоб з ким поділитися, Не так воно хоче, як Бог нам дає, Воно жить не хоче, не хоче журитися*(5, с. 15).

**Зооморфна метафора продукує такі лексеми-компоненти:**

- **СЕРЦЕ – ПТАХ:** *Серце в'яне, нудить світом, Як пташка без волі* ( 5, с. 19 ), на базі якої відбувається конкретизація: а) **серце – соловейко** ( *Нехай думка, як той ворон, Літає та кричє, А **серденько соловейком Щебече та плаче** Нишком – люди не побачать, То й не засміються...* (5, с. 32); б) **серце – голубка:** *Нема кому розказати, Чого **серце** хоче, Чого **серце, мов голубка, День і ніч воркує*** (5, с. 19);

- **СЕРЦЕ – РИБА:** *Згадається – і дівоче **Серце боязливе Стрепенеться, як рибонька**. І мене згадає...* (5, с. 109); *І болящє побите **Серце стрепенеться, Мов рибонька** над водою І полине голубкою Понад чужим полем, І я ніби оживаю На полі, на волі.* (5, с. 207).

**У “Кобзарі” Т.Шевченка наявні такі приклади концептуальної (когнітивної)**

**метафоризації мовного образу *серця*:**

1. **СЕРЦЕ – РОСЛИНА** (лексема *серце* проявляє властивості рослини, оскільки рослина здавна виступає символом життя): *Серце в'яне, нудить світом, Як пташка без волі* (5, с. 19); *Минулось...пропало... Згадай добре – **серце в'яне**: Чому не **осталось?***(5, с. 19);

2. **СЕРЦЕ – РЕЧОВИНА:** концептуальні властивості образу *серця* мають ознаки речовини, яку можна пролити, розбити, довести до певного агрегатного стану та ін.: *За карії оченята, За чорнії брови **Серце рвалося, сміялось, Виливало мову, Виливало**, як уміло, За темнії ночі, За вишневий сад зелений, За ласки дівочі* (5, с. 32); *Засни, Що сам єси тепер москаль, Що **серце** порване, **побите**, І що хороше – дороге Було в йому, то **розлилося**, Що ось як жити довелось,— Чи так, лебедику?!* (5, с. 225); ***Холоне серце**, як згадаю, Що не в Україні поховають, Що не в Україні буду жить, Людей і господа любить* (5, с. 188); *Пошли в душу... бо нічого, Нічого не вдію Убогою головою, Бо **серце холоне**, Як подумаю, що, може, Мене похоронять На чужині, – і ці думи Зо мною сховають!..*(5, с. 271); *Минулися молодії Веселії літа, немає з ким **остиглого Серденька нагріти*** (5, с. 248);

3. **СЕРЦЕ – ПРЕДМЕТ:** виявом цієї метафори виступає опозиція чистий/ брудний, яка характеризує, зокрема, предмет: *А **чистих серцем?** Коло їх Постає Ти **ангели свої**, Щоб чистоту їх **соблюли*** (5, с. 313); *Подай же руку козакові І **серце чистєє** подай!* (5, с. 202); *Спаси мене Од лютої муки, Спаси мене, – помолюся І **воспою знову Твої блага чистим серцем**, Псалмом тихим, новим* (5, с.169); *Хто **серце чистєє** нагріє Огнем любові, хто такий?* (5, с. 279);

4. **СЕРЦЕ – ЛЮДИНА** (такі метафори широко заявлені у творчості письменника). Вони виконують роль образної об'єктивації внутрішнього стану людини, тому *серце* здатне: 1) відчувати біль, страждати: *А й досі, як згадаю, То **серце плаче та болить**, Чому **господь** не дав **дожить** **Малого віку** у **тім раю*** (5, с. 196); *Нехай же вітер все розносить На неокраєнім крилі, Нехай же **серце плаче, просить** Святої правди на землі* (5, с. 109); *Чого ж мені тяжко, чого мені нудно, Чого **серце плаче, ридає, кричить**, Мов **дитя голодне?*** (5, с.122); *А **серце плаче**, як згадаю Хоч **невеселії** **случаї** І **невеселії** **ті дні**, Що пронеслися **надо мною** В **моїй** **Україні** **колись...***(5, с.249); *І **все те, все те** радує **очі**, А **серце плаче**, **глянуть** не **хоче!*** (5, с. 199); *Чабан **вранці** з **сопілкою** Сяде на **могілі**, **Подивиться – **серце ниє**: Кругом ні **билини!***** (5, с. 34); 2) *радіти*: *Нехай **ще раз усміхнеться Серце** на чужині, **Поки** **ляже** в **чужу** **землю**, В **чужій** **домовині*** (5, с.38); *За карії оченята, За чорнії брови **Серце рвалося, сміялось, Виливало мову, Виливало**, як уміло, За темнії ночі, За вишневий сад зелений За ласки дівочі...* (5, с. 32); *Нехай **усміхнеться серце** на чужині, **Хоч** **раз усміхнеться**, **дивлячись**, як **ти** **Всю славу** **козацьку** **за словом** **єдиним** **Переніс** **в** **убогу** **хату** **сироти?*** (5, с. 20).

5. **СЕРЦЕ – ДІМ** (*серце* постає осередком місця проживання): ***Опустошили** **убоге** **Моє серце** **тихе**, **Погасили** **усе добре**, **Запалили** **лихо**, **Висушили** **чадом**, **димом** **Тії добрі** **сльози**, **Що** **лилися** **з Катрусєю** **В московській** **дорозі*** (5, с. 173);

6. **СЕРЦЕ – ДУХОВНИЙ ПРОСТІР** (*серце* ототожнюється з категорією божественного, раю, є проявом духовності людини): *Якого ж **ми** **раю** **У бога** **благаєм?** **Рай** **у** **серце** **лізе**, **А** **ми** **в** **церкву** **лізем**, **Заплющивши** **очі**, – **Такого** **не** **хочем*** (5, с. 264); *Мені ж, мій Боже, на землі **Подай** **любов**, **сердечний** **рай!*** (5, с. 313).

7. **СЕРЦЕ – ГЛИБИНА** (лексема *серце* постає сворідним “низовим” поняттям, дном): ***Слова його** **лились**, **текли** **І** **в** **серце** **падали** **глибоко!** **Огнем** **невидимим** **пекли** **Замерзлі** **душі*** (5, с. 232);

**8. СЕРЦЕ – ОЧІ** (використання функцій очей у відповідності до станів, які переповнюють людину): *З Трубайлом Альта меж осокою Зійшлись, з'єднались, мов брат з сестрою. І все те радує очі, А серце плаче, глянуть не хоче!* (5, с. 199).

Отже, “образ серця як “живої істоти”, що відповідає за наші емоції, осереддя душі та почуттів, міцно закріпився у мовної свідомості людини. Він продовжує бути джерелом метафоричного наповнення та стимулом для художників слова для пошуку все нових та нових образів, що доповнюють та уточнюють навіть прості описи різних “хвилюючих” станів героїв того чи іншого твору” [2, 179].

Аналіз поетичних творів Т.Шевченка (збірка “Кобзар”) виявив, що мовний образ *серця* набуває особливого навантаження та додаткових характеристик і в порівняльних конструкціях.

Лінгвісти виділяють такі засоби вираження категорії порівняння: 1) експліцитні (конструкції, які уподібнюються, носять характер тотожності, несхожості, розрізнення, протиставлення, аналогії); 2) імпліцитні (порівняння за алюзією)

У творенні образу *серця* беруть участь так звані зооморфні порівняння, тобто утворені за допомогою називання представників фауни. За допомогою цього засобу формується візуальний образ *серця*, який наділяється ознаками живого.

Порівнюючи образ *серця* з птахом, письменник репрезентує стан туги, самотності, покинутості: **Серце в'яне, нудить світом, Як пташка без волі** (5, с. 19). Семантика лексеми *серце* у складі цієї порівняльної конструкції побудована на порівнянні-асоціації: птаха без волі, тобто в клітці, є символом втрати волі.

Письменник не обмежується загальною назвою “птах”, а порівнює серце з різними видами птахів (СЕРЦЕ – ГОЛУБКА, СЕРЦЕ – СОЛОВЕЙКО): *Нехай думка, як той ворон, Літає та кричче, А серденько соловейком Щебече та плаче Нишком – люди не побачать, То й не засміються...* (5, с. 32). Як відомо, соловей – образ-символ, пісня якого є втіленням радості або болю. За допомогою співу соловей виявляє пориви душі, емоції, які в нього викликає самка.

У поетичному тексті творів Т.Шевченка серце асоціюється з голубкою: *Нема кому розказати, Чого серце хоче, Чого серце, як голубка, День і ніч воркує* (5, с. 19). Варто згадати, що голуби – символ кохання, не дарма ж закоханих іменують “голубками”.

Зоолексема СЕРЦЕ – РИБОНЬКА передається зменшено-пестливою лексемою, що є показником приязності. Т.Шевченко у своїй конструкції вживає дієслово *стрепенеться* на позначення стану зародження тривоги, бо, як відомо, для риб не є характерним перебування поза межами водного середовища, яке непридатне для їх умов існування, так і серце *стрепенеться*, тобто швидше заб'ється від хвилювання: *Може...може...а меж тими Меж ножами рута і барвінок розів'ється – І слово забуте, Моє слово тихо-сумне, Богобоязливе, Згадається – і дівоче Серце боязливе Стрепенеться, як рибонька, І мене згадає...* (5, с. 109); *І болящее, побите Серце стрепенеться, Мов рибонька над водою, Тихо усміхнеться І полине голубкою Понад чужим полем, І я ніби оживаю На полі, на волі* (5, с. 207).

Серед інших аспектів аналізу – ототожнення *серця* з людиною (дитиною): *Я не нездужаю, нівроку, А щось такеє бачить око, І серце жде чогось. Болить, і плаче, і не спить, мов негодована дитина* (5, с. 297).

Т.Шевченко порівнює серце з дитям для того, щоб підкреслити безпомічність, безсилість, бо як відомо, дитина кричить, коли відчуває стан дискомфорту або прагне, щоб задовольнили її потреби.

Поетичне мовлення Т.Шевченка також представлене численними фразеологізмами з компонентом *серце*, які найчастіше трапляються з негативною конотацією, де образ *серця* виступає домінантою фразеологізму, а інші структурні компоненти надають певних позитивних або негативних оцінок: *За думою дума роєм вилітає, Одна давить серце, друга роздирає, А третя тихо, тихесенько плаче У самому серці, може, й бог не побачить* (5, с. 123); *За степи та за могили, Що на Україні, Серце мліло, не хотіло Співать на чужині* (5, с. 32); **Холоне серце**, як згадаю, *Що не в Україні поховують, Що не в Україні буду жить, Людей і господа любить* (5, с. 188); *Пошли в душу...бо нічого, Нічого не вдію Убогою головою, Бо серце холоне, Як подумаю, що, може, Мене похоронять На чужині, – і ці думи Зо мною сховають!..* (5, с. 271).

“Навколо соматизму серце розташувались фразеологізми, що передають емоційно-психологічний стан людини: страх, печаль, радість, закоханість. Вони виникають у результаті переосмислення метафоричних словосполучень, що описують відчуття незвичайного фізичного стану, порушення ритму діяльності (завмирання, стиснення)” [3, с. 180]: *Минулось... пропало... Згадай добре – серце в'яне: Чому не осталося?* (5, с. 19).

Фактичний матеріал уможливив виділення таких семантичних компонентів у фразеологічних одиницях, уживаних в ідіостилі Т.Шевченка:

1. **Емоційний стан хвилювання:** *Серце в'яне, нудить світом, Як пташка без волі* (5, с. 19); *Минулось...пропало... Згадай добре – серце в'яне: Чому не осталося?* (5, с. 19) – *серце в'яне у кого, чиє, кому і без додатка*. Хто-небудь переживає, непокоїться [4, с. 794]; *А й досі, як згадаю, То серце плаче та болить, Чому господь не дав дожить Малого віку у тім раю.* (5, с. 196); *А серце боліло, Ніби знало, що так буде, Сказати не вміло.* (5, с. 265) – *серце болить / заболіло у кого, чиє і без додатка*. Хто-небудь тяжко переживає з якогось приводу, уболіває, тривожиться за кого-, що-небудь [4, с. 794].

2. **Емоційний стан страху:** *Нічого не вдію Убогою головою, Бо серце холоне, Як подумаю, що, може, Мене похоронять На чужині, – і ці думи Зо мною сховають!..* (5, с. 271); *Холоне серце, як згадаю, Що не в Україні поховають, Що не в Україні буду жити, Людей і господа любить* (5, с. 188) – [аж] *холоне / захололо (захолонуло, похолонуло) серце (в серці); аж (захолола (захолонула, похолонула) душа у кого, чиє (чия) і без додатка*. 1. Хто-небудь дуже непокоїться, переживає. 2. Кого-небудь охопило почуття страху, комусь дуже страшно, боязно [4, с. 792].

3. **Емоційний стан страждання:** *За карії оченята, За чорнії брови Серце рвалося, сміялось, Виливало мову, Виливало, як уміло, За темнії ночі, За вишневий сад зелений За ласки дівочі...*(5, с. 32) – *(душа (серце) рветься*. 1. *чия (чиє), у кого і без додатка*. Хто-небудь дуже переживає, страждає [4, с. 797]; *За степи та за могили, Що на Україні, Серце мліло, не хотіло Співать на чужині...*(5, с. 32); *Кругом хвилі, як ті гори: Ні землі, ні неба. Серце мліє, а козакам Того тільки й треба* (5, с.39); *Любилася, кохалася, А серденьку мліло: Воно чуло недоленьку, А сказать не вміло* (5, с.35); *Мені було, аж серце мліло, – Мій боже милий!*( 5, с.267 ); *Чабан вранці з сопілкою Сяде на могилі, Подивиться – серце ниє: Кругом ні билини!* (5, с.34) – *серце ниє (мліє, тліє і т. ін.); душа ниє (мліє, тліє і т. ін.) чиє (чия), у кого і без додатка*. Хто-небудь дуже переживає, страждає [4, с.794].

4. **Емоційний стан радості:** *Грає синє море, Грає серце козацькеє, А думка говорить: “Куди ти йдеш, не спитавшись? На кого покинув Батька, неньку старенькую, Молоду дівчину? На чужині не ті люде, –Тяжко з ними жити! Ні з ким буде поплакати, Ні поговорити”* (5, с.17) – *заграло серце у кого, чиє*. Хто-небудь відчув радість, піднесення, задоволення і ін [4, с. 793].

Отже, проаналізувавши зооморфні порівняння, які домінують в ідіолекті Т.Шевченка, можемо зробити висновок: за допомогою зооексем митець слова намагається зануритися в психологію людини (*серця*), як внутрішнього ества особи, зооексеми є засобами декодування внутрішніх станів персонажів. Дослідження лексичного та фразеологічного наповнення мовного образу *серця* показало, що лексема *серце* в первинному номінативному значенні майже не вживається, а функціонує із вторинною семантикою, яка пояснює образні значення соматизму. Узуальні фразеологізми вживаються на позначення: емоційних станів захоплення, хвилювання, страху, страждання. За допомогою метафоричних, фразеологічних модифікацій мовного образу *серця* виявлено індивідуальний стиль автора.

### Література

1. Гавриченко А. "Серце" як ключовий концепт української лінгвокультури / А.Гавриченко // Синопис: текст, контекст, медіа. – 2014. – №1 [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm\\_2014\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2014_1_9).
2. Лотоцька К.Я. "Відновлення" вербальної образності у художньому мовленні (на прикладі лексеми-соматизму "серце") [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://scaspee.Com/6/post/2013/10/revival-of-verbal-imagery-in-prose-and-poetry-based-on-the-use-of-the-somatic-lexeme-heart-lototska-k-ya.html>
3. Миронова Л.А. Характеристика емоційно – психологічного стану людини в українських та іспанських фразеологічних одиницях із соматичним компонентом *серце* / Л.А.Миронова // науковий вісник Херсонського державного університету, серія „Лінгвістика”. – Херсон, 2006. – Вип. №3. – С. 179 – 182.
4. Фразеологічний словник української мови / уклад. В.Білоноженко, В.Винник та ін.: у 2 кн. – К.: Наук. думка, 1993. – Кн. 1– 2. – 980 с.
5. Шевченко Т.Г. Кобзар: повна нецензурована збірка / Т.Г.Шевченко. – Х.: Школа, 2014. – 352 с.



## ТРАНСФОРМЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЯК ЗАСІБ УВИРАЗНЕННЯ ХУДОНЬОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ МАРІЇ МАТІОС)

**Цехмістер О.В.**, магістрантка філологічного факультету

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

Письменницька діяльність останніх десятиліть характеризується пошуком нових художньо-естетичних форм для влучного відтворення власного бачення реальності. Увиразнення художнього мовлення – один із важливих аспектів цього пошуку, адже воно виконує естетичну та комунікативну функції, що реалізуються через мовні одиниці. Саме фразеологізми в художніх текстах є одним із джерел посилення експресивності, поглиблення логіки викладу, тому вони набувають особливої естетичної значимості та є елементом образної логіки автора, а отже – ключем до розуміння окремих творів та ідіостилію митців слова загалом.

Творчість сучасної української письменниці Марії Матіос широко репрезентує всю палітру ФО. Мова її творів природно віддзеркалює багатство народного українського колориту. Ігор Набитович зазначає: "Творчість Марії Матіос яскраво демонструє явище так званої поетичної модальності: особливої взаємодії, взаємовпливу та взаємостосунків художнього слова з реальною дійсністю, яка безпосередньо пов'язана з матеріальним Універсумом; її слово, занурюючись у простори реального буття, розширює розуміння цього світу і мистецькими засобами виходить за його кордони" [5, с. 7].

Дослідження фразеологічного аспекту прози Марії Матіос дає змогу прослідкувати стилістичний потенціал оказіональних трансформацій ФО, осмислити глибинні взаємозв'язки їхньої семантики і прагматики.

Матеріалом для дослідження слугували близько 150 фразеологічних одиниць, дібраних із творів: Марії Матіос "Армагедон уже відбувся", "Кулінарні фіглі", "Майже ніколи не навпаки", "Нація", "Солодка Даруся: драма на три життя". Основним критерієм добору одиниць для аналізу є визначення фразеологічних одиниць як семантично зв'язаних і структурно замкнених мінімальних синтаксичних одиниць з номінативною функцією в комунікативній системі мови, семантична структура яких не мотивується лексичними значеннями їх постійних компонентів [9, т.1, с.3].

З огляду на антропоцентричний принцип у сучасній лінгвістиці, звертаємо увагу на індивідуальну трансформацію та активне оказіональне творення ФО у творах Марії Матіос. На думку А. Коваль, "коли фразеологізм у художньому тексті вживається без зміни форми і змісту, то він не має ніяких додаткових експресивно-стилістичних нашарувань" [8, с. 122]. Зміна та породукування нових ФО у художньому тексті зумовлена конкретними стилістичними завданнями, вони "використовуються з певними художньо-виражальними настановами, або набувають того чи іншого емоційного забарвлення" [2, с. 156].

У художньому творі зазвичай органічно поєднуються два шляхи використання фразеологічних одиниць:

1. **Узуальне використання** – вживання в традиційній формі та значенні, що фіксуються у фразеологічних словниках. Залишаючись незмінними за значенням, формою, компонентним складом, сполучуваністю, конотаціями, закріплені узусом, вони вирізняються специфікою прийомів уведення їх у мовну тканину художніх творів.

2. **Оказіональне використання** – цілеспрямована заміна, трансформація сполучуваності, семантики, форми, структури ФО. Під оказіональним розуміємо використання фразеологізмів, що не відповідає загальноприйнятому вживанню та має поодинокі рідкісні вживання і значення. Такі ФО не суперечать мовній нормі, а, скоріше всього, відображають мовний розвиток і не виключено, що з часом будуть зафіксовані у фразеографічних працях [10, с. 400].

Загальномовні ФО, зберігаючи традиційні значення та структуру, урізноманітнюють авторську мову, надаючи їй образності, яскравості; в мові персонажів художніх творів Марії Матіос є одним із виразних мовностилістичних засобів. Доцільно та влучно вжиті ФО викликають більше позитивних чи негативних емоцій у читача, наприклад: *Ще не було такого разу, щоб вона йшла до тата з порожніми руками* (5, с. 106); *Непевні слова Лупула про його тривогу Михайло пропустив повз вуха – він наче здурів від невідомості* (5, с. 145); *Я вам сам розкажу, як нас хотів обвести круг пальця цей недорізаний кнур!* – *брызжав слиною на людей Дідушенко* (5, с. 177); *І так якось по-домашньому, тепло, з ледь*

усміхненим обличчям, стоїть незрушно і поїдає очима його роботу (5, с. 118); Тепер мусимо **сушити голову**, як тій усій господарці **раду дати** (5, с. 41).

Оказіональне використання фразеологізмів (переважно фразеологічні трансформації) в художньому тексті відображають індивідуально-авторське сприйняття дійсності, тобто визначають ідіостиль письменника. Тому оказіональні зміни форми й семантики ФО дослідники кваліфікують як ускладнений творчий процес, що здійснюється за бажанням письменника; оказіонально змінені ФО – як індивідуально-авторську фразеологію, що служить засобом збагачення письменником літературної мови.

Трансформовані фразеологізми досліджувалися у працях із фразеології видатних учених О.Потебні, В.Виноградова, Л.Булаховського, І.Білодіда та ін., які звернули увагу на те, що стабільність зовнішньої оболонки багатьох фразеологізмів не є абсолютною. При цьому трансформації фразеологічних одиниць неодмінно переслідують стилістичну мету, оскільки вони з'являються з прагнення письменника органічно поєднати, злити воєдино з контекстом загальновідомий вираз, уточнити чи деталізувати значення фразеологізму в зв'язку з конкретною ситуацією художнього твору.

Виокремлюють такі типи трансформацій ФО:

**1. Лексична заміна (субституція) компонентів фразеологічних одиниць** – спосіб структурно-семантичної трансформації фразеологічних одиниць, який полягає в цілеспрямованій заміні одного, кількох чи всіх її компонентів функціонально схожими елементами. Заміна одних складників фразеологізму на інші проходить на основі їх семантичної близькості або за принципом тематичної спільності між компонентами [1, с. 108], наприклад: ...*так, що весільний вінок дружки їй шукали поміж волосся, як шукали би мак межі фасоліями* (5, с. 142) – пор. узуальну ФО **"голку в снін шукають"**; *Але якось відкрив для себе дивну штуку...* (4, с. 36) – пор. **"відкривати Америку"**; *Воно мені діставалося кривавими мозолями* (4, с. 46) – пор. **"кров'ю їй потом діставатися"**; *Хіба не приємно дивитися, як він уминає, аж тріщить за вухами, Ваші страви* (7, с. 119) – пор. **"за вухами ляцять"**; ... *і подеколи вухами вилазило його мілке життя* (4, с. 34) – пор. **"вилазити боком"**; *Вона і за ксьондза колісь дістала від тата доброї петрушки* (5, с. 104) – пор. **"дістати прочухана"**; *Вона ж то голими п'ятами чує, коли він має надійти...* (5, с. 125) – пор. **"нутром чути"**.

**2. Поширення компонентного складу ФО** – структурно-семантичні оказіональні зміни фразеологічних одиниць, при яких не виникає нової фразеологічної одиниці, а лише конкретизується її образ. Зі стилістичного погляду – це один із тих індивідуально-авторських художніх засобів, які використовуються для підвищення експресивності та емоційності висловлювання [1, с. 119], наприклад: *Валандається доти, доки не виловить її Оксентій десь у корчмі та не порохує їй добре ребра батогом* (5, с. 36); *Вони йому розказували про нього так, ніби тоді в його шкурі самі сиділи* (4, с. 71); *Залізи на верх смереки і поцілити звідти в голову обуреному ведмедеві – штука не дуже хитра* (5, с. 35); *Присягаюся своєю лисою головою, що вони ще дадуть нам жару, а не лиш нафти* (5, с. 15).

Кількісні трансформації фразеологічних одиниць є стилістично виразним засобом творення художнього тексту. У творах Марії Матіос простежуємо додавання до узуальних ФО інших факультативних частин, серед них вирізняємо:

а) поширення означенням: *Увечері Славко бушував на подвір'ї і рикав, як бугай, через паркан до Дарусі, шкірячи зогнілі зуби* (6, с. 13); *Гонорові газдівські дівки без вінка і батьківського благословення приносили у подолах нагуляних дітей* (6, с. 60); *А котра наважувалася перервати свою сирітську судьбу Іваном – надовго удостоювалася на-смішкуватих кпинів* (6, с. 43); *Михайло перебирає своїми спутаними ногами* (6, с. 166); *І ніколи інше, як тільки після не ловив за кінчик хвоста дедалі більше виразну, блискавично велику думку про неминуче...* (6, с. 34);

б) поширення додатком: *Зайдеться тобі серце і плачем, і співом одночасно* (6, с. 41); *Ні тебе нема, ні совісти твоєї, ні честі* (6, с. 108); *Чи має він бодай який дім-двір чи кіл біля двору* (6, с. 39);

в) поширення обставиною: *Може, тому їй не любив пускати слова на люди* (6, с. 42); *На людях язик йому розв'язався лише раз – у весільній "гуцульці"* (6, с. 82); *Аби язик по селу не пускала, як воротило, та не мольфарила, – а решта ... най буде* (6, с. 87).

**3. Усічення форми (фразеологічний еліпсис)**. Еліпсовані фразеологічні одиниці розглядають як спеціальний стилістичний засіб, індивідуально-авторський прийом, викликаний пошуками письменником потрібної стилістичної виразності і лаконізму, динамізму, посилення експресивності висловлювання. Крім того, завдяки еліпсису фразеологічної одиниці оповіді надається інтонація живої розмовної мови, створюється уявлення недоска-

заності, творчого пошуку, відбувається чіткіший прояв експресивної семи в стилістичному значенні фразеологічної одиниці. Наприклад: *Ото ж, коли був у селі, Іван чи не щодня сідав з дрибною на порозі, Маруся коло нього. І так вівся їм день до вечора* (5, с. 118) – пор. **"аби день до вечора"**; *Кожна жінка притримує думку про те, яким би арканом заарканити чоловіка, що упав на душу, як грім* (7, с. 42) – пор. **"як грім серед ясного неба"**;

**4. Контамінація** – прийом, за допомогою якого нова фразеологічна одиниця виникає внаслідок взаємного накладання вже наявних фразем і взаємопроникнення їх словоформ. Контамінована ФО поєднує в собі значення схрещуваних фразеологізмів, проте функціонально обмежена, бо вживається лише в певному контексті з конкретною стилістичною настановою автора [10, с. 250]. Наприклад: *Одні знали, що хоче жити – то щупак у руки дали, інші – що має гріх за пазухою, то поганяли Іваном як хотіли* (4, с. 86) – пор. **"гріх на душу брати"** + **"тримати камінь за пазухою"**.

Виокремлюють ще деякі менш поширені або менш суттєві різновиди фразеологічних трансформацій, як-от: фразеологічна алюзія, граматичні та синтаксичні (інверсія, градація, парцеляція, дистантне розміщення компонентів) трансформації, комбіновані та ін.

Так, наприклад, **граматичні** трансформації фразеологічних одиниць (вони не суперечать мовній нормі, не несуть суттєвої трансформації їх семантики, а лише констатують використання письменником конкретної фразеологічної одиниці у конкретних мовленнєвих умовах): *Тому й стала рогом проти того, щоб Дмитрика забрав Павло* (5, с. 36) – пор. **"роги виставляти"**; *Кістки твої перемиті нецікаві тепер* (4, с. 86) – пор. **"кістки перемивати"**; *Дивився на другий берег до різі в очах* (5, с. 171) – пор. **"різати око"**.

**Синтаксичні** трансформації фразеологічних одиниць (інверсія, градація, дистантне розміщення компонентів та ін.) призводять до посилення їхнього емоційно-експресивного забарвлення; перерозподілу смислового навантаження їхніх компонентів, концентрації експресивності інверсованої ФО або окремого її компонента: *Такий обід із такою людиною – та це для нього, як нові ворота для барана* (7, с. 104) – пор. **"дивиться як баран на нові ворота"**; *Й дідові ручки його золоті на грудях склали* (5, с. 363) – пор. **"золоті руки"**. Трансформація компонентів ФО у тексті умотивовується контекстом і здійснюється цілеспрямовано. Перетворені таким чином ФО виконують різностилістичні функції, служать засобом посилення образності, виразності мови.

Марія Матіос активно використовує закладені у ФО можливості: високий ступінь узагальнення, емоційно-експресивне наповнення, стилістичну забарвленість (розмовність, простомовність, жаргонність) і образність (наявність у більшості фразеологізмів внутрішнього образу), наприклад: *Не одна душа не раз дає ногам поля* (6, с. 29); *Як ви її не хочете лічити, то я сам буду лічити, а вас най совість замучить, як остатну нензу* (6, с. 63); **Фиркнула, мабуть, і Дарусина судьба перед Іваном** (6, с. 73); *Якісь такі то люди є, що самі на свою голову гризоти шукають* (6, с. 104).

Використання у художньому творі фразеологічних сполук як одиниць мови важливе для створення експресивно-стилістичної значущості тексту, оскільки фразеологізм не тільки називає певні предмети, явища, дії, але одночасно й оцінює їх. Але експресивно-стилістичні функції фразеологізму визначаються не тільки властивостями, притаманними йому в загальномовному використанні, а й специфікою його включення до тексту, підпорядкованістю поставленому авторкою завданню.

Марія Матіос творить нові фразеологізми, які використовує у своєму творі з певною стилістичною метою. Ярослав Голобородько зазначає: "Марія Матіос не тільки відкриває, визволяє, випростовує файли народної пам'яті, а й відреставровує колористику та мисленеву зосередженість народної свідомості. Ось цим народним орнаментуванням і зосереджені її найвиразніші тексти"[3, с. 67]. У творах знаходимо яскраві приклади фразеологізмів як доказ етнорегіональної колористики письма: *А на ранок – іще ні світ ні зоря – зчинився на Дарусиному подвір'ї такий лемент, ніби кого дорізали чи пальці у двері клали. Ірина кричала так, що можна було подумати, вулицею йде колона евакуаційних підвод. Букова палиця літала в її руках, як батіг. Слова зашпортувалися в роті, наче спіткалися об каміння* (30, с. 50); *Але такого кресання між дорожнім камінням і кінськими копитами, як тепер між Ірининим язиком і її зубами – і близько не було* (6, с. 51); *Цвичок був чоловіком живим, отож він сміливо посунув на Ірину з вилами, так ніби мав її зараз узяти на зубці і закинути в саме пекло* (6, с. 51).

Авторка тонко відчуває і пропускає через себе українську культуру з її традиціями, ментальністю, світобудовою образів й репрезентує у сюжетну тканину народним мовленням. Саме розмовна фразеологія є джерелом створення іронічного, почасти сатиричного фону: **Поміж чужими дворами намацувати дорогу до чужих молодниць** (5, с. 93); **Купитися на**

*мужеські руки* (5, с. 93); *Піти в глину через пусті бабинські язики* (5, с. 97); *Мати свою грижу* (5, с. 94); *Вигрівати гарячими крижками прицерковні лавиці* (5, с. 89); *Кроками обперізувати подевір'я* (5, с. 106); *Ділитися своїми мозолями* (5, с. 108).

Водночас у Марії Матіос навіть структури, центр яких утворюють традиційно усталені сполуки, вражають своєю оригінальністю: *Іван вигулькував з-за повороту, як травневий гриб-шушерепок після дощу* (5, с. 58); *І враз по Дарусиному тілу пішла дроз. Дрібна, як бульбашки на гладенькій поверхні літньої ріки, коли зненацька починається дощ-раптівка* (5, с. 67).

Отже, сучасна українська письменниця Марія Матіос не обмежується лише загальноприйнятими ФО, зафіксованими у Фразеологічному словнику української мови. Авторка, вдаючись до продукування та власного трактування усталених ФО, доповнює їх ще більшою експресивністю та виразністю, а також піддає їх певним семантичним та структурним видозмінам для глибшого розкриття свого творчого задуму. Як наслідок – індивідуально-авторські перетворення ФО стають невід'ємною складовою художнього вираження думки.

Зауважимо, що оказіональні фразеологізми можуть бути детерміновані особистим світосприйняттям письменниці, характеризуються структурною новизною, децю іншою семантичною конотацією, сформованою на основі насамперед метафоричного відтворення ознак предмета, явища тощо.

### Література

1. Білоноженко В.М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В.М.Білоноженко, І.С.Гнатюк. – К.: Наук. думка, 1989. – С.132.
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи: [учебное пособие для вузов] / В.В.Виноградов. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 288 с.
3. Голобородько Я.Ю. Буковинська орнаментика Марії Матіос / Я.Ю.Голобородько // Вісн. НАН України. – 2008. – № 3 – С. 67.
4. Матіос М.В. Армагедон уже відбувся / М.В.Матіос. – Львів: Піраміда, 2011. – 112 с.
5. Матіос М.В.Вибране / М.В.Матіос [передм. І.Набитович]. – Львів: Піраміда, 2010. – 424 с.
6. Матіос М.В. Солодка Даруся: драма на три життя / М.В.Матіос. – 3-тє видання. – Львів: Піраміда, 2005. – 85 с.
7. Матіос В.М. Кулінарні фіглі / М.В.Матіос. – 2-ге видання. – Львів : Піраміда, 2011. – 208 с.
8. Коваль А.П. Практична стилістика сучасної української мови / А.П.Коваль. – К.: Вища школа, 1978. – 376 с.
9. Словник Фразеологізмів української мови: у 2-х кн. / укл.: Г.М.Удовиченко – К.: Вид-во АН України, 1984. – Т. 1. – 304 с.; Т. 2. – 384 с.
10. Українська мова: [енциклопедія] / [ред. кол.: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови), М.П.Зяблюк (заст. голови) та ін.] – К.: Вид-во "Українська енциклопедія ім. М.П.Бажана", 2000. – 725 с.

УДК 81:367.628

### ФУНКЦІЙНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ВИГУКІВ У ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ ЛІНИ КОСТЕНКО

**Цибаровська К.В.**, магістрантка філологічного факультету

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

Сьогодні важко уявити українську літературу без творчості Ліни Костенко, людини, яка зробила надзвичайно багато для розвою нашої національної культури.

Ліна Костенко – неперевершений знавець української мови. Вона зростала у родині, де любовно і дбайливо плекались народні традиції, рідна мова. І це шанобливе ставлення до українського слова письменниця пронесла через усе життя.

У глибинних надрах української історії, духовності, культури, мови народилася поезія Ліни Костенко.

Одним із найбільших стереотипів, пов'язаних із творчістю Ліни Костенко, є уявлення про неї як про поетесу суто традиційну, далеку від сміливого експериментаторства, власного представника її доби. Справді, творчість Ліни Костенко засвідчила глибоке осмислення і продовження літературних традицій, проте авторка не лишилася осторонь від складних мистецьких пошуків "шістдесятництва".

Непересічні мовні особистості володіють талантом інтуїтивно відчувати колективний досвід у сприйманні естетичної природи слова й трансформувати його в такі мовні форми, які

і за природою творення, і за характером сприймання (саме в єдності цих двох процесів!) постають як мовно-естетичні знаки національної культури [2, с. 358–359]. І в цьому авторка досягла високої майстерності.

Пафос заперечення, драматичного зіткнення ідей, думок визначив особливе ставлення поетеси до мови, яка стає частиною її творчого самовираження. За О.Потебнею, "світ мистецтва складається з малих і простих знаків великого світу" [9, с. 125]. Правомірність цієї думки якнайкраще засвідчує поезія Ліни Костенко. Мовотворчість поетеси – неоціненне надбання естетично вартісних смислів і цінностей. Поезія Ліни Костенко розкриває в національному культурно-поетичному словнику цікаві грані, нові смисли, глибокі думки та емоції. Мистецтво для Ліни Костенко – не форма вираження думок і почувань, а стан душі, світовідчуття. У такому розумінні воно стає сенсом життя, підноситься на висоту естетичного ідеалу поетеси і є втіленням її життєвої філософії. Не викликає сумнівів перевага ліричного струменя поезії Ліни Костенко, адже ядро її таланту – лірична пристрасть, задушевність, щирість і шляхетність поетичного голосу. Авторка знаходить такі мовні засоби, за допомогою яких її поезія виходить за свої реальні (фізичні, соціальні, історичні, просторово-часові) рамки. Увесь багатий світ емоцій і почуттів Ліни Костенко знаходить своє вираження в системі її поезій.

Культура мови письменника проявляється передусім у правильному вживанні слів, граматичних форм і конструкцій, в умілому виборі саме тих, що точніше відповідають обставинам і меті мовлення. Усе це вміло використала Л. Костенко у своїх творах.

Джерелом наших спостережень стали віршовані твори Ліни Костенко, зокрема поетичні збірки. Загалом, усі твори письменниці виразно позначені українським національним колоритом, вони виховують почуття любові до всього рідного, одвічно українського, передусім до українського слова. Мова її творів вражає своєю емоційністю, експресивністю, образністю, лексико-граматичною досконалістю.

Предметом нашого дослідження стали вигуки та звуконаслідування як виразний стилістичний засіб відтворення народно-розмовного колориту. Так, вигуки тісно пов'язані з національною специфікою мови, вони вносять у художній стиль колорит поетичності або розмовності народного мовлення [10, с. 267]. Тому так часто Ліна Костенко використовує у своїх творах різні за значенням, походженням, звуковою структурою вигуки та звуконаслідувальні слова. Незважаючи на те, що вигуки не виконують номінативної функції, позбавлені відповідної понятійної співвіднесеності, вони характеризуються виразною специфічністю семантики, граматичних ознак і стилістичних функцій та перебувають у системі лексичних засобів мови. Крім того, вигукам відводиться важлива комунікативна функція, суть якої полягає в тому, що вони беруть участь у створенні таких оцінно-модальних планів висловлення, як позитивна чи негативна реакція мовця на певну ситуацію або категорично вираженого спонукання. Іншими словами, вигуки – це узагальнено-усвідомлені мовні знаки для вираження почуттів і волевиявлень людей, їхнього суб'єктивного ставлення до об'єктивного світу. При цьому лінгвісти наголошують на важливому значенні контексту та інтонації. "Вигуки передають надзвичайно широкий спектр емоцій і почуттів, які створюються не самими вигуками, а контекстуальним оточенням і відповідною інтонацією" [1, с. 324]. Тому для нас важливо було простежити, яке функціональне навантаження несуть вигуки саме у контексті творів Ліни Костенко.

Так, письменниця майже однаково використовує вигуки як на позначення емоцій, так і для вираження спонукань. За допомогою перших у мовній практиці виражаються почуття жалю, докору, задоволення, захоплення, зневаги, осуду, гніву тощо. У Ліни Костенко такі вигуки є показниками підвищеної емоційності мови і слугують для вираження:

- **здивування**: *І раптом, – Боже! – після того чаду і тарapati, рівної нулю, – я чую дощ* [6, с. 153];
- **радості**: *І косяками підуть тоді Ой страхи, ура! – серійний випуск Паганіні* [3, с. 248];
- **захоплення**: *Хай буде так, як я собі велю. Свій будень серця будемо творити. Я Вас люблю, о як я Вас люблю! Але про це не треба говорити!* [6, с. 70];
- **застереження**: *"Хіба то дівка? То ж таки ледащо. Усе б співала. Боже упаси!* [5, с. 69];
- **страху, переляку**: *Але, не дай Бог, іскорка десь бликне! Дахи тесові, дерево, сушник. Переморгнуться відблисками вікна, і двір о двір черкнеться, мов сірник* [3, с. 405];
- **незадоволення**: *Любив же він Марусю, не дай Боже!* [5, с. 21];
- **відчаю**: *А ті казки, те слово, ті сади, і так по крихті, крихті Україна – іде з тобою, Боже мій, куди?* [6, с. 114];

- **розпачу**: *А раз сказала з розпачу гіркого: – Є ж лицарі у нашому краю! О боже мій, на кого ж ти, на кого збагнувала молодість свою?! [5, с. 45];*
- **сумніву**: *Чужа душа – то, кажуть, темний ліс. А я кажу: не кожна, ой, не кожна! [5, с. 18];*
- **розгубленості**: *В безсмерті холодно. І холодно в житті. О Боже мій! Де дітися поету?! [3, с. 236];*
- **очікування**: *Ох, я не Фауст. Я тільки жінка. Я не скажу: "Хвилино, спинись!" Хвилино, будь! Лише не хвилиною, а цілим життям – хвиллюю і тривож! [6, с. 75];*
- **почуття власної гідності**: *О ні, я не заплакала при ній [5, с. 48];*
- **впевненості**: *Яка різниця – хто куди пішов? Хто що сказав, і рима вже готова. Поезія – це свято, як любов. О, то не є розмовка побутова! [3, с. 93];*
- **печалі**: *Ой, ллються сльози материнські, ллються! Свята печаль, печаль без гіркоти [5, с. 34];*
- **горя**: *Сичать вологі дрова в осінньому багатті. Напився циган з горя, налютувався: ух! Ага, таки піймалась, – знайшов папір у шматті. Тепер сидить, похмурий, розкурює цибух [3, с. 405].*

Переважна більшість емоційних вигуків у письменниці, як і в мові загалом, багатозначна. Деякі з них можна вжити в будь-якій емоційній ситуації, тоді як інші мають чітко окреслене смислове навантаження [8, с. 398]. Так, наприклад, вигук **о!** у різних контекстах може передавати:

- **радість**: *О, як було нам весело, як весело! Жили ми на горищах і терасах. Усе махало крилами і веслами, і кози скубли сіно на баркасах [6, с. 148];*
- **розпач**: *О, як ти цькувало і гнало мене! [3, с. 224];*
- **жаль, страждання**: *О, як мені жилося і як мені страждалось! І як мені навіки взнаки воно далось! А що таке життя? Чи те, що переждалось? Чи все-таки життя – це те, що відбулось? [6, с. 173];*
- **несподіванку**: *Осінній день, осінній день, осінній! О синій день, о синій день, о синій! Осанна осені, о сум! Осанна. Невже це осінь, осінь, о! – та сама [6, с. 19];*
- **здивування**: *А ти прийшла в легесеньких сандаликах, твій плащик ледь прип'ятий на плечі. О, як ти йшла в таку негоду, здалеку, така одна-однісінька вночі! [6, с. 5].*
- **заклик**: *Старий співав без гриму і гримас. Були слова палкими й несучасними. О, заспівайте дівчині романс! Жінки втомилась бути не прекрасними [3, с. 7];*
- **припущення**: *Чекаю дня, коли собі скажу: оця строфа, нарешті, досконала. О, як тоді, мабуть, я затужу! І як захочу, щоб вона сконала [3, с. 225];*
- **застереження**: *О, не тривожте, люди, його прах! Чи знали ви, до осуду охочі, – якщо він навіть зрікся на словах, які тоді були у нього очі?.. [3, с. 227];*
- **захоплення**: *Душа шукає слів як молитов. До синіх вікон туляться дерева. О, ця побожність, схожа на любов, Очей повільних ласка мигдалева! [3, с. 84].*

Функціональні можливості вигуків залежать від їх добору та фонетичної організації. Особливо виразними та емоційно насиченими виступають повторювані, подовжувані та звуковідтворюючі вигуки [СУЛМ, 1969, с. 66].

Так, нерідко в творчості авторки простежується ампліфікація вигуків із комбінуванням різних їх видів як засіб найвищого піднесення емоційності мови, наприклад: **Ех, люди, ех, тарантули, І як вам не наскучило кусатися?** [4, с. 92]; **Е-е-е, Поки не пізно, пора прощатись. А то тут можна навіки зостатись** [3, с. 120].

Іноді різні за звуковою структурою вигуки виражають одні й ті ж почуття чи настрої. Так, застереження автор передає через такі інтер'єктиви, як **ех!** і **ох!**: **Ех, Дон Кіхоте, їм же не до тебе. Не заважай їти їм на шашлик** [3, с. 76]; **Ох, не рівняй! Роти в людей, як верші, Ти кажеш – батько, а життя біжить** [5, с. 4].

У ролі вигуків можуть виступати повнозначні частини мови. Тоді вони втрачають своє первісне граматичне і лексичне значення, стають виразниками настроїв і почуттів людини, набувають того чи іншого експресивного забарвлення (інтер'єктивуються): **Не налетять якісь конквістадори, Копитом в душу і в обличчя – "плі!"** [3, с. 80]; **Хотів її прибити. Вже й замахнувся... Де там! Із табору тікала... і знов прийшла до них... [3, с. 403]; Ну й що із того, що кричали: "Гірко!"?** [3, с. 308].

Своєрідний ряд інтер'єктивів утворюють вигуки, які не стільки безпосередньо виражають почуття, настрої, емоції, скільки дають емоційну характеристику або оцінку події, стану, явища. До них належать такі вигуки: **біда! горенько! кінець! край! дарма! чудасія!**

**дива! штука! жах! краса! амінь!** под. У поетичних творах Ліни Костенко ми можемо прослідкувати їх функціонування. Наприклад: *То ж як я тепер житиму? – Дива!* [3, с. 191]; *Біда, коли є цитруси і кава, Коли в землі є золото, – біда!* [3, с. 368].

Серед вигуків, що виражають різні волевиявлення, розрізняють наказово-спонукальні й апелятивні.

Апелятивні вигуки вживаються з метою привернути чийсь увагу. Письменниця використовує найчастіше такі апелятивні інтер'єктиви: **га! гей! гов! агов!**, наприклад: *Гей, ідіть, благодатні зливи! Випадайте, перлисті роси! Хай нап'ються донесхочу ниви. Хай дівчата помиють коси* [6, с. 201]; *На перевалі, там, на перевалі Такі чудесні шибайголови, Студентське братство мандрівне. Агов, Карпати і геологи! Чи пам'ятаєте мене?* [4, с. 69].

До окремої групи зараховують вигуки, що виражають привітання, прохання, прощання, подяку тощо, або, як їх ще називають, слова етикету.

Ліна Костенко також вживає подібні лексеми за комунікативної потреби. Наприклад, вигуки, що виражають:

– **вітання:** *Чому верба, від крапель кришталева, мені сказала: "Здрастуй!" – крізь туман* [6, с. 161]; *Добрий ранок, моя самотність! Холод холоду. Тиша тиш. Циклопічною одноокістю небо дивиться на Париж* [3, с. 223];

– **прощання:** *Що ж, може бути. Він – це значить я. Боже – вільний... Боже, я – вільний! На добраніч, Свободо моя!* [3, с. 223]; *Тихо строчать дощі... І навіщо мені ця печаль? Що я хочу спитати у цієї сумної кравчині? Я прощаюся з літом. І воно мені каже: "Прощай!" І хитає над шляхом порожні гнізда грачанин* [3, с. 320];

– **подяку:** *Заморосило осінь у сльозу: – Спасибі, хлопче, ніколи і нікуди* [3, с. 334].

Щодо походження і структури, то знаходимо у творах Л. Костенко як первинні вигуки, так і вторинні (похідні). Переважають, звичайно, перші, на зразок: **о! ой! ох! фу! ну! гей! гов!** та ін., наприклад: *Ой, із загір'я сонечко, з загір'я, із-за далеких марев і морів* [3, с. 63]; *Ох, лицарю, не зв'язуйся з отарою – вона тебе затопче в пилюгу!* [3, с. 176].

Досить часто **первинні вигуки** з метою посилення емоцій і волевиявлень можуть подвоюватись, потроюватись: *Та й те сказати, як його, гай-гай! Воно й спочити – щастя недалуге* [7, с. 202] або вимовлятися подовжено: **Е-е-е, Поки не пізно, пора прощатись. А то тут можна навіки зостатись** [3, с. 120].

**Вторинні вигуки** письменниця використовує рідше. Трапляються в неї інтер'єктиви, похідні від іменників: **боже! нене! біда!**; дієслів: **дякую! прощай! бач!**; займенників та прислівників: **оtake! стільки ж! геть! годі!** та деякі ін., наприклад: *А як згадаю, Боже, як згадаю, таку печаль у серці розгортаю!* [5, с. 49]; *А тут, бач, інше. Тут все навпаки. Погиб козак од женської руки* [5, с. 21].

Вигуки, що утворилися в результаті інтер'єктивації кличних форм іменників, реалізуються в словосполученнях, що стали вигуковими фразеологізмами [8, с. 401]. Їх функціонування яскраво представлено у творчості Ліни Костенко: **О Боже мій, на кого ж ти, на кого збагнувала молодість свою?!** [5, с. 45].

Письменниця рідко звертається до запозичених вигуків, наприклад: *Сороко, не кричи! Я в лісі не стороння. Я знаю тут усіх, і знають мене всі. І хори птиць, і цих дубів хороми. І сосни, сосни, SOS! – тону у їх красі* [6, с. 75].

Отже, проведене дослідження засвідчує, що Ліна Костенко досить активно використовує у своїх творах різні за значенням, походженням, структурою вигуки. Втім, усі вони є органічними елементами мовної палітри її творів. За допомогою них досягається емоційність мови, реалізуються наспівно-музичні властивості мовлення, слово письменниці звучить природно, переконливо, неперевершено. Семантика значної кількості вигукових слів не обґрунтовується певним словом як мовним знаком, а ніби виростає з тематичного контексту й ситуації мовлення.

Безпосередніми звуковими провідниками емоцій є вигуки. Саме з них починається поезія, саме вони, неначе камертон, задають емоційний тон вірша.

У своїх творах Ліна Костенко талановито використала українські інтер'єктиви, які так добре передають складний і багатогранний емоційно-почуттєвий світ людини.

## Література

1. Безпояско О. Граматика української мови. Морфологія / О.Безпояско, К.Городенська, В.Русанівський. – К.: Освіта. – 1993. – 324 с.
2. Єрмоленко С. Нариси з української словесності: Стилїстика та культура мови / С.Єрмоленко. – К.: Довіра, 1999. – 431 с.
3. Костенко Л. Вибране / Ліна Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.

4. Костенко Л. Мадонна перехресть / Ліна Костенко; голов. ред. С.Головко. – К.: Либідь, 2012. – 110 с.
5. Костенко Л. Поезія / Ліна Костенко. – К.: Наукова думка, 2005. – 272 с.
6. Костенко Л. Річка Геракліта / Ліна Костенко. – К.: Либідь, 2011. – 287 с.
7. Костенко Л. Триста поезій. Вибране / Ліна Костенко. – К.: Глобус, 2002. – 432 с.
8. Мацько Л. Стилiстика української мови: Підручник / Л.Мацько, О.Сидоренко, О.Мацько; За ред. Л.Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
9. Потебня О. Естетика і поетика слова / О.Потебня. – К.: Мистецтво, 1985. – 302 с.
10. Сучасна українська літературна мова: Морфологія / За заг. ред. І.Білодіда. – К.: Наукова думка, 1969. – 577 с.



УДК 371.32: 811.111

### ПОРТФОЛІО ШКОЛЯРА

**Головко М.В.**, студентка V курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

**Актуальність проблеми.** Сучасна освіта має багато нових і ефективних методів навчання, які створюються вчителями для того, щоб викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови. Одним із таких є портфоліо. Цей метод виступає суттєвим складником модернізації освіти, та чи є цей метод ефективним? Раніше люди не мали подібного, але все одно знали англійську мову дуже добре! Тож чи доречно використовувати цей метод у навчанні?

**Мета статті.** Проходячи практику в Ніжинській ЗОШ №9, звернула увагу на те, що використання цього методу в середніх класах представлено ще недостатньо, тож мета статті – розкрити сутність методу портфоліо; показати переваги цього методу перед іншими; переконати в ефективності використання мовного портфоліо як інноваційного складника цілісного навчально-методичного комплексу в навчанні іноземної мови.

**Основний виклад.** Термін "портфоліо" прийшов у педагогіку з політики і бізнесу, кожному знайомі поняття "міністерський портфель", "портфель інвестицій" [1, 68].

У минулому столітті портфоліо називали альбом з фотографіями.

За допомогою представлених у портфоліо матеріалів можна було не лише скласти уявлення про якість роботи, а й дізнатися про професійний шлях митця. Тим більше, що до портфоліо почали вкладати ще й газетні вирізки з відгуками і рекомендаційні листи. Ідея мистецького портфоліо виявилася зручною, а тому довговічною.

Що ж означає слово портфоліо, вжите стосовно методики шкільного навчання?

Портфоліо (від англ. portfolio – портфель, папка) – це папка документів з навчального предмета як компонента навчальної діяльності учнів, який ведеться учнями при педагогічному супроводі вчителя. Як методичний термін це слово вперше прозвучало в США у 80-х роках минулого століття. Пізніше технологія з такою назвою здобула популярність у Канаді, згодом її почали застосовувати в школах Японії та Європи. Відтак шкільне портфоліо охрестили одним з основних трендів сучасної шкільної освіти.

Європейське мовне портфоліо (European Language Portfolio) було розроблене й апробоване Відділом мовної політики при Раді Європи в Страсбурзі в 1998-2000 р.р. Саму ідею було реалізовано в Німеччині, Франції та Швейцарії, після чого вона пройшла успішне випробування в 15 країнах – членах Ради Європи. В Україні Європейське мовне порт фоліо (ЄМП) було презентовано 2003 року.

В Раді Європи існує вже 37 національних варіантів мовного портфоліо.

Питанням розробки та впровадження мовного портфоліо займається національний експерт проекту "Європейське мовне портфоліо" в Україні Оксана Карп'юк. Нею розроблено методичний посібник, в якому українською мовою наведено опис цілей, змісту і структури портфоліо, методичних прийомів і видів діяльності для формування необхідних учнівських навичок та вмінь для роботи з ЄМП.

Європейське мовне портфоліо – це інноваційна технологія самооцінки власних досягнень учнів під час оволодіння іноземною/нерідною мовою, що використовує систему європейських рівнів володіння мовою.

Мовне портфоліо – це технологія, за якою учень може самостійно фіксувати та оцінювати свої досягнення і досвід під час оволодіння іноземними мовами у шкільній та позашкільній іншомовній діяльності [2].

Мовне портфоліо школяра є самостійним документом, утім, може входити до загального "Портфоліо учня", де зібрано різні портфоліо: "Портфоліо з математики", "Портфоліо з біології", "Портфоліо з іноземної мови" тощо. Варіант ЄМП, що використовується в українській школі, насамперед орієнтовано на самооцінку комунікативних умінь школярів у процесі вивчення іноземної мови [4].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують три обов'язкових компоненти мовного портфоліо: мовний паспорт; мовну біографію; мовне досє.

Першим компонентом мовного портфоліо є мовний паспорт, що підсумовує лінгвістичну індивідуальність його власника; особисті досягнення у вивченні мови та особистий досвід міжкультурного спілкування. Також мовний паспорт включає самооцінку учнем власних мовленнєвих компетенцій. Європейське мовне портфоліо, розроблене за допомогою установ Ради Європи, передбачає три основні рівні володіння іноземною мовою та мовленнєвими компетенціями – А, В, С. Рівні визначаються за основними видами мовленнєвої діяльності: 1) розуміння (усної форми мови – аудіювання та письмової – читання); 2) говоріння (монолог як форма продуктивного говоріння або полілог як інтерактивне говоріння); 3) письмо як окремий продуктивний вид мовленнєвої діяльності.

Мовний паспорт містить: фото учня; анкетні дані учня; особисту інформацію (хобі тощо); критерії оцінювання навчальних досягнень учнів; власну самооцінку володіння іноземною мовою.

Другим обов'язковим компонентом мовного портфоліо є мовна біографія, яка використовується, щоб установити проміжні цілі, перевірити власні досягнення в навчанні, зареєструвати значущі етапи мовного й міжкультурного спілкування.

Мовна біографія містить: таблиць оцінювання вчителем рівня оволодіння учнем іноземною мовою (який заповнюється у вигляді графіка з вказівкою на вид мовленнєвої діяльності, що оцінюється); таблиць самооцінки учнем власних досягнень, що дає змогу розвивати об'єктивну самооцінку; графіки оцінки вчителем і самооцінки учнем досягнень можуть виконуватися на одному аркуші в різних кольорах (учитель – червоним, учень – зеленим). Це ефективний засіб самоконтролю та контролю з боку батьків. За графіком легко простежити ріст, стабільність чи спад знань учня; він є ефективним чинником розвитку самоаналізу та самооцінки учнем власних досягнень; аркуш самоосвіти, що дає учням право вибору теми самоосвітньої діяльності згідно з їх інтересами, рівнем оволодіння іноземною мовою, тобто є особистісно зорієнтованим. Це можуть бути біографії кумирів, сучасні пісні англійською мовою та їх переклад, кулінарні рецепти тощо; алгоритми окремих видів діяльності на уроці, що самостійно чи з педагогічним супроводом створені як поради учням з удосконалення самоосвітньої компетентності учня під час проведення уроків, підготовки до тестування; аркуш рекордів, який учень обов'язково заповнює в кінці кожної теми, де констатує здобуті особисті досягнення з різних видів мовленнєвої діяльності, а також визначає свій рівень оволодіння іноземною мовою (в обсязі вивченої теми).

Третім обов'язковим компонентом мовного портфоліо є мовне досє. У ньому учень збирає зразки своїх творчих робіт та свідчення у вивченні іноземної мови.

Мовне досє може включати: творчі проекти учнів; доповіді з теми англійською мовою; кросворди з вивчених тем тощо.

Політ фантазії учнів необмежений. Аркуш свідчень про свої досягнення – це інформаційна карта участі власника портфоліо в заходах з англійської мови, участь у предметному тижні тощо.

Це рекомендований перелік матеріалів, які можна включити до мовного портфоліо. Кожний учитель може вносити зміни відповідно до рівня учнів, вікових особливостей, предмета тощо [5].

Цілі мовного портфоліо полягають в тому, щоб: 1) запровадити в практику навчання іноземних мов перспективну освітню ідеологію; 2) озброїти школяра надійним інструментом для визначення своїх успіхів в оволодінні мовами; 3) надати вчителю можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іноземною мовою і вносити, за необхідності, корективи у свою викладацьку діяльність; 4) розвивати і підтримувати мотивацію кожного учня до вивчення іноземної мови; 5) формувати інноваційну особистість учня, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; ставити перед собою завдання та поетапно їх вирішувати [4].

Наразі існує чимало типів портфоліо, описаних у методичній літературі. Зокрема, відповідно до мети і змісту роботи дослідники І. Калмикова, Т. Новикова, Л. Черепанова виокремлюють такі типи мовного портфоліо:

- "папка досягнень", що відображає освітні успіхи учня в оволодінні шкільним предметом, у навчальній діяльності в цілому;
- проблемно-дослідницьке мовне портфоліо, яке є набором матеріалів, пов'язаних із підготовкою і написанням учнями рефератів, доповідей, наукових робіт тощо. Ці матеріали систематизовано за рубриками (план роботи над рефератом, цитати, афоризми, результати дослідження тощо);

• тематичне мовне портфоліо, що створюється в процесі вивчення великого розділу, курсу, теми. Головне в цьому портфоліо – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування [3]. В умовах уведення профільного навчання ідея мовного портфоліо є особливо актуальною, оскільки цей документ стає незамінним помічником для тих, хто вирішив пов'язати свою професійну діяльність із вивченням іноземних мов. Його перспективність абсолютно очевидна.

Оформлення портфоліо передбачає заповнення анкетних даних учня, що сприяє усвідомленню ним своєї значимості. На титульній сторінці портфоліо дитина розміщує своє фото та короткі відомості про себе. Оформлення аркуша самооцінки дає змогу учням розвивати об'єктивну самооцінку. Сторінка творчих проектів сприяє розвитку творчого та наукового рівня учня. Портфоліо ведеться весь час, поки учні вивчають предмет. Так, вони самі можуть порівняти свій рівень знань у різних класах, згадати вивчене, порівняти свої інтереси в різному віці, простежити зростання рівня знань. Цей метод розкриває можливість диференційованого підходу до навчання, оскільки кожен, хто веде портфоліо, сам обирає рівень складності матеріалу. Пріоритетом цього методу є надання учневі можливості проявляти творчість, розвивати свої інтереси, вивчаючи іноземну мову [5].

**Висновки.** Отже, мовне портфоліо школяра є ефективним та інноваційним методом навчання іноземної мови. Уведення цього методу не лише сприяє підтриманню високої навчальної мотивації учнів, їхньої активності та самостійності, а й розширює можливості навчання і самонавчання, формує вміння вчитися – ставити цілі, планувати й організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність, у тому числі і за підручником із відповідного навчального предмета. Упровадження портфоліо в практику викладання іноземних мов в Україні істотно вплине на підвищення якості їх вивчення. Тож потрібно заохочувати й контролювати використання цього методу в школах.

#### Література

1. Гальскова Н.Д. Теорія і практика навчання іноземних мов: Початкова школа, методичний посібник/ Н.Д.Гальскова – М.: Айрис пресс, 2004. – С. 204.
2. Європейське мовне портфоліо на етапі початкової школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://teacher.at.ua/publ/innovacijni\\_tekhnologiji\\_navchannja/evropejske\\_movne\\_portfolio\\_na\\_etapi\\_pochatkovoji\\_shkoli/63-1-0-13678](http://teacher.at.ua/publ/innovacijni_tekhnologiji_navchannja/evropejske_movne_portfolio_na_etapi_pochatkovoji_shkoli/63-1-0-13678) – Дата доступу: [16.12.2015].
3. Остренко М. Технологія "Учебный портфель" в образовательном процессе [Текст] / М.Остренко. – М.: Библиотека в школе. – 2003. – № 16. – С. 10–15.
4. Полонська Т.К. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старшої школи./ Т. К.Полонська – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://undip.org.ua/upload/iblock/700/2\\_62.pdf](http://undip.org.ua/upload/iblock/700/2_62.pdf) – Дата доступу: [17.12.2015].
5. Хоменко Т.Ф. Впровадження мовного портфоліо для підвищення мотивації вивчення іноземної мови / Т.Ф.Хоменко – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/28165/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/) – Дата доступу: [16.12.2015].

УДК 371.32: 811.111

#### НАВЧАННЯ ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗОШ

**Децик Я.А.**, студентка V курсу філологічного факультету

**Лисенко В.В.**, студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Специфіка старшого шкільного віку полягає у тому, що він є етапом, коли відбувається якісний стрибок у володінні усним мовленням – переважають природно-вмотивовані форми мовленнєвої поведінки, розвиваються такі складні її форми як бесіда, диспут, дискусія. Старший шкільний вік повинен підготувати плавний перехід від елементарних мовленнєвих дій початкового ступеня до мовленнєвих дій більш високого, продуктивного рівня, завдяки чому стає можливим здійснити удосконалення власне змістового боку усного мовлення, якість якого визначає якість спілкування взагалі.

Аспектам дослідження вивчення навичок усного іншомовного мовлення приділяти увагу С.Ю.Ніколаєва, К.І.Онищенко, Г.В.Рогова, С.В.Роман, С.К.Фоломкина. На сучасних етапах дослідження методів викладання іноземної мови питання навчання усного мовлення набуває все більшого значення та заслуговує на подальше ґрунтовне дослідження. Не

дивлячись на вагомий внесок лінгвістів-педагогів до питання розвитку комунікативних навичок, залишаються невирішеними проблеми, що стосуються розвитку та вдосконалення навичок усного мовлення у школярів старшого віку. **Метою статті** є вивчення основних способів навчання усного мовлення шляхом організації дискусій серед учнів старшого шкільного віку.

**Дискусія** (лат. discussion – від discutio – розглядаю, досліджую) – широке обговорення якогось спірного питання для з'ясування різних точок зору [3].

У сучасній як зарубіжній, так і вітчизняній педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо сутності дискусії як дидактичної категорії. Ряд авторів (М.Кларін, С.Мельникова, Л.Яворовська) вважають її формою організації навчання, наголошуючи на особливостях дискусії, пов'язаних з додатковими вимогами до організації уроку взагалі (утворення учнівських груп, розміщення учнів у класі). Інші дослідники (Ю.Бабанський, Б. Лихачов, І.Підласий, О.Савченко, С.Смирнов, В.Оконь) розглядають дискусію як метод навчання, але відносять його до різних груп методів. Так, польський учений В. Оконь, класифікуючи методи за їх дидактичною метою, включає дискусію до групи методів засвоєння знань. Російська дослідниця Т. Ільїна називає групу методів, до яких належить дискусія, методами здобуття нових знань, закріплення і вироблення навичок і вмінь. О.Савченко наголошує на тому, що дискусія передбачає організацію мовленнєвої діяльності, тому відносить її до словесних методів навчання. Тому у науковому обігу термін "дискусія" вживається у різних значеннях, а саме: як просте обговорення, учасники якого висловлюють думки, доповнюючи та уточнюючи певні судження чи факти, або як суперечку, зіткнення різних точок зору, позицій, підходів. У той же час дискусію дуже часто ототожнюють з полемікою, цілеспрямованим, емоційним, пристрасним відстоюванням уже наявної, сформованої та незмінної позиції [4]. На думку М.Кларіна, відомого фахівця з педагогічної інноватики, головною рисою навчальної дискусії є цілеспрямований та впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками в групі заради пошуку істини. Дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів. Вона значною мірою сприяє розвитку мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку. Взаємодія в навчальній дискусії будується не на висловлюваннях її учасниками по черзі власних думок, а на їх змістовно спрямованій самоорганізації, зокрема зверненні учнів один до одного та вчителя з метою поглибленого та різнобічного обговорення ідей, точок зору, проблем. У цей час свідомість повністю переключається на предмет обговорення, на зміст. Щоб учні не відчували брак мовних засобів, учителю слід забезпечити їх необхідними мовленнєвими кліше, штампами та фразами, які зазвичай використовуються в дискусіях [2].

Суттєвою ознакою навчальної дискусії є діалогічна позиція педагога, що реалізується в спеціальних організаційних зусиллях та атмосфері спілкування, яка підтримується всіма учасниками дискусії.

Дискусія буде успішною лише за умови її правильної організації. Перші спроби дискування проявляються при коментуванні учнями прислів'їв, приказок, висловлювань великих людей з позиції досліджуваної тематики, які представляє вчитель: "He that nothing asks nothing hears", "All I know is that I know nothing", "The roots of education are bitter, but the fruits are sweet" (Aristotel). Доречно використовувати завдання, спрямовані на формування навичок розмовної мови, необхідних для дискусії: Study the list of qualities a good school teacher should possess. Rank them in order of importance. Discuss the results. Для того, щоб учні вчилися висловлювати власні думки вчителю слід ставити запитання, наприклад: What will you do after the 9th form? Would you like to stay at your school? What's important for you? Також з метою розвитку усного мовлення на уроках англійської мови вводяться завдання на пояснення чи спростування висловленої думки: Explain the difference between – to take an exam and to pass an exam; a pupil and a student [5, 169]. Важливо знайти цікавий предмет для обговорення. Дискусію краще організувати за матеріалами розмовної теми. Наприклад, під час засвоєння теми "Подорож" учитель може запропонувати тему дискусії "Найкращий та найцікавіший спосіб подорожування". У процесі вивчення теми "Книги у нашому житті" для дискусії доцільно обрати різні питання, наприклад: Do you agree with the opinion that with the development of TV and computer reading books is becoming not so necessary? Вивчаючи більш детально тему "Одяг", учні можуть обговорювати, наприклад, таку дискусійну думку: Do you think it is necessary to wear fashionable clothes? Is it necessary to wear school uniform? У своїй статті Т.А.Ігнат'єва пропонує такі теми дискусій, вибрані за допомогою анкетування: 1-е вересня – це свято чи розчарування?; Скажи мені хто твій друг, і я скажу тобі хто ти; зустрічають по одягу, а проводжають по розуму; волітимеш чи ти прочитати книгу в оригіналі або побачити екранну версію твору?; Що в твоєму житті відіграє велику роль? та ін. [4].

Традиційною є думка про те, що вміння висловлюватись сприймається як належне, і вважається, що при достатньому володінні граматикою і багатим словниковим запасом, людина вміє висловлюватись зрозуміло. Але для більшості старшокласників виступи перед аудиторією пов'язані з великими переживаннями, а дискусійне обговорення стає справжнім стресом. Для того, щоб учні подолали такий мовний бар'єр, їм пропонується ряд таких тем-дискусій, які є найбільш актуальними для даного віку. Вони обговорюються на занятті разом з викладачем. Наприклад: "Who is a manager?", "Who is a better manager: a man or a woman?", "What qualities should the ideal director have?" тощо. Дані теми зацікавляють старшокласників з огляду на те, що їм скоро доведеться обирати майбутню професію. Саме тому їм варто вміло орієнтуватися і у так-званих "дорослих" темах, які пов'язані із працевлаштуванням, робочою сферою людської життєдіяльності. Цікавою та ефективною для старшокласників може бути також дискусія у стилі телевізійного ток-шоу. Це технологія структурованої дискусії, у якій беруть участь усі учні класу. Її мета – набуття школярами навичок публічного виступу, формулювання й захисту власної позиції, формування громадянської активності. Учителю є ведучим (рідше ведучого обирають серед учнів класу). Він оголошує тему дискусії, пропонує учням коротку розповідь або перегляд кінофрагмента, що стосується досліджуваної проблеми. Після цього запрошує висловитися на запропоновану тему "запрошених" і надає слово тим, хто хоче поставити "запрошеним" запитання або висловити власну думку. Ведучий має право й сам ставити запитання або зупиняти того, хто виступає надто довго. Для того, щоб дискусія була більш успішною, і щоб старшокласники легше адаптувалися до участі в ній, учителю слід заздалегідь ознайомити учнів з темою, запропонувати їм висловити своє ставлення до неї та обґрунтувати власні погляди. Протягом декількох днів учні обмірковують свою позицію й аргументацію. Перед початком дискусійного обговорення учителю варто з'ясувати, хто і яку думку буде відстоювати, для чого може використати картки, на яких учні запишуть, згодні вони з певною думкою чи ні: I agree та I don't agree. Учителю повинен зібрати картки і розсадити учнів у такий спосіб, щоб команди "однодумців" сиділи одна навпроти одної, а сам він має сісти між ними і регулювати процес дискусії. Спочатку висловлюються два-три учні, які відстоюють однакові погляди. Учні, які дотримуються іншої думки, слухають і отримують завдання: Listen and give your counter-arguments. Після висловлювання двох-трьох учнів з однієї команди слово надають учням з іншої. Учні з команди, яка відповіла, слухають і готують свої контраргументи. Потім обидві команди вільно висловлюють свої погляди, погоджуючись чи не погоджуючись із думкою один одного. Якщо дискусія відбувається активно, учитель лише спостерігає, підказуючи за необхідності потрібне слово. Мовні помилки учнів можна не виправляти, якщо зрозумілий смисл того, що говорять [6, с. 240]. Якщо ж обговорення відбувається мляво і може припинитися, вчителю слід загострити ситуацію, висловивши судження, яке зумовить незгоду однієї з команд. Учителю може перервати дискусію в будь-який момент, надавши учням змогу завершити її після уроків. В кінці уроку він повинен похвалити учнів за активність і самостійність мислення, висловити свою думку щодо проблеми, яку обговорювали. Лише такий комплексний підхід до практичного навчання усного дискусійного мовлення стане запорукою успішного формування цих навичок в учнів.

Дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми, а все це повністю відповідає завданням сучасної школи. Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій. Вони вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ [1].

Дискусія допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність. Крім того, що дискусії мають величезну методичну цінність, вони дуже цікаві як учителю, так і учню.

Та, безперечно, дискусії мають крім переваг й недоліки. Це, наприклад, "примітивізація" мовлення учнів, збільшення кількості помилок. Та дані недоліки можна усунути такими шляхами: високим рівнем підготовки до проведення дискусії, правильною її організацією, регулярністю застосування даного прийому навчання, і звичайно, майстерністю вчителя та його відданістю своїй справі.

Таким чином, дискусія додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння мовою.

Саме завдяки активному дискусійному спілкуванню забезпечується постійне стимулювання інтелекту, розвиток розумових процесів: аналізу, умовиводів, осмислення, запам'ятовування, що підвищує рівень вивчення іноземних мов, готує молодь до плідної інтелектуальної праці, поліпшує її комунікативну спроможність та культуру спілкування. Задля оптимізації процесу навчання усного мовлення шляхом ведення різного роду дискусій вчителю потрібно постійно вдосконалювати типологію та структуру своїх уроків, тим самим підвищуючи мотивацію старшокласників до поглиблення своїх знань та розвитку комунікативних вмінь з іноземної мови [7].

### Література

1. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Групповая дискуссия. // Социально-психологический климат коллектива. / Под ред. Ю.М. Жукова, – М., 1981. – С.41–46.
2. Бондаренко Г. Форми навчання в різновікових групах малочисленого класу / Г. Бондаренко // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 34–37.
3. Джава Надія. Проблемні методи навчання іноземних мов. Дискусія. // Нова педагогічна думка. – 2005. – № 3. – С. 49.
4. Ігнат'єва Т.А. Дискусія як форма навчальної діяльності// Банк педагогічної інформації ІПКіППРО ОГПУ – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://bank.orenipk.ru/Text/t27\\_79.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t27_79.htm)
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
7. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – №3 – 4. – С. 5 – 11.

УДК 371.32: 811.111 (477.51)

### ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Корнієнко К.В.**, студентка V курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування прийшли до висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови. Гострою проблемою сьогодні є також визнання національних сертифікатів, які були б співвідносними і відповідали світовим стандартам. Однією з причин ускладнень у визначенні аналогів освітніх документів є недосконалість системи контролю та оцінювання в навчальних закладах України. Контроль та оцінювання залишилися суб'єктивними, методи їх реалізації – застарілими. Отже, виникає необхідність впровадження системи контролю максимальної об'єктивності та можливості вимірювання оцінки за допомогою якісних та кількісних показників. Впровадження сучасних методів контролю та оцінки у практику навчання в українських навчальних закладах забезпечило б дотримання вимог, що висуваються до контролю, – об'єктивність, надійність, вимірюваність, цілеспрямованість, систематичність, тощо, – і дозволило б зробити навчання ефективним та наблизити його до світових стандартів.

**Мета статті:** дослідити та виділити особливості тестового контролю у навчанні іноземної мови.

На сьогодні, змінені умови навчання потребують від учителя використання більш ефективних прийомів та методів контролю і оцінки знань, навичок та вмінь учнів. Питання удосконалення контролю при вивченні іноземної мови неодноразово піднімалися на сторінках журналів “Іноземні мови” та “Иностранные языки в школе”. Вони хвилювали авторів чималою кількістю монографій і ставали предметом захисту багатьох дисертацій. І все ж проблеми перевірки і обліку знань, навичок та вмінь методики їх організації та проведення не втратили своєї актуальності.

Останнім часом, на думку багатьох дослідників (С.Ю.Ніколаєва, І.В.Коломієць, Х.Дуглас Браун, Дж.Хант, М.Гронланд та ін.), методистів та вчителів, одним з найбільш ефективних способів контролю при вивченні іноземної мови є тест. Недарма використанню

тестів присвячені численні публікації в журналі “Иностранные языки в школе” [1, 2, 3, 5, 6, 10], а також посібники для вчителів.

Тож, більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування прийшли до висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам, що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому значенні використання і проведення тесту, і в широкому значенні як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту [8].

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо випробувались з метою встановлення їх якості, і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх лінгвістичної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь виведеними критеріями. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

1. Валідність – характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.

2. Надійність – це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при кожному застосуванні.

3. Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

4. Практичність – характеристика тесту, яка визначає: а) доступність і посиленість інструкцій тесту та змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простота організації проведення тестування в різних умовах; в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

5. Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані. Стандартизований тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Підготовка такого тесту потребує клопіткої роботи і тривалого часу. Серед стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відомі такі як TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA); PET (Preliminary English Test); FCE (First Certificate in English) [9]. Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час проміжного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести потребують визначення всіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже важкі і занадто легкі питання (завдання) і замінити їх більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих які виконали завдання. Якщо лише 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно може вважатися важким. Якщо 85% справились із завданням, воно вважається легким [9].

Залежно від цілеспрямованості тести розподіляються на тести навчальних досягнень, тести загального володіння іноземною мовою, діагностичні тести, тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови.

В середніх навчальних закладах для проведення проміжного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня та оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Тестами загального володіння іноземною мовою є тести типу TOEFL. Діагностичні тести використовуються з метою подальшого розподілу тих, хто вивчає мову, по групах відповідно до ступеня їх підготовленості. Тести на виявлення здібності до вивчення іноземної мови спрямовані на визначення конкретних індивідуально-психологічних особливостей того, хто вивчає мову, з метою забезпечення їх своєчасного коригування та розвитку, що сприятиме успішності оволодіння мовленнєвою діяльністю. Тест складається з

тестових завдань, які об'єднуються у субтести. До субтесту входять тестові завдання, спрямовані на один конкретний об'єкт тестового контролю (наприклад, визначення рівня володіння граматичною або лексичною навичкою, умінням аудіювання і т. ін.) [9].

Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Кожне таке тестове завдання створює для тестованого конкретну лінгвістичну та позалінгвістичну ситуацію. Тестова ситуація, що представлена стимулом завдання, може бути вербальною і невербальною, тобто наочною (наприклад, схема, таблиця, малюнок і т.п.). Вербальний стимул називається текстом тестового завдання. Відповідь, що очікується від тестованого, також може бути вербальною і невербальною (малюнок, дія). Вербальна відповідь може бути вибірковою (тобто передбачати вибір правильної відповіді серед інших неправильних варіантів, або альтернатив) або вільно-конструйованою [9].

У свою чергу вибіркова відповідь буває множинного вибору (вибір з кількох варіантів), альтернативного вибору (вибір із двох варіантів), перехресного вибору (знаходження відповідних пар "стимул-реакція"). Вільно конструйована відповідь може формулюватись на рівні окремого слова, одного речення, групи речень, тексту. Кожне тестове завдання складається з інструкції, стимулу та реакції на нього. Нижче наводяться приклади деяких тестових завдань, що використовуються для визначення рівня володіння рецептивними мовленнєвими навичками і вміннями.

1) Інструкція. Вибери слово, яке відповідає на запитання в дужках. На бланку для відповідей поряд з номером завдання запиши літеру обраного варіанту відповіді.

Вербальний стимул. The letter came (when?)

Варіанти для вибіркової відповіді:

- A. fast;
- B. yesterday;
- C. back;
- D. good.

/вербальна, множинний вибір/

2) Інструкція. Послухай (прочитай) текст, і на бланку для відповідей запиши літери, якими позначені подані малюнки, у тій послідовності, що відповідає подіям, описаним у тексті.

3) Інструкція. Вибери речення, яке відповідає змісту малюнка. На бланку для відповідей обведи кружком літеру обраного варіанта.

Невербальний стимул. Малюнок, на якому зображено двох дівчат, які розмовляють.

Варіанти для вибіркової відповіді:

- A. The girls are watching TV;
- B. The girls are talking.

/вербальна, альтернативний вибір/

4) Інструкція. Заповни пропуски в реченнях тексту. Варіанти відповідей подано після тексту. На бланку для відповідей поряд з номером пропуску запиши відповідну літеру обраного слова.

Вербальний стимул. Two little (1) often play with their (2). They want(3) the doll's clothes.

The girls go to the (4) and wash them. When the clothes are clean and dry they (5) them on dolls.

Варіанти для вибіркової відповіді:

- a. to wash;
- b. bathroom;
- c. put;
- d. dolls;
- e. girls.

/вербальна, перехресний вибір/

5) Інструкція. Прочитай (послухай) текст і визнач, ким працює батько дівчинки. На бланку для відповідей поряд з номером завдання запиши назву цієї професії.

Вербальний стимул. Текст.

Вільно конструйована відповідь.

/вербальна, на рівні окремого слова/

6) Інструкція. Прочитай (послухай) і розфарбуй малюнок відповідно до змісту тексту.

Вільно конструйована відповідь. (На бланку для відповідей подається контур малюнка.)

/невербальна/

Існує величезна кількість різних видів, типів таких тестових завдань. У процесі складання тесту завдання відбираються і впорядковуються в залежності від призначення цього



тесту. Як правило, комплекс тестів включає тести для визначення сформованості комунікативної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками та ін.

Як зазначалось вище, результати тестування мають підлягати кількісному визначенню, на основі якого отримується оцінка успішності учнів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Для цього кожне тестове завдання "оцінюється" в балах. Після тестування підраховується кількість балів, отриманих за правильні відповіді. Це число співвідноситься зі шкалою оцінок. Наприклад, увесь тест включає 50 завдань. Кожне завдання "важить" 2 бали. Максимальна кількість набраних балів становитиме число 100 ( $50 * 2=100$ ). Слід зауважити, що 100-бальна рангова шкала є найбільш гнучкою. Щоб отримати "ціну" одного завдання, можна число 100 розділити на кількість завдань і одержати кількість балів за одне завдання.

Часто "ціна" завдання залежить від ступеня його складності. Тому більше балів буде "важити" складніше завдання, але в сумі ці бали мають становити число 100. Для виведення оцінки успішності виконання тексту можна користуватися такою шкалою: 100% правильних відповідей дорівнюватиме оцінці "5", 99% – 80% – "4", 79% – 60% – "3", 59% – 30% – "2", нижче 30% – "1". Наприклад, якщо учень за правильні відповіді набрав 87 балів, йому виставляється оцінка "4" [4, с. 31].

Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами контролю.

Основна відміна тесту від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає вимір. Тому оцінка, яка виставляється за підсумками тестування, є більш об'єктивною і незалежною від можливого суб'єктивізму вчителя, чим оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна, оскільки базується на враженні вчителя, не завжди відокремлених від його особистих симпатій чи антипатій по відношенню до того чи іншого учня. Таким чином головна відмінна риса тесту – об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння. При цьому, він надає вчителю змогу перевірити значний обсяг вивченого матеріалу малими порціями та діагностувати оволодіння цим матеріалом більшої частини учнів. Але одним з недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань учнів і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогнозуючий характер [8].

Та все ж науково обгрунтоване й методично грамотно організоване тестування дозволить вчителю досягти важливий зворотний зв'язок, який забезпечує управління навчальним процесом, і буде сприяти, таким чином, підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

Отже, успіх в навчанні іноземної мови багато в чому залежить від того, в якому ступені якість знань учнів знаходиться у полі зору вчителя і яка увага надається профілактиці помилок. Як підтверджує багаторічний досвід, велику користь може принести перевірка знань відразу всіх учнів у формі невеликих за об'ємом контрольних завдань, тестами. Тести є не тільки "найекономнішою формою контролю" [7], але і об'єктивнішим показником ступеня засвоєння учнів мовного матеріалу, ніж дані поточної, індивідуальної перевірки. Систематичне тестування стимулює активність і увагу учнів на уроці, підвищує їх відповідальність при виконанні навчальних завдань. Результати перевірки тестів аналізуються вчителем і служать для нього, з одного боку, показником рівня знань учнів, а з іншого – самооцінкою роботи, самого вчителя, що дозволяє йому внести необхідні корективи в процес навчання і тим самим попередити повторення помилок учнів. Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами контролю. Придатність предметних тестів для діагностики знань крім їх об'єктивності впливає з того, що цей вид контролю дає можливість скласти питання в об'ємі всього предметного курсу, до того ж результати їх можна добре порівнювати між собою. Все це одночасно дозволяє встановити діапазон індивідуальних відмінностей учнів. Деякі сторони знань, навичок та вмінь предметний тест діагностувати все ж таки не може, наприклад вміння виражати свої думки в усній формі, а також глибину знань в сфері даної теми; обмежені також можливості перевірки попередніх знань. Для забезпечення ефективного навчання іноземної мови в середньому навчальному закладі та отримання об'єктивних показників навчальних досягнень з предмета

“Іноземна мова” необхідно також створити надійну систему контролю оволодіння іноземною мовою. Однією з найбільш результативних методик контролю при вивченні іноземної мови, як показали результати багатьох досліджень та експериментів, є тестова методика.

#### Література

1. Володин М.В. Методика составления тестов // Иностранные языки в школе. – 1972. – №1. – С. 4 – 18.
2. Красюк Н.И. Клоуз-тест, его особенности и возможности использования при изучении иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 21 – 23.
3. Ляховицкий Н.В. Новый подход к проблеме контроля при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1978. – №6. – С. 18–21.
4. Ніколаєва С.Ю., Метьолкина О.Б. Тестовий контроль читання (англійська мова). – К.: ЛЕНВІТ, 1997. – 88 с.
5. Рабинович Ф.Н., Розенкранц М.В. О составлении тестов для контроля понимания в процессе чтения // Иностранные языки в школе. – 1973. – №3. – С. 34–40.
6. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты при изучении иностранного языка: итоги двадцатилетнего эксперимента. // Иностранные языки в школе. – 1989. – №6. – С. 19–23.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1991. – 285 с.
8. Розенкранц Н.В. Использование тестовой методики при обучении чтению текста в разных функциональных стилях в старших классах // Иностранные языки в школе. – 1996. – №2. – С. 5–8.
9. Симкин В.М. Осторожно: тест // Иностранные языки в школе. – 1996. – №5. – С.10 – 14.
10. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка. // Иностранные языки в школе. – 1986. – №2. – С. 16–20.

УДК 371.32: 811.111

#### МЕТОД Г. ПАЛЬМЕРА

**Кривенко Д. Ю.**, студентка V курсу філологічного факультету  
**Пилипенко Ю. В.**, студентка V курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Інформація про вивчення іноземних мов дійшла до нас з часів глибокої давнини. Ще в епоху розквіту культури в Стародавньому Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне та загальноосвітнє значення завдяки жвавим торговельним та культурним зв'язкам між цими країнами. Роль іноземних мов не слабшала і в період середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятники того часу та лексичні запозичення, відображені у словниках західноєвропейських мов. Вивчення здобутків науковців в теорії та практиці викладання іноземних мов є актуальним на будь-якому етапі вивчення іноземної мови.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була орієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Були створені прямий та натуральний методи, які спиралися на лінгвістичні погляди молодогограматиків і психологічні погляди Лейпцизької школи експериментальної психології. Молодограматики довели, що існує принцип фонетичної відповідності між спорідненими мовами. Внаслідок цього суттєвішими стали граматико-перекладні і лексико-перекладні методи навчання. Цьому допоміг розвиток перекладних галузей психології, здійснений у працях В.М. Бехтерева, В. Вундта та С.С. Корсакова. Представники прямого та натурального методів (В.Фієтор, Б.Еггерт, Г.Сюїт, П.Пассі та В.Вундт) створили цілісну методичну концепцію. З-поміж представників натурального методу варто виокремити Р.Гуена, М.Берлиця та М.Вальтера. Завдяки їх науковому обґрунтуванню ці методики стали переважати над іншими [9].

Практичним втіленням цієї тенденції було поширення "курсів Берлиця", який пропонував своїм слухачам прискорений метод оволодіння іноземною мовою. Перші курси виникли в США в 1878 р. і швидко набули поширення в багатьох країнах. До основних прийомів Берлиця віднесено неперекладний характер викладання навчального матеріалу. Велика кількість наочності, перевага усного мовлення над письмовим, діалогу над монологом, використання паралінгвістичних засобів семантизації, повторення та заучування готових зразків та індуктивний підхід до навчання граматики. Однак були і недоліки цієї методики. Наприклад, відмова від перекладу, недостатня мотивація мовленнєвих дій і механічний характер

повторів, розрив між вивченням матеріалу і його використанням в мовленні. Не тотожну, але принципово подібну методику пропонував Гуен (1831–1898). В методиці Гуена центральне місце посідає імітація різноманітних дій з метою навчання дієслів [5].

Не менш важливий внесок у розвиток інтенсифікації навчання був зроблений представником натурального методу М.Вальтером. Спочатку він використовував пасивне прослуховування і повторення учнями назв дій за вчителем. Наступним етапом було використання ігрових прийомів, які поступово перетворювалися на театралізацію фрагментів і цілих уроків. Вальтер надавав значної ролі грі та театралізованим етюдам, які мали важливе значення в інтенсивному навчанні. Вчений намагався створювати такі ситуації, які б виглядали природно. Завдяки цьому почали розвиватися ідеї предметної наочності та документування того, що відбувається на уроці [1].

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувались в різних навчальних закладах, перебували в найбезпосереднішій залежності від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови.

Значне розширення сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою в людях, що володіють іншомовним мовленням, у ХХ ст. привело до інтенсивної розробки та подальшого розвитку прямих методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Серед перших, найбільш визначних, є метод Гарольда Пальмера.

**Метою даної роботи** є розкриття змісту методу англійського педагога і методиста Гарольда Пальмера та його зв'язку з сучасною методикою викладання іноземних мов.

Англійський педагог і методист Гарольд Пальмер (1877–1950) – автор понад п'ятдесяти теоретичних праць, підручників та навчальних посібників. Його усний метод, більш відомий як метод Пальмера, виник у 20-і роки ХХ ст. і не тільки став широко розповсюдженим, але й справив значний вплив на становлення аудіо-лінгвального (40-і роки) та аудіо-візуального (50-і роки) методів.

У своїй методичній концепції Пальмер керувався лінгвістичним вченням соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А.Мейє), психологією поведінки (Е.Торндайк, Дж.Уотсон) та прагматичною педагогікою Д.Дьюї. Виходячи з цих напрямів у лінгвістиці, педагогіці та психології, Пальмер висуває імітацію та "заучування напам'ять" як основні принципи навчання іноземної мови [8]. Мета навчання, яка висувалася Г.Пальмером, зводилася до вільного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності (усним мовленням, читанням, письмом). Перша спроба раціоналізувати процес навчання полягала в чіткому поділі усього курсу навчання на три основні рівні: елементарний (1/2 року), проміжний (1/3 року), просунутий (1/3 року).

На першому рівні формується підсвідоме розуміння на слух, елементи говоріння і оволодіння основним мовленнєвим матеріалом. Протягом цього періоду учні "купаються" в мовленнєвому потоці, слухаючи мовлення вчителя на іноземній мові, та вчаться схоплювати загальний зміст висловлювання. Пальмер вважає заучування основою вивчення мови, яке поширюється не лише на окремі слова, але й на словосполучення та речення. Цілісне запам'ятовування, на його думку, дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму мовленні. На проміжному рівні навчаються опанувати вміння розуміти більшу частину прочитаного і почутого, а також здатність володіння 75% матеріалу, характерного для повсякденного життя в усній і письмовій формі, а останній щабель, де переважає самостійна робота, характеризується вдосконаленням та поглибленням умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності [3, с. 28].

Пальмер вважає, що, незалежно від мети курсу іноземної мови, навчання завжди слід починати з усного мовлення, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Увага, яку Пальмер приділяє усному мовленню, визначає і характер мовного матеріалу. Це літературна розмовна мова, представлена текстами (на початковому ступені учні знайомляться з ними лише на слух), які написані в межах науково відібраного словникового мінімуму [2].

Неможливо не наголосити, що Г.Пальмер вніс серйозну раціоналізацію у зміст навчання іноземної мови. Насамперед, він один з перших запропонував відбирати словник на основі низки принципів (лінгвістичних і педагогічних) [6]. Він рекомендував відбирати не слова, а лексичні одиниці – ергони, розуміючи під ними лексичні єдності, словосполучення, службові слова. Відбір проводився за принципами частотності, структурної єдності, конкретності, пропорційності, доцільності [7]. Це було значним кроком вперед в порівнянні з прямим методом, коли лексика спеціально не відбиралася.

Відома раціоналізація була внесена Г.Пальмером і в навчання граматики. У своїй роботі "100 подстановочных таблиц" він відібрав найбільш поширені в мові основні типи

речень і створив на їх основі підстановчі таблиці [11]. Вони мали на меті на основі сполучуваності ергонів допомогти структурувати вторинні конструкції. У результаті учні опановують велику кількість речень. Перші речення ста підстановчих таблиць, укладених Пальмером, включають той граматичний матеріал, яким учні повинні оволодіти за час навчання. Комбінуючи взаємозамінювані елементи, які подаються в потрібній формі, учень складає аналогічні речення. Вправи виконуються у швидкому темпі, оскільки можливість помилок виключена. Безпомилковість мови розглядається Пальмером як найважливіша умова успішного формування навичок, в чому й полягає процес оволодіння мовою.

Певна раціоналізація була введена і щодо вправ. Представники прямого методу не намагалися внести вправи, які вони використовували, в певну систему. Пальмер же запропонував будувати систему вправ з урахуванням наступної послідовності дій учнів: сприйняття, впізнавання, напіввільне відтворення і вільне відтворення. Подібний початок, безумовно, був серйозним кроком вперед в теорії методики.

Його система вправ для створення правильних навичок усного мовлення ділиться на такі види:

- суто рецептивна діяльність (підсвідоме розуміння, свідомо усна асиміляція, тренування у виконанні наказів, односкладові відповіді на загальні питання);
- рецептивно-імітативна діяльність (повторення за вчителем звуків, слів і речень);
- умовна розмова (питання і відповіді, накази і відповіді);
- природна бесіда [4].

Система вправ, запропонована Пальмером, забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного, творчого.

Слід відзначити ще одну перевагу рецептивних форм роботи: вони не обмежують кількості вивчаючих. При виконанні ж простих питально-відповідних вправ у класі повинно бути не більше 12 осіб; при цьому кількість учнів можна збільшити за рахунок застосування хороших форм роботи.

Серед недоліків методичної системи Пальмера можна виділити неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння іноземною мовою в штучних умовах, внаслідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль – сприймання мови вчителя. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає Пальмер, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

Г.Пальмер вніс в методику досить багато, що залишилося в ній донині. Він значно раціоналізував процес навчання мови. Ідеї Г.Пальмера справили значний вплив на послідовників, у тому числі і вітчизняних. Усний вступний курс Пальмера використовувався в вітчизняних школах вже в 30-ті роки минулого століття. Він же був "відроджений" А.П.Старковим, Г.Є.Зеделем на початку 60-х років ХХ століття. Таким чином, ідеї Г.Пальмера багато в чому вплинули на розвиток методики навчання іноземних мов [10].

### Література

1. Вицюк А.А. Становлення та розвиток основних положень інтенсивного навчання іноземних мов/ А.А.Вицюк – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://boOk.net/index.php?bid=8404&chapter=1&p=achapter>
2. Гапонова С.В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ столітті/ С.В.Гапонова – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inozemnimovu.org/Ukrain/journal/110/Gapnova.pdf>
3. Дубровская Е. В. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине "Методика преподавания иностранных языков". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/91731>
4. Короткий огляд методів навчання іноземних мов. Реферат. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.referatcentral.org.ua/linguistics\\_philology\\_load.php?id=398&startext=3](http://www.referatcentral.org.ua/linguistics_philology_load.php?id=398&startext=3)
5. Максаев А.А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку/ А.А.Максаев – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/566297/1>
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Миролюбов А. А. Метод Пальмера/ А.А.Миролюбов // Иностранные языки в школе: Научно-методический журнал. – 2003. – N1. – С. 47-49
8. Пальмер Г. Усний метод навчання іноземних мов/ Г.Пальмер. – К.: Радянська школа, 1964. – с. 159

9. Становлення та розвиток основних положень методики. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?bid=8404&chapter=1&p=achapter>
2. Усний метод Гарольда Пальмера. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pershi.com/usnyj-metod-navchannya-harolda-palmera.html>
10. Palmer H. Colloquial English, 100 Substitution Tables. – London, 1916. – 102 p.

УДК 371.32: 811.111

## МЕТОД УЕСТА

**Мещенинець Г.В.**, студентка V курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Вивчення іноземної мови має таку ж довгу традицію як і сама мова. Протягом всього часу утримувався контакт між групами людей, які розмовляли різними мовами. Бажання спілкування з іншими завжди було притаманне людській натурі, хоча різні були наміри і цілі, які спонукали людину до утворення діалогу.

Сформалізована шкільна наука утворювалася в момент визначення однієї з мов офіційним засобом спілкування на даній території. Саме тоді почали задумуватися, в який спосіб її навчати, тобто як організувати і запланувати дидактичний процес, на які елементи звернути увагу, як систематизувати лінгвістичні знання, аби можна було їх передати іншим.

Вважається, що найкращі рішення передової практики в методиці та методології вивчення іноземної мови це ті, які виявляються найбільш результативними в досягненні цілей, поставлених на основі аналізу індивідуальних потреб учнів в конкретній соціальній ситуації. Результативність методів залежить від мотивації і характеристики даної групи учнів, а також від поточних технічних і кадрових можливостей.

Вивчення здобутків науковців в теорії та практиці викладання іноземних мов є актуальним на будь-якому етапі вивчення іноземної мови. В історії методики викладання іноземних мов відомі численні спроби знайти найбільш ефективні та раціональні методи навчання.

Проблеми історичного розвитку методів навчання іноземних мов найбільш повно досліджено в працях І.В.Рахманова К.А.Ганшина, І.А.Грузинської, Ф.Аронштейн, В.Е.Раушенбах. Окремі розділи історії методів викладені в роботах З.М.Цветкової, С.К.Фоломкиної, Н.І.Гез, Ю.А.Жлуктенко, Р.А.Кузнецової [6]. Класифікація методів навчання іноземних мов являє собою комплексне питання, тому що в основу найменування покладено достатньо різні ознаки. Відомі також зарубіжні методи, що одержали свою назву за прізвищем автора – методи Берліца, Гуена, Палмера, Уеста, Фриза, Ладло, Лозанова й т.д.

**Метою даної статті** є розкриття змісту методу англійського педагога і методиста Майкла Уеста та його зв'язку з сучасною методикою викладання іноземних мов.

*Майкл Уест* (1886–1973) – автор близько 100 робіт, присвячених навчанню читання, усного мовлення, а також складанню навчальних словників. Уест є відомим представником прямого методу. Він створив свою методичну систему, яка мала великий вплив на подальший розвиток методики навчання читання. Свою систему він розробив у 20-30-і роки ХХ ст. для масової школи Бенгалії (Індія) та описав у книжці "Learning to Read a Foreign Language", а також у цілій серії градуированих хрестоматій-посібників з читання англійською мовою [2]. Читання по методу Уеста є не тільки метою, але і засобом навчання, особливо на початковому етапі: воно дозволяє накопичити словник і створити, таким чином, базу для розвитку навичок читання і усного мовлення [1]. Основна заслуга Уеста полягає в тому, що він створив серію навчальних посібників, що є текстами, складеними на раніше підібраних лексичних одиницях з урахуванням поступовості введення нових слів і повторюваності їх (одне незнайоме слово фігурує не менше трьох разів в абзаці, можливо частіше в решті частин уроку).

Основним завданням системи Уест вважає навчання учнів, перш за все, читання іноземною мовою, переносючи навчання усного мовлення на останні два класи, де кількість учнів різко скорочується.

*Психологічним обґрунтуванням цієї системи є такі положення:*

- читати можна навчити окремо від усного мовлення, у всякому разі не на його основі;
- читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння;

- читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов'язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів/студентів до іноземної мови;

- читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається; в результаті читання великої кількості текстів в учня/студента розвивається відчуття іноземної мови, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує та прискорює подальший розвиток усного мовлення [6, 2].

Мету навчання іноземних мов Уест вбачає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, у процесі якого читач не заглиблюється у деталі. Для досягнення цієї мети непридатні види роботи, прийняті у школі чи вишах: читання вголос і читання-стеження, які привчають учня/студента до фіксації уваги на кожному слові, що перешкоджає розвитку навичок вільного, швидкого читання.

Висунувши тезу "Вчись читати, читаючи", Уест надає виняткового значення навчальним матеріалам – текстам, оскільки вони (а не вчитель) навчають учнів. Уперше в методиці він висуває та реалізує ідею різних підходів до вибору матеріалу для усного мовлення та читання.

Відібраний Уестом лексичний мінімум для читання "A General Service List of English Words", що нараховує 3000 одиниць, широко використовується авторами навчальних посібників з англійської мови і в наш час [2].

У результаті читання великої кількості текстів в учня розвивається відчуття іноземної мови, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує і прискорює подальший розвиток усного мовлення.

Висуваючи як основну мету навчання розвиток умінь читання і шлях від оволодіння читанням до усного мовлення, він запропонував ряд положень, що реабілітує подібний шлях.

*По-перше*, первинним, на його думку, є розуміння, а не вираження думок, причому читання легше, ніж розуміння на слух.

*По-друге*, читання має велику практичну значимість, а саме вміння може вдосконалюватися самостійно.

*По-третьє*, при оволодінні читанням, учень легше відчуває свої успіхи навіть на початковому етапі, а на наступних етапах читання служить джерелом для розвитку усного мовлення. Важливо й те, що, відчуваючи успіхи, учень проявляє великий інтерес до навчання.

*По-четверте*, при навчанні читання не має значення наповнюваність класів, бо можна працювати одночасно з будь-якою кількістю учнів.

Крім того, читання створює можливості для встановлення прямих зв'язків між поняттям і словом іноземної мови. Тому, на його думку, незалежно від мети навчання, починати навчання треба з читання.

Протягом усього курсу навчання використовуються лише зв'язні, переважно цікаві тексти. Кожному з них передують передтекстові запитання, на які учні повинні знайти відповіді у процесі читання. Легка мова текстів у поєднанні із завданням на пошук певної інформації, а також захоплюючий сюжет створюють умови для безпосереднього розуміння тексту і розвивають швидкість читання. Оскільки головною проблемою у навчанні читання, на думку Уеста, є накопичення словника, то в навчальному процесі використовуються тексти двох видів: тексти, побудовані лише на новому матеріалі, та тексти, що містять нові слова.

Успіх роботи Уеста в його умінні вибудовувати уроки за допомогою "циклів роботи", які він розробив для навчання кожного виду мовленнєвої діяльності. Прикладом циклу може служити прийом "Прочитай і скажи". Заняття може складатися з різних циклів, набір яких змінюється з уроку в урок залежно від його цілей. Але от самі цикли повинні бути одноманітними за формою. Учитель повинен суворо дотримуватися обраної ним побудови уроку, не змінювати його, щоб клас знав, що його чекає. Однією з головних переваг незмінної побудови "циклу роботи" є те, що учні знають його мету і те, що буде далі, і тому навчальний процес протікає при мінімумі вказівок з боку вчителя [6, 3].

*Прийом "прочитай і скажи" (Read and Look Up)*. Сам Майкл Уест вважав, що за допомогою одного тільки цього прийому можна вивчити мову, носячи в кишені книгу. Для цього потрібно читати з книги невеликі уривки тексту, потім, відірвавши погляд від книги, повторювати їх вголос, ніби звертаючись до когось. Але для досягнення найбільшої ефективності в навчанні іноземної мови слід поєднувати даний прийом з іншими прийомами навчання. І, крім того, обов'язковою умовою ефективності навчання є володіння учнями певним обсягом знань про мову як систему. М.Уест пропонує таку методику ознайомлення учнів з прийомом "прочитай і скажи". Книгу учням слід тримати високо, на рівні грудей і трохи вліво. Учитель каже: "Read!" – Учні читають речення про себе. Після цього вчитель вимовляє: "Speak", і

вони, повернувши книгу до грудей і дивлячись на вчителя, вимовляють слова, рухаючи губами, і так далі: "Читайте ... Кажіть ... Читайте ... Кажіть ..." Потім вчитель викликає якого-небудь учня до дошки і пропонує йому прочитати уривок класу. Час від часу вчитель перериває його, кажучи: "Who did you say that to?", прагнучи домогтися, щоб кожна фраза була адресована якому-небудь одному учневі, а не всьому класу в цілому.

Цей вид роботи подвійно корисний. По-перше, коли учень говорить, він говорить природно, користуючись мовою як засобом спілкування або так, якби це було його мовною реакцією в якійсь певній ситуації. По-друге, йому доводиться утримувати в голові слова цілого словосполучення (фрази) або навіть цілого речення. Утворюється зв'язок не від книги до мовного апарату, а від книги до мозку, а потім вже до відтворення мови. Запам'ятовування, таким чином, становить половину навчального процесу [4].

До недоліків в цілому дуже плідної системи навчання читання Уеста можна віднести ототожнення шляхів вивчення іноземної й рідної мов; зловживання інтуїцією на шкоду свідомому вивченню; ігнорування рідної мови при вивченні іноземної; обмеження вузько практичними цілями й недооцінка загальноосвітнього значення; спрощення й збідніння мови в результаті виключення ідіоматики, фразеології, стилістичних особливостей уживання мовного матеріалу; помилкове ототожнення зрілого читання та читання із загальним розумінням змісту, яке є лише одним з окремих проявів зрілого читання. Розуміння тексту, як засвоєння всього мовного матеріалу, має здійснюватися інтуїтивно, на основі здогадки, без застосування елементів будь-якого аналізу, що є неприпустимим при читанні серйозних текстів. Твердження Уеста про те, що читання є легшим від говоріння, справедливе лише частково [5].

Отже, Майкл Уест зробив значний внесок у методику навчання читання, вперше розробивши завершену систему навчання читання про себе на іноземній мові, яка поки що не має аналогів у вітчизняній та зарубіжній методиці. Метод досить ефективний, покликаний сформувати у школяра мотивований інтерес до англійської мови, сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу, збагачує комунікативний досвід, а також забезпечує адекватну поведінку в контексті міжультурної взаємодії.

### Література

1. Бистрова Б. Переваги застосування прямого методу викладання іноземних мов у процесі її вивчення/ Б.Бистрова // Педагогіка. – Випуск 17. – С. 207–213. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/article/viewFile/2327/2316>
2. Волосюк О.М. Система навчання читання Майкла Уеста, як один із важливих кроків у формуванні іншомовної компетенції учнів/студентів / О.М.Волосюк – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://int-konf.org/konf112013/585-volosyuk-o-m-sistema-navchannya-chitannya-maykla-uesta-yak-odin-z-vazhlyviv-krokv-u-formuvann-nshomovnoyi-kompetencyi-uchnv-studentv.html>
3. Климюк В.І. Короткий огляд методів навчання іноземної мови/ В.І.Климюк – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/13\\_NPN\\_2010/Philologia/65737.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Philologia/65737.doc.htm)
4. Метод "Прочти и скажи". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://filolingvia.com/publ/45-1-0-29>
5. Русанова О.О., Гого В.Б. Историчні етапи формування методик навчання чужоземних мов, апробованих в університетах США і Канади/ О.О.Русанова, В.Б. Гого// Вісник ЛДУ БЖД. – 2011. – №5. – С. 212 – 217. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [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/Vldubzh\\_2011\\_5\(2\)\\_39.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/Vldubzh_2011_5(2)_39.pdf)
6. Яблучанская О.Н. Методическая система обучения чтению Майкл Уэста как один из способов формирования иноязычной коммуникативной компетенции/ О.Н.Яблучанская. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-obucheniya-chteniuyu-maykla-uesta-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii>

## ДЖЕРЕЛА ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Паляничка І. В., студентка V курсу філологічного факультету

Чорнюк Т.Є., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. Шевченко С.І., кафедра прикладної лінгвістики

На сучасному етапі вивчення іноземної мови навчання потенційного словника відіграє одну з важливих ролей, адже в цілому ми часто стикаємося з ним в різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Потенційний словник є потужним фактором у розширенні доступу до більш широкого кола текстів та забезпеченні більш глибокого їх розуміння, тому йому належить визначна роль у формуванні загального словникового запасу. Отже, навіть на сучасному етапі розвитку методико-педагогічної науки навчання потенційного словника залишається досить актуальним. **Метою даної статті** є: визначити роль потенційного словника при вивченні іноземної мови в школі; розкрити особливості навчання та джерела формування потенційного словника.

У старших класах значна увага приділяється формуванню потенційного запасу з метою розширення можливостей читання. Ця категорія лексичних одиниць подається через зоровий образ. Слово сприймається спочатку у друкованій формі, вимовляється, і далі під час роботи учні засвоюють його слуховий і рукомоторний образи. Така послідовність дозволяє поступово зорієнтувати учнів на самостійне читання і за його рахунок поповнити словниковий запас.

Умови навчання в загальноосвітніх навчальних закладах викликають необхідність відбору лексичного мінімуму, що має відповідати цілям і змісту навчання іноземних мов у певному типі навчального закладу. Уся лексика мінімуму повинна бути практично засвоєна учнями протягом курсу вивчення іноземної мови, забезпечуючи розвиток їх продуктивної та рецептивної мовленнєвої діяльності, тому вона відноситься до *реального словникового запасу* учнів. Також необхідно проводити роботу для формування вміння впізнавати та розуміти лексичні одиниці, які зустрічаються вперше, але які містять в собі знайомі елементи, опора на які, дає можливість досягнути їх розуміння. Вони складають *потенційний словниковий запас*. В свою чергу, реальний словниковий запас поділяється на *активний та пасивний* словниковий мінімуми.

*Активний словниковий мінімум* – це обмежений лексичний матеріал, користуючись яким учні повинні виражати свої думки усно і письмово, а також розуміти інших людей. Кожну порцію лексичного матеріалу потрібно опрацювати ретельно і цілеспрямовано.

*Пасивний словниковий мінімум* – це значно ширший лексичний матеріал, на основі якого будується процес читання і сприймання чужого мовлення на слух. Тобто в учнів повинні розвинути рецептивні лексичні навички, при яких вони зможуть впізнавати слово за деякими опорами в його графіці і на основі синтаксичної форми та синхронно співвідносити із значенням. Робота над пасивним словниковим мінімумом зосереджується в старших класах і зорієнтована на збільшення ролі читання в процесі вивчення іноземної мови. Засвоєння лексики тут може відбуватись двома шляхами: 1) через її цілеспрямоване опрацювання; 2) під час мимовільного запам'ятовування [3].

Проблема поділу лексики на активну і пасивну стоїть особливо гостро в старших класах. Вчитель може розвивати усне мовлення на основі текстів, залучаючи до нього і ту лексику, яка фактично не вживається. За таких умов важко сформувати стійкі навички володіння лексикою.

У методиці роботи над лексикою виділяють також потенційний словник, який виникає на основі самостійної семантизації учнями лексики під час читання. Щоб ще точніше зрозуміти суть і зміст потенційного словника варто глянути на нього одночасно з лінгвістичної точки зору та методичної [4, с. 312]. В лінгвістиці під потенційними словами розуміють похідні та складні слова, які реально не існують (не зафіксовані у вже здійснених реально мовленнєвих утвореннях), але які можуть створюватися в будь-який момент у відповідності до продуктивних словоутворюючих моделей даної мови [1, с. 343]. В методиці до потенційного словника відносяться:

- інтернаціональні слова, подібні за звучанням і/або написанням та за значенням до слів рідної мови;
- похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів;
- конвертовані слова;



- нові значення відомих багатозначних слів;
- слова, про значення яких учні можуть здогадатися з контексту [3].

За даними деяких досліджень, словник, що забезпечує розуміння при читанні та аудіюванні, за рахунок потенційного словника може збільшитися у 5-6 разів. Поповнення потенційного словника відбувається шляхом перенесення значень відомих слів на інші суміжні поняття, тому його обсяг знаходиться в прямій залежності від ступеня володіння кожним учнем активним та пасивним мінімумами [4, с. 312].

Потрібно зазначити, що існують критерії розкриття лексичного значення одиниць потенційного словника: вивідність та здогадка, суфіксальні похідні, складні слова та багато-значні слова.

*Вивідність та здогадка.* Частина слів учні можуть зрозуміти без звертання до допоміжних матеріалів, якщо їх ознайомити з деякими прийомами самостійного розкриття значень слів:

- створених за допомогою відомих учням основ суфіксальних похідних, таких, як *writer, teacher, singing, drawing, friendly* і т. п.;
- складних слів: *head-teacher, water-lily, raincoat* і т. п.;
- великої кількості слів одного кореня з українськими: *statue, alphabet, aquarium, platform* і т. п.;
- багатозначних слів, які можуть мати зовсім інше значення: *face (of the clock), learn (the news), end (of the town), shut (his teeth), take (the place of)*, при вже знайомих учням значень цих слів: обличчя, навчатися, кінець, зачиняти, брати.

Лексичні одиниці, аналогічні перерахованим, вважають джерелами потенційного словника. Розкриття лексичного значення одиниць потенційного словника може здійснюватися або на основі вивідності або на здогадці [5].

Вивідність в значній мірі залежить, з одного боку, від прозорості структури похідного слова та, з іншого, від характеру відповідності похідних слів іноземної мови з їх еквівалентами в рідній мові.

Прозорість структури похідного слова передбачає чітку структурну подільність складових морфем та очевидність семантичних відносин між ними з урахуванням відповідної словотворчої моделі. Розглянемо, наприклад, такі похідні слова, як *attraction, exdivssion, action, perfection, connection, protection; instructive, constructive, effective, elective, comdivssive, exdivssive; dangerous, advantageous, joyous, wonderous, glorious, famous*.

В опорі на відповідні словотворчі моделі ( $v + \text{-ion} = n$ ,  $v + \text{-ive} = \text{adj}$ ,  $n + \text{-ion} = \text{adj}$ ) в цих похідних словах чітко виділяються складові морфеми (*attract- + -ion; instruct- + -ive; danger- + -ous*) і очевидні семантичні відносини між ними, що дозволяє учням самостійно визначити значення подібних похідних слів і робить виправданим включення їх до відповідних вправ [2].

Отже, враховуючи вище написане, можна зробити висновок, що вивідність – це виведення на основі правила значення слова, спираючись на підказки, які закладені в ньому самому, і на контекст, коли таких підказок недостатньо [5].

*Суфіксальні похідні* – це опори похідних слів, що забезпечують легке розуміння цих лексичних одиниць. В суфіксальних похідних опорами слугують:

- а) знайоме значення похідної основи;
- б) значення суфікса;
- в) частина мови похідного. При цьому значення суфікса часто показує, яким чином похідне слово пов'язане з початковою основою. У всіх суфіксальних похідних, які належать до однієї словотворчої моделі, є загальна формула пояснення лексичного значення (семантична схема чи дефініція слова). Так, іменники зі значенням особи мають формулу *той, хто + похідне слово*, наприклад: *teacher – one who teaches, reader – one who reads*. Приклади інших дефініцій похідних: *hairless – having no hair, beautiful – full of beauty*. Перераховані похідні мають прості семантичні схеми, які можуть бути і складнішими: *whiteness – the state of being white, gladness – the state of being glad*.

Але в будь-якому випадку семантична дефініція містить в собі всі три вище перераховані опори і тому може слугувати прийомом розкриття значення суфіксальних похідних [5].

*Складні слова.* В складних словах внутрішньословесною опорою можна вважати певну змістову структуру слова: друге слово завжди є головним, перше слугує визначенням до нього. На цій основі значення багатьох складних слів, утворених на основі моделі  $n+n$ , може бути виведеним за правилом лівого визначення: ліве слово є визначенням до правого, головного за значенням, наприклад: *house-dog – домашній пес, water-lily – водяна лілія*. В деяких випадках для кращого розуміння слів його слід перефразувати у відповідний йому вираз: *hair-brush – a brush for hair, тобто щітка для волосся, а не щітка із волосся; letter-box – a box for letters – скринька для листів і т.д.* [5].

Всі ці похідні складні слова є неодмінною складовою мови та безпосередньо мовлення, адже щоб зрозуміти їхні значення потрібно перш за все зрозуміти правило їх формування.

*Багатозначні слова.* Багатозначні слова мають іноді тісний смисловий зв'язок із відомим для учнів значенням та постійні відповідності в українській мові. Наприклад, і в англійській і в українських мовах деякі значення багатозначного слова співпадають (head – голова), оскільки вони тісно пов'язані за змістом з початковим значенням (at the head of the table – на чолі столу; fifty head of cattle – п'ятдесят голів худоби та інші). Але оскільки значення багатозначного слова проявляється лише в контексті, прийнятно говорити не про мовну, а про контекстуальну вивідність [6].

Таким чином, при розкритті значення суфіксальних похідних і складних слів, які мають достатньо внутрішньословесних опор, а також при семантизації значень багатозначних слів, тісно пов'язаних за значенням із вже відомими учням значеннями, використовуються прийоми, основані на вивідності: пояснення слова за допомогою семантичної дефініції, опора на правило лівого визначення, контекстуальна вивідність і т. п. Такі слова зазвичай легко передаються на українську мову (тобто мають постійні міжмовні відповідності). В тих випадках, коли опор в самому слові недостатньо, щоб зрозуміти його значення (складові слова переосмислені, слово неможливо перефразувати у відповідне йому поєднання відомим шляхом, відсутній постійний український еквівалент або неможливо однозначно зрозуміти слово за контекстом), використовується прийом мовної або контекстуальної здогадки. Вивідність може слугувати критерієм для відбору матеріалу при формуванні потенціального словника на початковому етапі: можна взяти тільки ті словотворчі моделі (суфіксальних похідних та складних слів) і тільки ті значення багатозначних слів, які можливо семантизувати, керуючись достатньою кількістю опор та відповідно за певними правилами.

Особливим джерелом потенційного словника є *лексична здогадка*. Можливості розуміти лексику, що не вивчалася, зростають в контексті, оскільки контекст, по-перше, полегшує семантизацію слів потенційного запасу, по-друге, дозволяє визначити значення багатьох слів незалежно від їх форми і складу, за здогадкою. Звичайно, здогадка повинна бути обґрунтована не перетворюватися у вільне вгадування. Дослідники цього явища виділяють три групи підказок лексичної здогадки: внутрішньомовні, міжмовні, позамовні .

*Внутрішньомовна* підказка витікає з відношення слова до певної граматичної категорії, визначення його функції в реченні. При цьому велику роль відіграють словотворчі елементи. *Міжмовна* підказка міститься в словах, які утворені в результаті запозичення з мови в мову, в інтернаціоналізмах. Інколи міжмовна підказка має місце при співпадині окремих семантичних частин слів, наприклад: англійське слово "to arrest" має значення "арештовувати, затримувати, захоплювати", а також – "приковувати увагу", з українською мовою співпадає лише перше значення. *Позамовна* підказка витікає із знань фактів дійсності, які відображені в тексті. Але лексична здогадка проявляється по-різному в різних учнів, тобто вона носить суб'єктивний характер. Один учень може помітити підказку в даному слові, контексті, інший – ні. Однак, спеціальні вправи на лексичну здогадку можуть надати їй більш керований, тобто об'єктивний характер [6].

Таким чином, оволодіння потенційним словником є необхідною складовою навчального процесу з іноземної мови в школі, без чого неможливе розуміння та засвоєння матеріалу на належному рівні.

### Література

1. Ахматова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966. – С. 343.
2. Ковбасюк Т.М., Гнусина Б.Я. Поэтапное становление навыка понимания незнакомых производных слов при чтении / Т.М.Ковбасюк // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 54 – 55.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 92–105. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://refdb.ru/look/2963745.html>
4. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. – К.: ІЗМН, 1996. – 312 с.
5. Побединская С.Е. Некоторые приемы формирования потенциального словаря учащихся при обучении английскому языку / С.Е.Побединская // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 94–98.
6. Шляхи формування потенціального словника в школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.refotext.com/referat-text-17103-2.html>

## ТЕСТУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Пархоменко М. А.**, студентка V курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики.

Головним завданням навчання іноземної мови є навчити дітей користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності, в різноманітних ситуаціях реального життя. Для того щоб вдало контролювати даний процес, педагоги та науковці звертаються до методу тестування. Проблемою доцільності й ефективності використання тестування займалися Т.Г.Шматок, О.В.Маркова, О.П.Старкова, Г.В.Рогова, Ю.К.Кабанський, А.Дейвіс, М.Сеуйн та багато інших методистів, які дійшли висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає його цілям та вимогам, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

Проблема тестування полягає в розгляді питання про удосконалення контролю при вивченні іноземної мови. Її вирішення неодноразово розглянуто на сторінках журналів "Іноземні мови в сучасній школі", "Іноземні мови" та "Иностранные языки в школе".

**Мета статті:** розглянути специфіку поглядів педагогів, методистів та вчителів на природу тестування, його функції, види, переваги та недоліки, доцільність та ефективність використання при вивченні іноземних мов.

Контроль у процесі навчання іноземної мови є важливим фактором і невід'ємною його складовою, головним завданням якого є визначення та оцінювання рівня сформованості іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь [4].

Контроль характеризується цілеспрямованістю, репрезентативністю, об'єктивністю та систематичністю. Саме тому він має реалізуватися у відповідній формі, яка найкраще представлена тестуванням, яке може забезпечити успішну реалізацію мети й всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, які висуваються до його якості.

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому значенні "використання і проведення тесту", а в широкому значенні як "сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту" [6].

До 60-х років ХХ ст. методисти при контролі засвоєння учнями мовного матеріалу використовували звичайні вправи, що застосовувалися в процесі навчання. Пізніше вони почали застосовувати тести. Вже в 70-х роках вітчизняні методисти змогли подолати психометричний підхід до контролю, який акцентувався на формальній стороні мовлення та на маніпулюванні одиницями мови при вивченні іноземних мов [9].

Інтерес до тестування пояснюється тим, що воно значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє повній самостійності роботи кожного учня, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі [1].

Введення тестування дозволяє здійснити плавний перехід від суб'єктивних до об'єктивних обґрунтованих методів оцінки результатів навчання. Однак, як і будь-яке інше педагогічне нововведення, цей крок повинен здійснюватися на строго науковій базі, спираючись на результати педагогічних експериментів і наукових досліджень [7]. Тестування не повинно замінити традиційні методи педагогічного контролю, а має лише в деякій мірі доповнити їх.

У процесі складання тесту його завдання повинні добиратися і впорядковуватися в залежності від призначення цього тесту. Як правило, такий комплекс включає завдання для визначення сформованості комунікативної компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі). Додатково можуть включатися тести на перевірку володіння лексичними, граматичними, орфографічними навичками.

Тестування у процесі навчання іноземної мови повинно мати власні функції. Німецький лінгвіст Анеллі Кнап-Потхоф розглядає такі функції тестів: *діагностика, прогнозування, управління навчальним процесом, стимулювання мотивації навчання, атестація* [9]. Діагностична функція, на її думку, полягає в тому, що тести не тільки показують рівень засвоєного навчального матеріалу, але й характер прогалів в засвоєнні. Тести також надають інформацію для прогнозування успішності навчання, яка може слугувати основою для розподілу учнів по групах, що займаються по різних програмах. Вони дозволяють здійснити необхідний для вчителя та учнів зворотний зв'язок, що забезпечує управління навчальним процесом і сприяє ефективності навчання.

У навчанні іноземних мов застосовується *лінгводидактичне* тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений, відповідно до певних вимог, комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників, які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної або комунікативної компетенції, а також оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями [5].

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є *валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність* [4]. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями. Надійність – це необхідна умова валідності тесту, яка визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Диференційна здатність – здатність тесту виявляти учнів з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями. Практичність – характеристика тесту, яка визначає доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест, простоту організації проведення тестування в різних умовах. Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту.

При вивченні іноземної мови можуть застосовуватися й інші, відомі в методиці, види тестування: *поточне, тематичне, рубіжне та підсумкове*, які реалізуються за допомогою спеціально розроблених завдань [3]. Поточне тестування здійснюється в процесі навчання з метою отримання вчителем інформації про успішність засвоєння учнями іншомовного матеріалу. Розробляється такий вид контролю самим вчителем на перевірку окремої навички чи вміння. Тематичне – проводиться по завершенню роботи над темою. Метою цього контролю є перевірка рівня володіння учнями навичками та вміннями іншомовного мовлення у межах теми, що вивчалася. Рубіжне тестування здійснюється наприкінці семестру. Його мета – отримати об'єктивні й точні результати навчальних досягнень учнів за конкретний відрізок навчально-виховного процесу з іноземної мови. Підсумкове тестування застосовується по завершенні кожного навчального року.

Ще одне питання, яке розкриває сутність тестування, як головного виду контролю під час навчання іноземних мов, є розгляд переваг та недоліків даного виду, які й визначають його ефективність та доцільність використання.

Тестування, як і будь-який інший вид контролю знань, навичок і вмінь учнів (студентів), має свої переваги та недоліки. До *переваг* сучасні методисти відносять:

- об'єктивність і справедливість оцінки знань;
- відсутність емоційних стресів і перевантажень, психологічного впливу на учня;
- полегшений для викладача аналіз результатів контролю;
- поглиблена рефлексія учнів при навчанні;
- індивідуалізація процесу навчання при вивченні іноземної мови;
- можливість широкого використання технічних засобів та персонального комп'ютера, які підвищують ефективність і якість роботи викладачів;
- можливість заощадження часу вчителів та учнів;
- є суцільний метод контролю порівняно з вибіркоким методом, який застосовується за умов інших видів контролю знань учнів [2].
- можливість охопити велику кількість учнів, використовуючи однаковий матеріал і однакові умови процедури тестування;
- збільшення об'єктивності педагогічного контролю, мінімізація суб'єктивного фактора під час оцінювання відповідей [1].

Попри таку велику кількість заявлених переваг, тестування все ж таки має й власні *недоліки*, які, на думку деяких педагогів та методистів, заважають тестуванню бути головним видом контролю знань та вмінь при вивченні іноземної мови. До них належать:

- можливість відгадування учнями правильних відповідей;
- можливість помилкової оцінки;
- висока трудомісткість розробки науково обґрунтованих тестів, які мають високі та стійкі показники надійності та валідності [2];
- велика затрата часу на складання необхідного "банку" тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу;
- тести не сприяють розвитку мови [8];
- при застосуванні тестів закритого типу можливість оцінки лише кінцевого результату (правильно-неправильно), у той час як сам процес, що привів до нього, не розкривається;
- психологічний недолік – стандартизація мислення без врахування рівня розвитку особистості [1].

Однак, використання сучасних статистичних методів та персонального комп'ютера при розробці, обґрунтуванні та апробації тестів дає можливість ліквідувати зазначені недоліки, що дозволяє вважати тестування одним із найбільш прийнятних і перспективних методів оцінки знань учнів.

Таким чином, слід зробити висновки, що тестування, як головний вид контролю навчання іноземної мови, досі залишається дискусійним питанням серед багатьох зарубіжних та вітчизняних педагогів, методистів, вчителів. Незважаючи на його функціональні переваги, ефективність варіювання різних видів тестування на окремих етапах навчання, переваги під час контролю знань та вмінь учнів (студентів), воно все ж таки має недоліки, хоч і незначні. Кожен керується власними поглядами на доцільність використання тестування як виду контролю, але його результативність підтверджує ефективність застосування при навчанні іноземної мови, що й є предметом великої кількості наукових робіт з методики та педагогіки.

### Література

1. Біднячук О.М. Тестування, як ефективний засіб організації контролю у навчанні іноземної мови [Електронний ресурс] / Ольга Біднячук. – Режим доступу: <http://intkonf.org/bidnyachuk-o-m-testuvannya-yak-efektivniy-zasib-organizatsiyi-kontrolyu-u-navchanni-inozemnoyi-movi/>.
2. Власенко Л.В. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови / Л.В.Власенко, О.В.Микитенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди". – К.: Гнозис. – 2013. – Дод. 1 до Вип. 31, Т. VII (49). – С. 457–463 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/15564/1/1.pdf>
3. Кирпун О.Ф. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 20. – С. 79–82.
4. Контроль у вивченні іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://studopedia.com.ua/1\\_275187\\_kontrol-u-navchanni-inozemnoi-movi.html](http://studopedia.com.ua/1_275187_kontrol-u-navchanni-inozemnoi-movi.html)
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт. – 1999. – С. 303.
6. Моїсєєва Ф.А. До питання тестового контролю у навчанні іноземних мов [Електронний ресурс] / Ф.А.Моїсєєва, Н.В.Білан. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/NIO/Philologia/moiseeva.doc.htm>
7. Снісаревська Ю.Б. Організація і забезпечення контролю при навчанні іноземній мові / Ю.Б.Снісаревська, М.В.Лепьохіна // Збірник статей "Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2015. – Випуск 52. – С. 39–55. – Режим доступу: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/>.
8. Тестування як засіб оцінки знань та вмінь студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ronl.ru/stati/pedagogika/172493/>
9. Яців С.О. Роль тестів у вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / Світлана Яців // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 42(1). – С. 126–131. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/42\\_1/visnuk\\_15.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/42_1/visnuk_15.pdf)

УДК 371.32:811.111

### РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Сеїдова С.М.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Для студентів, які вивчають іноземні мови, а особливо англійську, в Інтернеті існують величезні ресурси, такі як аутентичне письмо, аудіо, і відео матеріали, що є допоміжним джерелом для засвоєння мови, який узагальнює навчання в аудиторії. Викладачі можуть запропонувати студентам широкий спектр матеріалів в позааудиторний час як додаткову самостійну роботу, тим самим заохочуючи студентську автономію.

В умовах глобалізації робочою мовою все більше стає англійська. Величезна популярність соціальних мереж, веб-сайтів створила нові можливості для оволодіння англійською мовою, яких раніше було важко досягти. Сучасний науково-технічний прогрес досяг того, що сьогодні студенти можуть легко спілкуватися з іншими студентами на практиці, яка сприяє опануванню мови і підвищенню мотивації у навчанні.

**Актуальність.** Не секрет, що знання іноземної мови сьогодні є вже життєвою необхідністю для кожної освіченої людини і хорошого фахівця у своїй справі. В сучасному світі існує безліч способів вивчати іноземну мову онлайн. Зокрема соціальні мережі, які на даний

момент знаходяться на піку своєї популярності. Зараз створено безліч груп та сайтів, які допомагають удосконалювати вміння з англійської мови.

**Метою статті** є визначення та аналіз найбільш ефективних і популярних соціальних мереж і сайтів вивчення англійської мови онлайн.

**Основний виклад.** Запорукою успіху у вивченні, як і раніше є практика, і найкращим варіантом у цьому випадку залишається спілкування з носієм мови. В описаних нижче соціальних мережах можна знайти співрозмовника по інтересах і захопленнях, а заодно і попрактикуватися в мовленні.

Більшість з описаних сервісів безкоштовні, або потребують доплати за розширену функціональність. Також ці сервіси підтримують багатомовні інтерфейси, тому легко знайти зрозумілу для користувача мову.

#### **Мовні соціальні мережі**

Переваги для вивчення іноземних мов в спеціалізованих соцмережах:

- живе спілкування з носієм тієї мови, яка вивчається. Це може бути листування, або звичайна онлайн-розмова “як в скайпі”;
- колективне навчання. Навчання може відбуватися разом з друзями, яких знаходять в мережах, що підвищує якість навчання та робить його набагато цікавішим;
- легкий доступ до носіїв іноземної мови, які володіють нею на високому рівні та допомагають вивчити її;
- нові знайомства. Вивчаючи іноземну мову і допомагаючи навчити іноземців своєї мови (тандем-навчання), є можливість знайомитися з іншими користувачами;
- до кожної з описаних мереж є додатки для мобільних пристроїв. Вони допоможуть вивчати іноземну будь-де і будь-коли.

#### ➤ **Сервіс для роботи над писемним мовленням**

Для тих, хто вже засвоїв ази мовної практики **Lang-8** пропонує прекрасний у своїй простоті хід. Користувач пише текст на мові, яку вивчає, після чого за текст береться носій відповідної мови, що вносить до нього відповідні правки (або не вносить, якщо користувач не зробив жодної помилки).

Мережа ідеально підходить любителям граматики або тим, кому для впевненого говоріння потрібно спочатку отримати санкцію – переконатися, що принаймні все правильно написано. З погляду психології це дуже правильно, головне – вчасно згадати про необхідність формування вмінь усного мовлення.

*Мови:* є носії мов з 190 країн.

#### ➤ **Друзі по листуванню**

Особливість мережі **Interpals** – величезне інтернаціональне співтовариство, що будується за принципом Фейсбук або будь-якої іншої соціальної мережі, але з наголосом на вивчення мов. Для швидкого знайомства необхідним є лише базовий рівень володіння мовою, а мотивацію для занять не доводиться шукати за межами сайту, адже там так багато цікавих людей!

*Мови:* більше 100, включаючи основні європейські та азіатські.

#### ➤ **Практика! Практика! Практика!**

**Sharedtalk.com** – соціальна мережа, яка може допомогти у вивченні будь-якої іноземної мови. Особливо вона підходить тим, хто вже непогано розбирається в мові і хоче попрактикуватися з носієм мови, хоча це і не обов'язково. Сайт зроблений, мабуть, найвідомішим виробником електронних систем вивчення мов Rosetta Stone. Досить зареєструватися, ввести параметри пошуку партнера: рідну мову і мову, яка вивчається, і з'явиться список відповідних варіантів із зазначенням країни, віку, статі та коротким резюме.

#### ➤ **Livemocha**

Політика міжнародної мережі **Livemocha** (читається “лайвмока”:) – допоможи іншому, а він допоможе тобі. Перевагою сервісу є те, що основна увага на Livemocha приділяється живому спілкуванню, в процесі якого учасники вивчають як лексику, так і граматику. Для відкриття нових уроків та курсів потрібно використовувати жетони, що нараховуються за перевірку вправ інших користувачів.

Вправи, які не можуть бути перевірені програмою, розбираються носіями мови. Роблять вони це не просто так, а в обмін на те, що хтось потім перевірить їх вправи. Чи вірити рецензії особи, що перевіряє, – особиста справа кожного, але досвідчені користувачі радять звертати увагу на рейтинги користувачів. Вивчення мови розбито на кілька етапів: кожен включає п'ять уроків, який складається з чотирьох обов'язкових вправ: вивчення нової лексики, виконання вправ, письмове та усне завдання.

Більша частина контенту безкоштовна. Але разом з цим діє і система жетонів, розплачуючись якими, учень може, наприклад, індивідуально позайматися з учителем, якого обере сам.

➤ **Випадковий співрозмовник**

У мережі **Omele** можна знайти співрозмовника за інтересами. Можна ввімкнути так званий Spy mode і поставити запитання по темі, на який будуть намагатися відповісти два випадкових співрозмовника.

*Мови:* 66 з розкладки Google.

➤ **Соціальна мережа спілкування з іноземцями**

**MyLanguageexchange** – реалізована мрія радянських дітей, ідеальний сервіс для пошуку "друга по листуванню". Тільки він виявиться точно тим, кого ви захочете. Зайшовши на сайт, ви описуєте свого ідеального "партнера по мові", як його тут називають: вказуєте його рідну мову і мову, яку він практикує, а також країну, в якій йому бажано жити і при-близний вік вашого напарника. Решта – справа вибору: обирається вподобаний і відповідний за параметрами співрозмовник і удосконалюються вміння будь-якої мови.

На сайті, згідно запевненням авторів, мешкає близько мільйона користувачів з 133 країн, вони вчать 115 мов. Коли живе спілкування набридне, можна спробувати пограти у всілякі словникові ігри, зайти в місцеву бібліотеку або просто перейти на текстовий чат замість голосового.

*Мови:* 115, включаючи основні європейські та азіатські.

➤ **Соціальна мережа, що перетворює будь-якого носія мови в серйозного викладача**

Сайт з дивовижною назвою **italki** пропонує вже засвоєні нами живі чати і перевірку текстів. Головна відмінність від того ж Lang-8 – можливість давати професійні уроки бажуючим, записуючи їх у розклад і зв'язуючись в певний час.

Більшість сервісів на italki безкоштовні. Не потрібно платити за пошук та спілкування з мовними партнерами на сторінках сайту. Робити записи в розділі "Блокнот", отримувати правильні відповіді і правки від інших користувачів нічого не коштуватиме. Проте, професійні викладачі та наставники спільноти беруть плату за свої заняття. Кожен з них призначає собі ціну самостійно. Заняття оплачуються так званими "кредитами italki" (ITC). Курс кредиту italki прикріплений до долара США: 10 кредитів italki = 1 долар США.

*Мови:* більше 100, включаючи основні європейські та азіатські.

➤ **Світова спільнота Busuu**

Онлайн-спільноту для вивчення іноземних мов **busuu.com** створили 36-річний Адріан з Ліхтенштейну та 31-річний Бернард з Австрії, які вільно володіють трьома мовами кожен і вивчають четверту. За їх словами, вони намагалися створити альтернативу традиційному способу вивчення, який вони завжди знаходили дорогим, складним і нудним. Три принципи, на яких базується сайт: вчитися у носіїв мови, вчитися на оригінальному матеріалі, вчитися безкоштовно. Кожен член спільноти є не тільки учнем, але і вчителем, який допомагає засвоїти бажуючим свою рідну мову.

Більша частина контенту безкоштовна, преміум-доступ – 4,49 € в місяць. Преміум-доступ відкриває доступ до відеоуроків, мовних тестів і можливості отримати сертифікат після проходження курсу.

*Мови:* іспанська, французька, німецька, італійська, російська, португальська, польська, турецька, арабська, японська, китайська та англійська.

**Інтерактивні сервіси**

**Слова в обмін на фрикадельки**

Сервіс **LinguaLeo** (Лінгвалео) створений за ігровою методикою: реєструючись на сайті, користувач стає володарем левеняти, якого зобов'язується годувати фрикадельками (які видаються за регулярні і ефективні заняття), може додавати друзів в прайд і має доступ до джунглів – бази відео, аудіо та текстових матеріалів. Після реєстрації студент повинен самостійно вказати свій рівень володіння мовою і час, який готовий щодня проводити на сервісі. За допомогою цих даних буде будуватися діаграма прогресу, яка буде наочно показувати ефективність занять та їх інтенсивність.

Більша частина контенту безкоштовна, але можна купити "золотий статус", майже за дарма, щоб мати можливість додавати необмежену кількість слів на день.

Останнім часом одна з найглобальніших соціальних мереж **Вконтакті** набула широких обертів. Буквально за останні 2–3 роки в ній з'явилося більше 400 пабліків та груп, які сприяють вивченню та вдосконаленню навичок і вмінь з англійської мови. Всі вони розділені за певними рівнями складності, і кожна має певну свою особливість. Деякі варіанти

найпопулярніших спільнот вказані у списку використаної літератури. А для того, щоб вивчення англійської мови не перетворювалось в рутинну справу, розробники цих груп перемижують велику кількість завдань з великою кількістю наочності (різноманітні кумедні картинки, цитати з англійських книжок, відео-мотиватори і т.д.).

**Висновки.** Віднедавна англійська мова стала обов'язковим предметом починаючи з першого класу. Головне завдання вчителя – створити сприятливі умови для вивчення іноземної мови як у класі, так і вдома, стимулювати учнівську автономію, зробити процес навчання цікавішим та динамічнішим. Соціальні мережі грають у цьому вирішальну роль, тому що майже всі школярі мають доступ до них. Вивчення й ознайомлення з новим матеріалом чи його повторення в домашній обстановці є важливим кроком у вдосконаленні вмінь іноземної мови.

### Література

1. 20 сайтів для вивчення іноземної мови з носіями. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://melni.me/20-sajtiv-dlya-vyvchennya-inozemnyh-mov-z-nosiyamy/>

2. Топ сайтів для тих, хто вивчає англійську мову. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.wizardschool.com.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=155:2011-03-22-2018-11&catid=48:articles&Itemid=77&lang=ru](http://www.wizardschool.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=155:2011-03-22-2018-11&catid=48:articles&Itemid=77&lang=ru)

УДК 371.32:811.111

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗОШ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ

**Штацька А.В.**, студентка VI курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Халимон І.Й.**, кафедра прикладної лінгвістики

**Актуальність проблеми.** На етапі кардинальних перетворень нашого суспільства має місце утвердження пріоритету загальнолюдських, гуманістичних цінностей, актуалізація гуманітарних знань. За умови формування нової парадигми освіти підвищується роль іноземної мови як джерела знань про країну та світ і статус навчального предмета "Іноземна мова". Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування в учнів комунікативної компетенції, важливим складником якої виступає соціокультурна компетенція. Дієвим прийомом засвоєння знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм є впровадження в зміст уроку зразків іноземної пісенності. Таким чином, забезпечуючи формування у свідомості учня "картини світу", притаманної носієві мови як представнику певної культури й певного соціуму, використання пісенних матеріалів під час вивчення англійської мови є дуже перспективним.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі спостерігається різкий спад інтересу учнів до навчання. Найчастіше вони не знають ні історію, ні культурні традиції своєї країни, мало читають. Відеофільми та комп'ютерні ігри замінюють театри, музеї, книги. Учні мають труднощі з висловленням власних думок рідною мовою. А той, хто погано висловлює свої думки рідною мовою, не може добре і правильно говорити іноземною [4].

Вище зазначене надає підстави для визначення мови як продукту культури. Використання в суспільстві мови відображає загальну культуру населення. Водночас мова є частиною останньої. Будь-який прояв людської культури, як і культура загалом, може бути розглянутий як культура спілкування.

Одним з найсерйозніших і всеохоплюючих методів навчання іноземних мов, що широко використовується поряд з класичним, є лінгвосоціокультурний, який передбачає апеляцію до такого компоненту як соціальне і культурне середовище.

Сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, на діалозі рідної та іноземної культури. Головна мета такої освіти – навчання мови через культуру і культури через мову [1].

Соціокультурна компетенція передбачає "знайомство учнів з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін." [6, 78].



Ученими розроблені вимоги до відбору матеріалів для формування соціокультурної компетенції. Такими вимогами є:

- автентичність використовуваних матеріалів;
- інформаційна насиченість;
- новизна інформації для адресата;
- сучасність і актуальний історизм;
- врахування інтересів учнів (у тому числі професійних), а також захоплення, уподобання;
- відповідність мовних висловлювань літературній нормі досліджуваної іноземної мови;
- країнознавча і лінгвокраїнознавча значимість матеріалів;
- відбір і використання навчальних матеріалів у відповідності до рівнів володіння іноземною мовою учнями (з урахуванням принципу доступності і посильності);
- організація відібраних матеріалів відповідно до принципів тематичності та наростання складності [5].

У дослідженні ми ілюструємо прийом використання автентичних пісень під час вивчення іноземної мови, що у відповідності до вище зазначених вимог передбачає емоційне сприйняття матеріалу і має здатність підвищити ефективність навчання.

Ідея розкриття теми саме в контексті англійської пісенності є досить перспективною, оскільки у багатьох учнів підліткового віку пісні сучасних англійських або американських груп викликають особливий інтерес. Часто методика зводиться до читання слів пісні, їх перекладу на рідну мову і запису кількох нових слів до зошита, прослуховування пісні і спільного виконання під фонограму. Але цим обмежуватися не варто. Можна запропонувати серію вправ на розуміння змісту пісні, добір відповідних слів і виразів (matching), лексико-граматичні вправи, а також вправи на говоріння з використанням слів пісні і фантазії учнів. Такі завдання вносять різноманітність в урок, а також спрямовані на підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови.

Це призводить до необхідності використання пісень на всіх етапах і рівнях оволодіння іноземною мовою. Можна запропонувати наступний список пісень для використання на уроках: Yesterday; Yellow Submarine (the Beatles); I'm Sailing (R. Stewart); Numb (Linkin Park); Love Me, Tender (Elvis Presley); Hotel California (Eagles); Money, Money; I Have a Dream (ABBA); My Heart Will Go On (S. Dion); Bring Me To Life (Evanescence); Frozen (Madonna) та ін.

Також використовуються пісні-гімни, традиційні, народні пісні, в тому числі присвячені англійським святкам: Halloween, Christmas, St.Valentine's Day [3].

Метою нашого дослідження є створення методики підготовки учнів середньої школи до виконання тестових завдань, які перевіряють рівень розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема читання.

Задля контролю рівня сформованості компетентності в читанні широко використовують різні види тестових завдань з іноземної мови. Зокрема, на вибір відповіді (вільноконструйовані тести) застосовуються тести:

- перехресного вибору (matching);
- альтернативного вибору (true/false choice);
- множинного вибору (multiple choice);
- на упорядкування (rearrangement).

Також слід використовувати тестові завдання на конструювання відповіді:

- на завершення (completion);
- на підстановку (substitution);
- на трансформацію (transformation);
- внутрішньомовне перефразування;
- міжмовне перефразування (переклад).

Вибір способу контролю зумовлюється низкою факторів, передусім ступенем володіння іноземною мовою, а також видом читання. На вибір форм і засобів контролю компетентності в читанні впливають також жанр твору та його зміст [2, 27]. Пісні завдяки наявності вербального тексту здатні точно і образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни, мова якої вивчається: історію, традиції, культуру. Таким чином, забезпечується ефективність формування соціокультурної компетентності школярів.

Перспективи подальших напрацювань ми вбачаємо у створенні комплексу вправ для формування соціокультурної компетентності учнів із використанням англійських пісень.

### Література

1. Березовська О.В. Соціокультурний аспект у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс] / О.В.Березовська, М.М.Джабара. – Електронні дані. – Режим доступу: [www.rusnauka.com/SND/Philologia/1\\_berezovs\\_ka.doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Philologia/1_berezovs_ka.doc.htm). – Назва з екрана.

2. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності в читанні / Г.Е.Борецька // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 18–27.
3. Дербаремдикер А.И. Песни на уроках английского языка и упражнения к ним [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Электронные данные. – Режим доступа: [www.festival.1september.ru/articles/310075/](http://www.festival.1september.ru/articles/310075/). – Название с экрана.
4. Елисеева А.И. Аутентичные песни на уроках английского языка как один из элементов интеркультурного компонента содержания обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / А.И.Елисеева. – Электронные данные. – Режим доступа: [www.moul49.narod.ru/inkafedra/Yeliseyeva/Authentic\\_songs.doc](http://www.moul49.narod.ru/inkafedra/Yeliseyeva/Authentic_songs.doc). – Название с экрана.
5. Майорова О.Н. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Ольга Майорова, Наталья Полякова, Алена Райкова, Елизавета Фомина // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Электронные данные. – Режим доступа: [www.festival.1september.ru/articles/644230/](http://www.festival.1september.ru/articles/644230/). – Название с экрана.
6. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г.Д.Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1980. – №3. – С. 78–79.

---

---

# ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА НАУКИ

---

---

УДК 159.944–051:37

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ ЗРІЛОГО ВІКУ

**Байша А.В.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Михайлова О.І.**, кафедра загальної та практичної психології

**Постановка проблеми.** На етапі реформування освіти актуальною є проблема емоційного та професійного вигорання педагогів у цілому й зокрема зрілого віку. На нашу думку є необхідність розглянути чинники, які впливають на професійну діяльність людини. Оскільки професія педагога спрямована на "суб'єкт – суб'єктну" взаємодію, то потребує багато енергії та внутрішніх сил, уміння розмежовувати професійні проблеми із особистими, бути комунікативними. Тому люди, які швидко втомлюються, перебувають під тривалим впливом стресів емоційно вигорають.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням синдрому вигорання займалися зарубіжні та вітчизняні вчені: Х.М.Алієв, В.В.Бойко, Н.Є.Водоп'янова, С.Джексон, К.Маслач, Т.І.Ронгинська, О.С.Старченкова, М.Буриш, С.Гремлінг, Дж.Грінберг, Г.Діон, Ф.Джонс, М.А.Дмитрієв, В.В.Ніконов, Г.С.Нікіфоров, В.Є.Орел, М.Л.Смульсон, Г.В.Ложкін, Д.Льюїс, Т.В.Форманюк, Х.Дж.Фрейденбергер та інші.

**Мета статті.** Встановлення та дослідження психологічних особливостей афективної сфери педагогічних працівників зрілого віку.

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність людини, її поведінка завжди зумовлюють появу певних емоцій і почуттів - позитивного або негативного ставлення до дійсності. Це ставлення відображається та переживається як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. Такі переживання є емоційно забарвленими. Більш глибокі та стійкі форми ставлення до дійсності включають почуття. Емоції та почуття як переживання людини складають прояви афективної сфери особистості.

Варто зазначити, що емоції – це суб'єктивні стани людини, пов'язані з оцінкою значущості для індивіда діючих на нього зовнішніх або внутрішніх подразників та які виражаються, перш за все, у формі безпосередніх переживань. Це щось, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує та направляє сприйняття, мислення і діяльність. Вона мобілізує енергію, і ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом, як тенденція до вивчення дії. Емоція керує розумовою та фізичною активністю індивіда, спрямовує її в певне русло. Якщо ви охоплені гнівом, ви не кинетеся навтьоки, а якщо ви перелякані, ви навряд чи зважитеся на агресію. Емоція регулює або, швидше, фільтрує наше сприйняття [1].

Саме у людей зрілого віку спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, при виконанні усіх видів діяльності. Зміст основних переживань особистості пов'язаний із сенсом життя, станом здоров'я, очікуванням старості. Успіхи дітей та онуків викликають у людей зрілого дорослого віку позитивні емоції, а їхні невдачі – негативні переживання.

Розвиток емоційної сфери людини в період зрілої дорослості відбувається нерівномірно. Для її емоційного реагування на світ, на своє життя характерні такі особливості:

– воно стає стійкішим, але негативні переживання поступово починають переважати позитивні;

– встановлюється індивідуальний фон переживань. Реагування на одні відчуття і враження послаблюється (на кольори, пейзажі, гармонію звуків), на інші – посилюється (на сильні звуки, запахи, яскраві кольори);

– переживання стають не такими глибокими, як у період ранньої дорослості, рідше виникають афекти;

– почуття менше усвідомлюються і не пов'язуються з конкретними діями, вчинками, предметами;

– переживання менше піддаються регулюванню, мають невизначений характер;

– знижується виражальний компонент емоційного реагування (очей, міміки, рухів, поз);

– відчутнішим стає фізіологічний компонент емоційного реагування (змінюється функціонування внутрішніх органів, насамперед, серця) [4].

У зрілому віці людина часто відчуває самотність, дефіцит родинного спілкування, оскільки діти підрастають і залишають батьківський дім.

Порівняно з самотніми людьми, одружені більше задоволені життям. Дорослі, які змогли створити міцну сім'ю, відчувають свою приналежність до сім'ї як малої групи, прив'язаність, мають більше можливостей для спілкування, уваги й турботи, ніж ті, хто цього позбавлений.

У зрілому дорослому віці важливим джерелом емоцій та почуттів є праця. Успіхи в роботі живлять відчуття людиною своєї значущості, потрібності іншим, вселяють їй оптимістичне бачення своєї перспективи. Невдачі, особливо критика керівництва, виробничі конфлікти провокують негативні переживання, образливість, замкнутість, зневіру. За таких обставин людина або занурюється в себе, або проявляє надмірну конфліктність, імпульсивність, істеричність тощо.

Багато професій (педагог, психолог, лікар) вимагають від людини вміння керувати своїми емоціями, адекватно сприймати і реагувати на прояви емоцій інших людей, без чого неможливо повноцінно виконувати свої професійні обов'язки.

Тому, педагоги зрілого віку перебувають в зоні ризику виникнення емоційного та професійного вигорання.

Сам термін "емоційне вигорання" був введений американським психіатром Х.Дж.Фрейденбергером в 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що перебувають в інтенсивному й тісному спілкуванні із клієнтами, пацієнтами в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги [4, с.15].

Варто відзначити, що професійне та емоційне вигорання мають різне тлумачення, хоча обидва ці явища взаємопов'язані.

Професійне вигорання – реакція організму та психологічної сфери людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень, а емоційне "вигорання" – динамічний процес, який виникає поетапно, у повній відповідності до механізму розвитку стресу. У разі емоційного "вигорання" наявні три фази стресу:

- нервові (тривожні) напруження, що створюються внаслідок хронічної психоемоційної атмосфери, нестабільних, загострених обставин, підвищеної відповідальності й ускладнень у взаємодії з оточенням;

- резистенція, тобто опір. Виявляється в тому, що людина намагається певною мірою відгородити себе від неприємних вражень, зовнішніх впливів;

- виснаження – утрата всіх психічних ресурсів, зниження емоційного тону, що настають унаслідок того, що виявлений опір був неефективним.

Для вивчення психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів зрілого віку було проведено дослідження. У ньому брали участь 33 педагога, віком від 24 до 60. Проводилося на базі чотирьох шкіл м. Ніжина: № 1, № 3, № 4, № 9.

Для дослідження психологічних особливостей синдрому "емоційного вигорання" педагогів була використана методика "Діагностика емоційного вигорання" В.В.Бойко, яка дала можливість дослідити емоційне вигорання та діагностувати симптоми емоційного вигорання, рівень сформованості та фази розвитку емоційного вигорання: напруга, резистенції, виснаження.

Згідно з отриманих даних, найбільш сформованими є такі симптоми емоційного вигорання як неадекватне емоційне реагування, редукція професійних обов'язків, розширення сфери економії емоцій та емоційний дефіцит.

Оскільки робота педагога спрямована на "суб'єкт – суб'єктну" взаємодію, була проведена методика "Діагностика синдрому "вигорання" у професіях системи "людина – людина". Отримані результати свідчать про високий рівень розвитку емоційного виснаження та редукції особистих досягнень – у 49% педагогів. Такі люди мають знижений емоційний фон, характеризуються байдужістю або емоційним перенасиченням.

Для виявлення чинників, які впливають на емоційне вигорання ми дослідили ступінь стресостійкості педагогів зрілого віку.

Отримані дані свідчать про переважання низького рівня опірності стресу – 39 %. Дана категорія досліджуваних ранима, має низький ступінь стресостійкості. Це пов'язано з великою кількістю значимих подій, які відбулися з людиною.

Порівнявши отримані результати, ми звернули увагу, що 15 % педагогів, а саме люди віком від 40 до 52 років, мають низький рівень опірності; високий рівень розвитку емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень; яскраво виражені симптоми трьох фаз емоційного вигорання. У їх житті за останній рік відбулося багато різноманітних подій (проблеми в сім'ї, зміна умов життя та робочого часу, зміна в стані здоров'я членів сім'ї, фінансового положення), які стали чинниками виникнення стресу, вплинули на психологічний стан педагога.

**Висновки.** Отже, на даний час синдром вигорання є поширеним серед різних професій типу "людина – людина". Особливо вразливою категорією є педагоги зрілого віку. Їх діяльність емоційно насичена, вимагає постійної взаємодії з іншими людьми, емоційна сфера у цьому віці розвивається нерівномірно.

Результати проведеного дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів зрілого віку дало можливість зробити висновки про те, що в педагогів яскраво виражені такі симптоми емоційного вигорання: емоційне виснаження, редукція особистих досягнень, розширення сфери економії енергії, неадекватне емоційне реагування. На їх виникнення та розвиток впливають різноманітні чинники: проблеми в сім'ї, зміна умов життя та робочого часу, індивідуальних звичок, пов'язаних зі сном, порушення сну, зміна в стані здоров'я членів сім'ї, фінансового положення.

#### Література

1. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство "Питер", 1999. – 464 с.: ил. (Серия "Мастера психологии"). – С. 3–4.
2. Міщенко М.С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики "Діагностика рівня емоційного вигорання" В.В.Бойко / М.С.Міщенко // Науковий журнал "Молодий вчений", – Частина 3. – 2015. – № 4. – С. 103–106.
3. Орел В.Е. Исследование феномена психического "выгорания" в отечественной и зарубежной психологии / В.Е.Орел // Пробл. общей и организацион. психол. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
4. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст]: коллективная монография / под ред. В.В.Лукьянова, Н.Е.Водопьяновой, В.Е.Орла, С.А.Подсадного, Л.Н.Юрьевой, С.А.Игумнова; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.
5. Форманюк Т.В. Синдром "эмоционального сгорания" как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В.Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57–64.

УДК 372.3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

**Баклан О.В.**, студентка VI курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

**Актуальність.** Сучасне українське суспільство, орієнтоване на європейські цінності, особливо потребує людей креативних, здатних мислити творчо, створювати культуру та жити в ній. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає культуру однією освітніх ліній, оскільки вона сприяє формуванню естетичного ставлення дитини-дошкільника до реального світу і передбачає його художньо-практичну та творчу діяльність.

Музиці в процесі творчого розвитку дитини, відводиться особлива роль в силу її значного емоційного впливу на дитину. Проте, найбільша кількість здійснених досліджень у галузі музичного виховання дітей дошкільного віку присвячена формуванню творчості у процесі співацької або інструментально-виконавської діяльності. Музично-ритмічна діяльність, з точки зору цілеспрямованого формування художньо-творчих здібностей, досліджувалася фрагментарно. Практично відсутні узагальнюючі публікації з даної проблеми.

У той же час, музично-виховна практика сучасних дошкільних закладів характеризується пошуком нових засад роботи з дітьми, про що свідчать сучасні Програми виховання та

розвитку дитини дошкільного віку. Низку цікавих видів музично-ритмічної роботи з дошкільниками визначено у Програмі виховання і навчання дітей від двох до семи років "Дитина" [1]. Організація музично-ритмічної діяльності дітей відповідно завдань надання дитині належної хореографічної підготовки та розвитку її творчих здібностей розглянута в парціальних програмах: А. Шевчук "Дитяча хореографія" та В. Удовіченко "Хореографія" [2; 3].

Отже, з огляду на освітні новації останніх десятиліть, проблема розвитку творчості дітей дошкільного віку засобами дитячої хореографії потребує подальших наукових пошуків, чим і обґрунтовується **актуальність даної статті**.

**Аналіз останніх публікацій.** Теоретичні основи розвитку творчості та творчої особистості дитини розглядалися в наукових працях В. Дружиніна, Дж. Гілфорда, К. Роджерса, В. Кан-Каліка, О. Матюшкіна, В. Моляко, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, О. Кульчицької та ін. Специфіка розвивального впливу хореографічного мистецтва на особистість дитини була об'єктом вивчення дослідників-хореографів Ю. Громова, В. Захарова, педагогів Т. Баришнікової, Н. Ветлугіної, О. Кенеман, мистецтвознавців А. Волинського, О. Конорова, В. Красовської та артистів балету (Т. Вечеслова, А. Мессерер, Г. Уланова).

Окремі аспекти проблеми розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку у процесі занять хореографією вивчалися Р. Акбаровою, С. Акішевим, О. Горшковою (стосовно особливостей дитячої танцювальної творчості), Ю. Ушаковою (щодо поліхудожнього підходу до засвоєння дітьми образної природи хореографії), А. Шевчук (досліджувався вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників).

**Метою дослідження** є: коротка характеристика експериментальної системи роботи з розвитку творчості у дітей старшого дошкільного віку засобами дитячої хореографії.

**Завданнями дослідження** визначено:

1. Висвітлення мети і змісту роботи на етапах реалізації вище зазначеної експериментальної програми.

2. Окреслити перспективи подальшої наукової роботи з обраної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Творчість у дошкільному віці є природною потребою дитини. Особливості старшого дошкільного віку полягають у надзвичайній сприйнятливості дитини до творчості, високому рівні спостережливості, уяви, фантазії, чутливості до мови, високій пізнавальній активності, допитливості. Для дитини цього віку пізнання навколишнього світу складає сенс її життя, творчість є ніби побічним продуктом цього пізнання. Дитина набуває нового особистісного досвіду і одночасно – творить для себе щось суб'єктивно нове. Особливими якостями дитячої творчості є її неспецифічність та можливість прояву у різних сферах.

Ефективним засобом розвитку творчості особистості є хореографія, основу якої складає танцювальна діяльність. Елементами дитячої хореографії є: музично-рухові забави; музично-ритмічні ігри; пляски; танці; хороводи; загально розвиваючі вправи. Їх використання в музично-ритмічній роботі є однією з умов розвитку творчості дитини-дошкільника.

На теоретичному рівні дослідження нами було визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку творчості старших дошкільників засобами дитячої хореографії. Ними є:

1) урахування рівня творчих здібностей дітей в їхніх заняттях хореографією;

2) опора на українські хореографічні традиції у процесі проведення занять з хореографії, що сприяє формуванню творчості у старших дошкільників;

3) інтеграція складових змісту дитячої хореографії

З метою вивчення вищезазначених умов у практиці ДНЗ нами було проведено констатувальний експеримент, в якому взяло участь 34 вихованці старшої групи ДНЗ №7 м. Ніжина, розподілених на ЕГ та КГ (по 17 дітей), музичний керівник і хореограф ДНЗ, 16 вихователів. На цьому етапі дослідження нами було використані такі методи: спостереження за особистісними проявами дітей старшого дошкільного віку під час занять музичними рухами; методики виявлення музичних здібностей дітей в музично-ритмічній діяльності (методика Н. Ветлугіної, методика О. Радиної та А. Катінене); музично-творчі завдання; анкетування хореографа та музичного керівника; індивідуальна бесіда з дітьми; бесіда з вихователями; метод незалежних характеристик (анкетування батьків); педагогічне спостереження за діяльністю музичних педагогів (музичного керівника та хореографа), спрямоване на з'ясування підходів до організації процесу художньо-творчого виховання дітей старшого дошкільного віку; аналіз умов, створених у ДНЗ для проведення музичних занять дошкільників та занять хореографією.

З'ясовано, що музичні працівники (музичний керівник і хореограф) не сповна реалізують потенціал сучасної дитячої хореографії. Педагоги виявляють розуміння різнобічного впливу музично-ритмічної діяльності, зокрема – українських музично-хореографічних тради-

цій на дошкільників, однак вказують на недостатність досвіду залучення дітей до них. Спрямованість дітей на музично-рухову діяльність задовольняється педагогами недостатньо, що підтверджується низьким рівнем розвитку дитячого виконавства і творчості.

У результаті здійсненого аналізу отриманих даних констатувального етапу експерименту засвідчено слабкі сторони сучасного процесу музичного виховання у напрямку музично-рухової діяльності, якими є:

- недостатня обізнаність і компетентність дошкільних працівників щодо особливостей рухів та фігур українських хороводів і танців. Ігнорування їхніх педагогічних можливостей стримує запровадження українського танцювального репертуару й гальмує розвиток творчості дітей;

- недостатня змістова наповнюваність музичного заняття репертуаром для розвитку творчості дітей, обмаль методичних матеріалів з розробленим репертуаром хороводів і танців творчого спрямування спричиняють недостатнє використання творчих танцювальних завдань у музично-руховому виконавстві дітей.

Встановлено, що умови, що створені у ДНЗ №7 м. Ніжина для проведення занять хореографією не дають змогу повноцінно творчо розвиватися старшим дошкільникам у ній. Предметне наповнення зали не повністю відповідає вимогам чинних програм дошкільної освіти. Педагоги зазначили, що бажали б підвищити рівень знань з музично-ритмічної діяльності, перш за все, у напрямі взаємодії з дітьми, використовуючи задля цього нові, цікаві форми, методи та засоби роботи.

Виходячи з виявлених нами недоліків існуючої практики ДНЗ, було визначено *мету формувального експерименту*: розробити і дослідно-експериментальним шляхом перевірити ефективність системи роботи, що забезпечить дієвість умов формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами дитячої хореографії.

При розробці системи роботи, яка, на нашу думку, повинна забезпечувати більшу ефективність умов формування творчості вихованців ДНЗ засобами дитячої хореографії в його організації щодо реалізації педагогічних можливостей суб'єктів даного процесу, ми ураховували дані наукових праць, Т. Акбарової, Н. Ветлугиної, Л. Галаманжук, О. Руденко, П. Фриза, А. Шевчук, В. Удовіченко щодо забезпечення належних умов розвитку творчості старших дошкільників на заняттях дитячої хореографії. Також ми спиралися у розробці своєї системи роботи на дані авторських програм дитячої хореографії (А. Шевчук, В. Удовіченко, Т. Сиротенко, Н. Кугуєнко), що тією чи іншою мірою використовуються в практиці сучасних ДНЗ. У проведенні формувального етапу дослідження ми частково використовували навчально-методичну базу даного садка, у тому числі – проект дитячої хореографічної студії "Ритм", у межах якого передбачено напрям "Танцюймо з задоволенням"; перспективні плани вихователів.

Відповідно до завдань нашого дослідження, реалізація програми повинна була забезпечити два напрями роботи – роботу зі старшими дошкільниками щодо розвитку їхнього творчого потенціалу, поглиблення знань, набуття ними практичних умінь у галузі дитячої хореографії, а також роботу з вихователями та музичним педагогом стосовно підвищення рівня знань з обраної проблеми. Започатковуючи формувальний етап експерименту, нами було проведено насамперед пропедевтичну роботу з педагогами експериментального дошкільного навчального закладу. Зміст методичної роботи з педагогами спрямовувався на підвищення рівня їх професійної компетентності з проблеми умови формування творчості дошкільників засобами дитячої хореографії. З цією метою для усіх педагогічних працівників ДНЗ було організовано діяльність консультативного центру "Творчість – це ми", в функції якого входило ознайомити їх зі змістом і методикою експериментальної роботи з дітьми й надати методичну допомогу у реалізації її засад.

*Мета діяльності консультативного центру* – розкрити основні шляхи активного навчання дітей хореографії та надати змогу розвинути пластичну виразність рухів, емоційність, музикальність, творчість; з'ясувати разом з педагогами сутність і змісту умов формування творчості засобами хореографії; підготувати педагогів до роботи за експериментальною методикою, в основу якої покладено поетапність умов формування творчості вихованців старшої групи ДНЗ засобами дитячої хореографії. Робота консультативного центру реалізувалася шляхом організації групових форм методичної роботи (семінар, методична консультація, перегляд інтернет джерел з відеоматеріалами, а також заняття з ритмопластики).

План роботи консультативного центру "Творчість – це ми" містив три проблемні блоки "Творчість як психолого-педагогічна проблема", "Особливості розвитку художньої творчості у дітей 5-6 років", "Творчий потенціал хореографії" (10 годин, з них 4 – лекційні, – 6 практичних).

Розроблена нами експериментальна програма базувалася на таких напрямках: музичний рух; дитяча творчість; ритмопластика; абетка жесту; образ в музиці та русі. На усіх

етапах проведення експериментальної роботи нами використовувалося широке коло видів роботи, які забезпечували усі компоненти умов формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами дитячої хореографії.

По-перше, підґрунтям експериментальної роботи стало те, що теоретики хореографічної педагогіки (Л.Богаткова, В.Верховинець, П.Коваль, Є.Конорова, Б.Мануйлов, А.Фомін, А.Шевчук) вважають, що прилучення дитини до танцювального мистецтва важливе для її духовного розвитку, формування у неї необхідних моральних якостей та розкриття її творчого потенціалу.

*Перший (пошуковий) етап* формуально-експериментальної роботи з дітьми передбачав накопичення та систематизацію знань дошкільників про дитяче українське танцювальне виконавство; розширення знань про музичний та руховий образ. Тематика роботи реалізувалася у 2-х напрямках: танцювальний рух і музично-руховий образ. Відповідно до визначених нами структурних компонентів проводилося широке коло видів творчої та власне хореографічно-виконавської роботи.

*Змістовий компонент* забезпечував більшу ефективність проведенням музично-рухових забав "Рухливі струмочки", "Потанцюймо разом". З метою навчання дітей основ танцювальних рухів та імпровізації проводилося розучування нового танцю, заґрунтованого на рухах українського танцю "Крижова полечка" (з елементами імпровізації). За напрямом музично-руховий образ відбувалося опанування дітьми Еґ образних композицій на основі нескладних дитячих танців (типу вальсу та польки) та українських танців. Дошкільники опановували такий новий вид хореографічної роботи, як індивідуальна інтерпретація рухів танцю.

Забезпечення ефективності *емоційно-мотиваційного компоненту* на даному етапі відбувалося через ознайомлення дітей із славетними сторінками вітчизняної та світової хореографії. Проводився перегляд відеоматеріалів, присвячених українській хореографії Національного ансамблю танцю імені Павла Вірського. До перегляду дітьми Еґ пропонувався ряд відеоматеріалів виступів кращих дитячих колективів "Дитяча школа танцю", відбувався обмін думками "Що таке – красиво танцювати?". Діти разом з батьками під керівництвом педагога створювали індивідуальні альбоми малюнків "Мій улюблений образ танцю". З метою формування в дітей прагнення створення нового танцю нами проводилися вільні хореографічні хвилинки "Хороводні витинанки".

*Діяльнісний компонент* на цьому етапі реалізувався через удосконалення рухів у виконанні старшими дошкільниками музично-рухових забав, ігор, які слугують основою розвитку дитячої творчості на основі традицій (хоровод, полька). Також нами продовжувалася робота щодо засвоєння дітьми Еґ стилістики українського танцю. Велику користь в набутті дітьми рухових умінь українського хореографічного репертуару надало створення індивідуальних нескладних таночків типу "Спритний козачок", "Українка чепуренька". Розвитку творчості старих дошкільників сприяло удосконалення навичок вигадування нової фігури танцю; інтерпретація дієвих рухів.

На другому, *імпровізаційному, етапі* формуального експерименту передбачалося формування вміння: емоційно переживати ігрову ситуацію в танці, передавати сюжетну лінію; знаходити індивідуальну пластику для розкриття музично-рухового образу. На цьому етапі реалізації нашої експериментальної програми передбачалося: виконання імітаційних рухів, творчих ігор та завдань, аналіз музичного супроводу (за твором Г. Свиридова "Заметіль" до однойменної драми О. Пушкіна), бесіда на тему "Як передати в русі стан природи", робота над постановкою стилізованого танцю "Хурделиця", а також показ творчої презентації "Знайомтеся-МІМ!", перегляд уривків із кінофільмів "Червона Шапочка", театр одного танцюриста "Мій улюблений казковий герой".

*Третій, творчий етап* формуальної частини дослідження, ґрунтувався на спонукання до вільної імпровізації під час створення власних танцювальних форм; заохочення до виявлення ініціативності та самостійності в різних видах музично-ритмічної діяльності. Змістовий компонент передбачав: імітаційні рухи, творчі ігри та завдання щодо закріплення умінь класичного та вільного виконавства; вільна імпровізація під час створення власних танцювальних форм. На цьому етапі задля набуття умінь відтворення елементів хореографічних фігур, а також здатності імпровізувати використовувалися наступні види роботи: гра "Вигадливі чобітки"; хоровод "Кривий танець у два ключі"; індивідуальні міні-танці.

Важливою подією завершального етапу проведення нашої експериментальної роботи стало проведення спільних форм роботи з батьками у галузі дитячого хореографічного виконавства. У проведенні різних видів хореографічної роботи, яка повинна була збільшити інтерес дітей до занять дитячим хореографічним мистецтвом, збудити творчі сили, ми застосовували ряд методів:

– *виразний показ рухів*, що задає наочний зразок виконання, формує у дітей уявлення про правильне спосіб виконання рухів.



- *словесні пояснення*, які мають характер уточнення допомагають дітям усвідомлювати значення, виразні нюанси рухів і відповідно до цього коригувати своє виконання.
- *образна розповідь*, яка спонукає дітей уявити будь-яку ситуацію, щоб відтворити її в руках, і тим самим сприяє розвитку у них фантазії уяви.
- *вслуховування в музику* і найпростіший аналіз її виразних особливостей дозволяє осмислювати зміст музичного твору.

У своїй роботі ми також враховували такі вікові особливості дітей дошкільного віку як вразливість та емоційність. Тому нами використовувалися ті форми роботи, що викликали у дітей емоційну реакцію на героїв наших відеоматеріалів та бесід (кінофільми "Мама", "Червона шапочка"). У процесі перегляду відеоматеріалів діти спостерігали за характерними рухами людей (маленької дівчинки-бешкетниці), Козенят, Мами-Кози, Вовка. Малюки спостерігали те, які рухи та танцювальні прийоми характерні для передачі образів злих, агресивних тварин, а також пустотливих, добрих. На нашу думку, збільшення ефективності роботи забезпечувалося при попередньому читанні творів, їх драматизації.

У розробці та реалізації системи роботи нами було також ураховано те, що великий потенціал щодо формування у дітей творчості мають, заняття з хореографії, присвячені уточненню, розкриттю специфіки образу рухів. Такі заняття є постійним джерелом поповнення особистого досвіду, знань дитини й тим об'єктивним чинником, що визначає спрямованість життєвих знань маленького виконавця, формуванню його танцювальних умінь та набуття основи для музично-хореографічних фантазувань, умінь імпровізації як основи творчості. Саме тому нами було виокремлено важливі напрями роботи такі як: "Танцювальний рух", "Музично-руховий образ", для їх реалізації обрано новітні цікаві форми та методи роботи.

У проведенні першої частини танцювального вечора діти з патріотичним піднесенням виконували твори національної хореографії: "Козачок", "Гарний танець гопачок", а також стилізовані твори з елементами хореографії Чернігівського Полісся "Ніжинські забави", "Поліська полька". У другій частині вечора діти презентували власні творчі напрацювання – відтворювали ті музичні образи, як їм найбільше сподобалися у процесі відвідування наших занять.

**Висновки.** З метою надання корекційної спрямованості процесу формування творчості у дітей старшого дошкільного віку у процесі занять дитячою хореографією нами було розроблено й апробовано у практиці дошкільного навчального закладу програму, характеристику якої надано в даній статті.

Перспективи подальших дослідження ми вбачаємо у розробці методичних матеріалів запровадження нашої програми розвитку творчості старших дошкільників засобами дитячої хореографії у практиці ДНЗ.

### Література

1. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В.Огнев'юк та ін. – 3-є вид., доопр. – К.: Київ. ун-т ім.Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Удовіченко В.В. Хореографія в дошкільному навчальному закладі. Парціальна програма / В.В.Удовіченко, Т.А.Сиротенко, Н.Ф.Кугуєнко. – Х.: Ранок, 2014. – 80 с.
3. Шевчук А.С. Дитяча хореографія: програма та навч.-метод. забезпечення хореограф. діяльності дітей від 3 до 7 років: навч.-метод. посібн.: 2-ге видання, без змін / А.С.Шевчук . – К.: Шкільний Світ, 2011. – 128 с.

УДК 316. 624. 053. 6

## ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

**Богинська І.В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Різне соціальне розшарування сімей, невірноваженість психоемоційного фону виховання, соціалізація в умовах знецінення загальнолюдських принципів моралі призводить до загострення багатьох соціальних проблем: зростання правопорушень, злочинності, поширення шкідливих звичок, формування різних видів залежностей, зокрема адиктивної поведінки [1, с.4].

Зміна поведінки по адиктивному механізму досягається за допомогою різних адиктивних агентів, а саме: хімічна адикція (застосування речовин, що змінюють психічний стан –

алкоголь, наркотики тощо), нехімічна адикція – явище при якому зміна психічного стану досягається без прийому психоактивних речовин.

В умовах сучасної соціокультурної ситуації, коло адикцій істотно розширилося і у своїй основі містить не лише нікотин, алкоголь, наркотичні речовини, але й азартні ігри, комп'ютерні ігри, Інтернет, сексуальну поведінку тощо. В результаті такої зміненої поведінки людина може почуватись "відірваною" від реального світу, не вирішувати нагальних проблем, зупинятися в особистісному зрості, деградувати.

Адиктивна поведінка – одна з форм девіантної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. Цей процес настільки захоплює людину, що починає керувати її життям. Людина стає безпорадною перед своєю пристрастю. Вольові зусилля слабшають і не дають можливості протистояти адикції – виникає залежність.

Щоб подолати таку складну соціальну проблему як адиктивна поведінка учнівської молоді, необхідно вивчити соціальні, біологічні та психологічні причини такого явища, створити систему профілактичних мір, націлену на протидію умовам і факторам адиктивної поведінки, оскільки мова йде не про здоров'я і добробут окремих особистостей, а про здоров'я нації у цілому, яка не може почуватися в безпеці, якщо не знайде ефективного механізму попередження адикцій.

Проблема адиктивної поведінки актуалізує у собі дослідження ряду напрямів: медичні аспекти вживання психоактивних речовин (А.Личко, В.Битенський, В.Херсонський, Б.Братусь, П.Сидоров), правові аспекти (Ю.Аргунова, А.Габіані, С.Дворяк, Р.Ротліб), педагогічні аспекти (О.Маюров, Б.Левін, М.Левін, В.Матвєєв, О.Гройсман, Д.Колесов, О.Удалова, О.Пилипенко, С.Толстоухова, Н.Пихтіна).

Для сучасних дітей особливо актуальною є комп'ютерна адикція, розвиток якої пов'язаний з психологічними проблемами міжособистісної взаємодії у сім'ї, школі, колективі однолітків; віковою допитливістю щодо всього нового, своїх можливостей у його пізнанні, потребами самоствердження та самореалізації, заміщення дефіциту спілкування [1, с.26].

Особливо актуальним постає питання про те, як комп'ютер впливає на особистість. Є підстави вважати, що інформатизація, комп'ютеризація всіх сфер суспільного життя, з одного боку, розширюють її культурне поле, з іншого – змінюють соціальне та духовне середовище.

Проблема поінформованості дітей про шкідливий вплив на організм молодшої людини комп'ютера залишається актуальною в Україні, не зважаючи на, здавалося б, значну кількість повідомлень у засобах масової інформації, спеціальних видань та науково-популярної літератури.

Комп'ютер накладає певний відбиток на розвиток особистості сучасних підлітків. Потужний потік нової інформації, застосування комп'ютерних технологій, а саме розповсюдження комп'ютерних ігор робить великий вплив на виховний простір сучасних дітей та підлітків.

На даний момент збільшується кількість підлітків, які вміють працювати з комп'ютерними програмами. Разом з тим безсумнівним позитивним значенням комп'ютеризації слід зазначити негативні наслідки цього процесу, що впливає на соціально-психологічне здоров'я підлітків.

Негативним наслідком цього процесу є комп'ютерна залежність. Термін комп'ютерна залежність з'явився ще в 1990 році. Психологи класифікують цю шкідливу звичку як різновид емоційної "наркоманії", викликані технічними засобами. Комп'ютер став невід'ємною частиною сучасного життя, захоплюючи своїм впливом сучасних дітей та підлітків. Вивченню специфіки взаємодії дітей і підлітків з комп'ютерами присвячено безліч досліджень (М.Коул, С.Пейперт, А.В.Беляєва, С.Л.Новосьолова, Ш.Текля та ін.).

*Комп'ютерна залежність* – патологічна пристрасть до занять, пов'язаних з використанням комп'ютера, що призводить до різкого скорочення всіх інших видів діяльності, обмеження спілкування з іншими людьми.

Можна виділити два основні види комп'ютерної залежності притаманних підліткам:

1). Кіберадикція – захопленість комп'ютерними іграми. Залежність від комп'ютерних ігор підрозділяється на групи залежно від характеру тієї чи іншої гри:

- рольові комп'ютерні ігри, для яких характерний максимальний відхід від реальності;
- нерольові комп'ютерні ігри, для яких характерне прагнення до досягнення мети – пройти гру, азарт від досягнення мети, набору очок.

Неважливо, який тип гри людина вибирає – всі вони однаково діють на свідомість: дають приголомшливе відчуття контролю над подіями у віртуальній реальності, позбавляючи від необхідності думати про дійсно важливі справи і приймати серйозні рішення. Це породжує

ілюзію того, що час, проведений за комп'ютерною грою, витрачено не даремно. Мозок в період гри може розслабитися. Поступово людина звикає жити за правилами, а в реальній життєвій ситуації, коли потрібно самостійно щось вирішити, вона губиться.

2). Сетеголізм – залежність від Інтернету. Проявляються нескінченним перебуванням людини в мережі Інтернет. Характеризується довгим перебуванням у віртуальному світі (іноді по 12-14 годин на добу), захватом віртуальних знайомств, скачуванням музики, спілкуванням у чатах. [4, с. 35].

Ознакою комп'ютерної залежності є не сам по собі час, проведений за комп'ютером, а зосередження навколо комп'ютера всіх інтересів дитини, відмова від інших видів діяльності. У дітей та підлітків комп'ютерна залежність зазвичай проявляється у формі пристрасті до комп'ютерних ігор. У більш старшому віці вона починає включати і змістовніші заняття: удосконалення власного комп'ютера, пошук комп'ютерних програм та інших матеріалів в мережі Інтернет, програмування.

*Якими ж можуть бути причини виникнення комп'ютерної залежності? Тут можна назвати наступні:*

- бажання якомога скоріше залучитись до “світу дорослих”;
- відсутність або недостатність спілкування й теплих емоційних стосунків у сім'ї;
- відсутність у дитини серйозних захоплень, інтересів, хоббі, уподобань, не пов'язаних з комп'ютером;
- невміння дитини налагоджувати бажані контакти, відсутність друзів;
- потреба втекти від реальності, яка може бути пов'язана з погіршенням психологічного клімату в сім'ях, непорозуміння з батьками;
- схильність підлітків до швидкого “всмоктування” всього нового, цікавого;
- наявність інвалідності, серйозної хвороби;
- бажання дитини бути як усі її однолітки;
- загальна неуспішність дитини.

Комп'ютерна залежність часто спостерігається у дітей з інтелектуалізмом. Її виникненню сприяють порушення спілкування з однолітками; вона, в свою чергу, призводить до закріплення і подальшого прогресування цих порушень. Разом з тим, комп'ютер надає можливість для віртуального спілкування (зокрема, через Інтернет), що пом'якшує негативні психологічні прояви порушення реальних міжособистісних відносин. Як і інші види залежності (алкогольна, наркотична), дана залежність може підвищувати вірогідність правопорушень у підлітковому та юнацькому віці (незаконний “злом” комп'ютерних програм і т. п.). Разом з тим, вона нерідко стає джерелом успішної професійної підготовки до подальшої продуктивної діяльності в галузі комп'ютерних технологій.

Вважається, що хлопчики більше, ніж дівчатка схильні до розвитку в них комп'ютерної залежності. Це пояснюється їхніми анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями. Дівчатка використовують комп'ютер, Інтернет у навчальних цілях, з метою пошуку інформації. Хлопчики ж віддають перевагу комп'ютерним іграм, проходження яких не завжди дається легко. В результаті, це змушує грати знову і знову, щоб досягти поставленої мети. А часто повторювані дії й викликають залежність.

Постійне збільшення користувачів комп'ютером серед дітей і підлітків, тенденції зростання кількості неповнолітніх осіб з адиктивною поведінкою, актуалізують необхідність проведення дослідження щодо комп'ютерної залежності підлітків, її гендерних відмінностей.

Опитування проводилося серед учнів 7 класу Борзнянської ЗОШ I–III ступенів імені Христини Алчевської за анкетною, розробленою та адаптованою відповідно до підліткового віку на основі існуючих методик для визначення комп'ютерної та Інтернет-залежності. Загальна кількість респондентів 23 особи: 11 дівчаток та 12 хлопчиків. Вік опитуваних 12-13 років.

Використаний нами метод виділяє 3 рівні комп'ютерної залежності: 1) стадія відсутності розвитку комп'ютерної залежності; 2) стадія захопленості; 3) стадія залежності. А також ризик розвитку тієї чи іншої стадії.

Отримані результати вказують на те, що на стадії залежності від комп'ютера не перебуває жоден з респондентів. У 41,7 % хлопчиків та 72,7 % дівчаток комп'ютерна залежність є повністю відсутньою: підлітку не загрожує “спілкування” з комп'ютером, оскільки він уміє контролювати себе. 8,3 % хлопчиків-респондентів перебувають на стадії ризику розвитку захопленості комп'ютером. 33,3 % хлопчиків та 18,2 % дівчаток перебувають на стадії захопленості комп'ютером: на цій стадії спостерігається стрімке зростання інтересу до комп'ютера, комп'ютерної гри. Фактором, який свідчить про перехід людини на цю стадію формування залежності, є поява в ієрархії потреб нової потреби – роботи за комп'ютером, участі в комп'ютерній грі. Комп'ютерна гра на цьому етапі приймає систематичний характер.

А також слід відзначити, що 16,2% хлопчиків і 9,1% дівчаток перебувають на стадії ризику розвитку комп'ютерної залежності: на цій стадії дитина починає порівнювати світ реальний і віртуальний і здебільшого надає перевагу останньому, що говорить про необхідність здійснення профілактичних заходів.

З усього вище сказаного, для класу можна визначити низький рівень формування комп'ютерної залежності.

Отримані результати можна пояснити наступним чином. По-перше, комп'ютер, а точніше Інтернет досить витратна розвага, а для невеличкого міста тим більше. Тому досліджувані відзначають, що батьки контролюють час перебування дітей в Інтернеті й часто користуватися їм не дозволяють. По-друге, діти доволі багато часу проводять в школі (з 8:00 приблизно до 14-15:00) і це в деякій мірі плюс, адже це своєрідна перешкода на шляху до виникнення комп'ютерної залежності. Адже діти постійно зайняті й перебувають під наглядом то вчителів, то дорослих.

Але все ж таки ризик розвитку комп'ютерної залежності є і його не варто ігнорувати.

В основному стан комп'ютерної залежності, прихильності дезадаптує підлітків, вибиває з життя, причому таким чином, що у них не залишається інших інтересів, окрім комп'ютера. Підліток вже не може без нього жити. Він стає домінантою, у зв'язку з цим можна сказати, що комп'ютерна залежність – своєрідний вид наркоманії.

У підлітків формується потяг, з яким самі вони вже не завжди здатні впоратися. Їх поведінка відрізняється неадекватністю реакції на різні життєві ситуації, так як реальний світ управління за допомогою натискання на клавіші не піддається. З'являється дратівливість, агресивність, імпульсивність, швидка стомлюваність, нездатність переключатися на інші розваги, почуття уявної переваги над оточуючими, порушується сон, зникає бажання спілкування з ким-небудь. Загальний розвиток такого підлітка сповільнюється. Якщо підліток залежить від комп'ютерних ігор, то, як правило, він не може контролювати час, проведений за комп'ютером (обіцяє зменшити його, вийти з програми, але не в силах цього зробити), бреше, приховує вид занять, який виконував, переоцінює роль комп'ютера у своєму житті. Підлітки відчувають депресію і тривогу, коли що-небудь або хто-небудь заважає його планам "посидіти" за комп'ютером, часто занурений у віртуальну активність, будучи поза доступом до комп'ютера, страждає через незроблені важливі справи в реальному житті. Вони використовують комп'ютер як спосіб сховатися від проблем або уникнути почуття неадекватності в реальному житті [7, с. 46].

Отже, як бачимо, комп'ютерна залежність є не менш небезпечною, ніж алкогольна чи наркотична, вона здатна повністю поневолити особистість.

Дані дослідження вказують на те, що комп'ютерна залежність є відсутньою серед обраних респондентів, проте не можна не брати до уваги той факт, що значний відсоток дітей перебувають на стадії ризику розвитку залежності й потребують негайної уваги та допомоги. Потрапити під комп'ютерну залежність більше ризикують хлопчики, ніж дівчатка, про що свідчить література і отримані дані дослідження. Причиною цього є те, що від природи хлопчикам більше, ніж дівчаткам притаманні бажання конкурувати, змагатися, бути першим, успіх у комп'ютерній діяльності не є винятком, що в результаті породжує розвиток залежності.

### Література

1. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты компьютерной зависимости / В.В.Бурова. – М., 2011. – 216 с.
2. Войскунский А.Е. Зависимость от компьютера: актуальная проблема / А.Е.Войскунский // Мир Интернета. – М., 2009. – №6. – С. 76–97.
3. Прибилова Ю.О. Психологічні проблеми сучасних школярів в області інформаційних технологій / Ю.О.Прибилова // Природознавство в школі. – 2012. – № 6. – С.35–44.
4. Собкин В., Євстигнеєва Ю. Віртуальна атака / В.Собкин, Ю.Євстигнеєва // Перше вересня. – 2011. – № 8. – С.34–37.
5. Федоров А.В. Школярі та комп'ютерна залежність / А.В.Федоров // Педагогіка. – 2004. – № 6. – С.56–58.
6. Церковний А. Аспекти формування комп'ютерної залежності / А.Церковний // Соціальна психологія. – 2010. – № 4 (6). – С.149–154.
7. Цимбаленко С.Б. Підлітки в інформаційному світі/ С.Б.Цимбаленко // Юнпрес. – 2008. – № 3. – С.45–49.

## ЖИТТЄВИЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ

**Бортнік О.С.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи  
 Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Тимошенко О.А.**, кафедра загальної та практичної психології

На сучасному етапі розвитку психології теорія поля і життєвий простір як одне з головних її понять, починає збирати все більше прихильників. Починають розширюватись його межі, поєднуючі та досліджуючі різні психологічні особливості особистості та особливості взаємозв'язку між ними та життєвим простором.

У сучасній психології проблему життєвого простору почав розглядати Курт Левін. В подальшому багато вчених займалися цією проблемою. А.Адлер в "індивідуальний життєвий простір" людини включав не тільки об'єктивно існуюче навколишнє середовище і свідоме ставлення до його елементів, але і вміст людського несвідомого. У своїй роботі "Людина і світ" С.Л.Рубінштейн описує проблему людини і світу, розрив між людиною і світом, їх роз'єднання та протиставлення. Також індивідуальний світ людини досліджували К.Нартова-Бочавер, О.О.Леонтьєв, Т.М.Титаренко, Л.С.Виготський, Ф.Є.Васильюк, Д.О.Леонтьєв та інші.

Життєвий простір – це психологічна реальність, яка включає єдність можливих подій, здатних вплинути на поведінку людини. Коріння філософського аналізу категорії "життєвий простір" закладені у феноменології Е.Гуссерля, а точніше в його понятті "життєвий світ" у якому сконцентровано важливий для людини світ, світ первісних істин [2].

За уявленнями дослідника О.О.Бодалева, характеристика життєвого простору виявляється в наступному:

- Масштабність простору, виражена в тому, що залишається в пам'яті і реалізується у свідомості людини з навколишньої дійсності;

- Рівень зв'язку змістовного наповнення життєвого простору з сьогоденням, минулим і майбутнім;

- Пряма залежність того, що містить у собі життєвий простір від особистості людини.

У ролі визначальних факторів цих характеристик на думку

О.О.Бодалева виступають: 1) вікова категорія, що визначає здібності людини, 2) природно-соціальне оточення, професія, освіченість, статус, спосіб життя, особисті особливості.

Л.П.Гримак поділяє життєвий простір на дві реальності:

- перша містить в собі інформаційно-енергетичні та топологічні взаємини індивідуума з навколишньою дійсністю;

- друга включає в себе суб'єктивне моделювання внутрішнього простору особистості, на основі якого будується взаємодія з реальним світом [1].

Поняття внутрішнього світу або простору як допоміжні використовувалися багатьма провідними психологами минулого. Спроби операціонально описати суб'єктивне буття людини здійснювалися в багатьох авторитетних напрямках психології особистості. Одним з перших на змішану природу особистості вказав У. Джемс. Він розумів "Я" як господаря всіх психічних функцій, загальну суму всього того, що людина може назвати своїм: в структуру особистості повинні бути включені не тільки фізичні й душевні якості, але також звички і смаки, належні їй предмети і люди, що мають до неї стосунок. Розглядаючи складові емпіричного "Я", Джемс розділив їх на три частини: фізичну особу, соціальну особистість і духовну особистість, таким чином затвердивши онтологічну рівноправність фактів і феноменів [6].

У вітчизняній психології Л.С.Виготського також завжди стверджувалося, що саме середовище (як предметне, так і соціальне) є джерелом психічного розвитку людини, який здійснюється в процесі інтеріоризації, привласнення зовнішнього і переведення його у зміст внутрішнього світу. Перетворення внутрішнього за рахунок зовнішнього і відторгнення зовні свого у формі вчинків і продуктів діяльності (екстеріоризація) – вся життєдіяльність людини, по суті, являє собою постійний перегляд кордонів.

Життєвий простір особистості – це результат певного структурування світу, виділення в ньому деякої особливо значущої й тісно пов'язаної з власними інтересами і прагненнями області, яка сприймається і переживається суб'єктом як "свій" світ. Тому він може бути розглянутий як важлива складова образу світу особистості. Важливо розрізнити між собою ці два поняття.

Образ світу є цілісною, багаторівневою системою уявлень людини про світ, про інших людей, про себе та свою діяльність. Образ світу і близькі поняття – картина світу, модель універсуму, схема реальності та інші несуть в контексті різних психологічних теорій неоднаковий зміст. У теорії діяльності цілісність образу світу виводиться з єдності відображеного

в ньому об'єктивного світу і системного характеру людської діяльності. Діяльнісна природа образу світу проявляється в наявності у нього, поряд з властивими фізичному світові координатами простору і часу, п'ятого квазівиміру: системи значень, яка втілює в собі результати сукупної суспільної практики. Їх включення в індивідуальний акт пізнання забезпечується участю цілісного образу світу в породженні пізнавальних гіпотез, які виступають вихідною ланкою під час побудови нових образів [8].

Життєвий простір в різних концепціях розглядається як картина світу, життєвий світ, образ світу і як окремих компонент психологічного просторово-часового світу людини. Усі дослідники визнають його вплив на поведінку людини. Життєвий простір – це не лише система уявлень, це вся суб'єктивна реальність, яка відображається у свідомості індивіда.

Життєвий простір є центральним поняттям теорії особистості Курта Левіна. Перебуваючи під впливом гештальт-напряму, він визначав світ кожного індивіда як динамічний життєвий простір, що складається з областей, що представляють всі стани справ, людей, цілі, об'єкти, бажання, поведінкові тенденції, тощо, які підходять людині.

Визначаючи зміст життєвого простору, Левін підкреслював, що присутнє прагнення обмежитися виключно психологічними явищами, подібними мотивами, когнітивними схемами, цілями й виключити об'єктивні події, що не мають на людину прямого впливу. Але багато фізичних, економічних чи правових явищ, проте, мають вплив на індивіда, і тому також повинні бути включені в життєвий простір людини [6].

Життєвий простір зображувався К.Левіном у вигляді овалу, в центрі якого знаходиться коло, що символізує собою внутрішній світ особистості. Відповідно життєвий простір складається із людини й психологічного навколишнього середовища як такого, яке існує для неї в даний час, та яке розмежоване регіонами. Регіон – поняття, що використовуються для опису змісту життєвого простору людини. Кожен регіон має свої межі й розміри, які визначаються суб'єктивно і можуть змінюватися в залежності від стану простору в даний момент часу. Чим більше число регіонів, тим більшою диференційованістю характеризується життєвий простір.

Життєвий простір має дві основних межі: зовнішня відокремлює психологічний простір від реального фізичного і соціального макросвіту, внутрішня відокремлює внутрішній світ особистості від її психологічного середовища в межах життєвого простору [7]. Події, які існують в зовнішньому регіоні (психологічному просторі) і сусідні з кордоном життєвого простору (Левін назвав цей регіон "зовнішньою оболонкою життєвого простору") можуть матеріально впливати на психологічне середовище. Подія – результат взаємодії кількох фактів. Факт життєвого простору може бути усвідомленим людиною.

Варто відзначити, що людина не є частиною психологічного середовища і не включена в нього, хоча вона оточена ним [3].

Життєвий простір людини починає розширюватися від дитинства до зрілості, а до старості звужується. Більш широка частина цього "предмета" потрапляє на пік життєвої активності людини, на той час, коли вона досить сформована з погляду широкого кола питань, коли у неї багато соціальних контактів, а її внутрішній світ багатий і добре структурований. Вікові межі людського життя припускають зменшення цілих областей життєвого простору: професійну, творчу, політичну, споріднену. Ці області можуть представлятися людині тільки у вигляді спогадів з минулого і не мати ніяких перспектив розвитку в майбутньому [4].

Життєвий простір особистості змінюється в ході життєвого шляху особистості й володіє рядом характеристик, які піддаються зміні під впливом середовищних і внутрішньоособистісних факторів:

- Широта життєвого простору. Вона визначається за кількістю тих областей реального світу, які суб'єкт відносить до його життя і які знайшли відображення в його картині світу.

- Ступінь диференційованості її окремих частин. Цю характеристику треба розглядати в двох аспектах: а) внутрішньоособистісну диференційованість; б) диференційованість зовнішніх областей життєвого простору.

- Ступінь організованості та узгодженості її частин. Вона також повинна розглядатися в двох аспектах: внутрішньоособистісна структурованість й організація зовнішніх областей життєвого простору. Така характеристика передбачає аналіз наявності або відсутності чіткої структури, субординаційних і координаційних зв'язків.

- Проникність зовнішніх кордонів життєвого простору. Вона може проявлятися як у відкритості інформаційного та енергетичного потоку з боку реальних фізичного і соціального світів, так і в повторному інформаційно-енергетичному потоці з боку суб'єкта життєвого простору. Аутизм особистості може розглядатися як прояв поганої проникності зовнішніх кордонів.

- Проникність внутрішніх кордонів життєвого простору, що відокремлюють внутрішній світ особистості від інших частин її життєвого простору. Тут також проникність носить двосто-

ронній характер, але стосується балансу між сенсорним і моторним (точніше, поведінковим) компонентами особистості.

- Ступінь реалістичності-ірреальності життєвого простору. Вона визначається за відповідністю психологічного життєвого простору його прототипу, тобто реальному світу. Вона повинна зростати в міру накопичення людиною її знань про реальне середовище. Істотний ухил в ірреальний життєвий простір особистості свідчить про наявність у неї психічних відхилень. Іноді така спотворена картина світу може служити джерелом художньої творчості.

- Ступінь активності управління своїм життєвим простором з боку особистості. У роботах К.Левіна [4] фігурує термін "поле влади", під яким він розумів здатність однієї людини індукувати сили, що діють на іншу людину. Він вважав, що можна виділити силу і межі поля влади кожної людини. Поле влади "ведучого" завжди більше, ніж полі влади "веденого".

- Ступінь заселеності життєвого простору людьми. Визначається числом осіб, які включаються суб'єктом у життєвий простір. Це, перш за все, значущі для неї люди в сімейно-родинній, діловій та дружній сферах спілкування. Це зовсім не обов'язково симпатичні їй люди. Головне, що вони були виділені з безлічі інших людей за якимсь критерієм, запам'яталися людині з минулого, мали на неї вплив, іноді стали самим фактом існування. Заселяти життєвий простір можуть також знамениті люди, про яких людина читала або чула, літературні або кінематографічні герої.

- Широта тимчасової ретроспективи і перспективи. К.Левін зазначав [4], що у маленької дитини практично немає ні минулого, ні майбутнього. Її майбутнє вимірюється годинами. З віком людина починає заглядати дуже далеко в своє майбутнє, будуючи довгострокові плани. Старі люди вже не мають такої перспективи, зате вони володіють багатством свого минулого, тому їх ретроспектива може бути дуже великою.

- Цілісність часової перспективи і її структурованість. Під цілісністю ми розуміємо спадкоємність вражень минулого, сьогодення і майбутнього.

- Ступінь подієвої насиченості життєвого простору. Ця характеристика визначається кількістю подій, які суб'єкт вважає важливими віхами свого життєвого шляху. Д.Келлі зазначав, що на подію не вигравіровано її значення, люди самі надають їй певної цінності. Відповідно до цього, людина, яка цінує ті радощі, які їй посилає життя, буде сприймати своє життя як багате радісними подіями.

### Література

1. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки эзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 135с.
2. Зейгарник Б.Ф. Теория личности К.Левина/ Б.Ф. Зейгарник// – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 181 с.
3. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин // [Под общ. Ред. Д.А.Леонтьева и Е.Ю.Патяевой]. – М.: Смысл, 2001. – 527 с.
4. Майданов А.С. Методология научного творчества / А.С.Майданов// – М.: ЛКИ, 2007. – 512 с.
5. Маслоу А. Мотивация и сичность / А.Маслоу// пер с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер., 2003. – 392 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А.Пономарев// – М.: Академия, 1998. – 296 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте мистического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л.Рубинштейн// – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 497 с.
8. Тихомиров О.К. Психологическое исследование творческой деятельности / О.К.Тихомиров // – М.: Эксмо. – 2000. – 246 с.

УДК 37.035.6

### ПРОБЛЕМА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

**Вакулко І.О.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

Олександр Довженко у свій час писав: "Народ, що не знає своєї історії – є народом сліпців". До цього варто додати, що лише та держава має право на існування та розвиток, яка зберігає та примножує свою національну самобутність.

Актуальність національно-патріотичного виховання особистості в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою у державотворчих процесах на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку та застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні. Ідеалом виховання має виступати різнобічно та гармонійно розвинений, національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення [4, с. 11].

В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника, розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології.

Відповідно до закону України "Про загальну середню освіту" виховання громадянина має бути спрямованим передусім на розвиток патріотизму, любові до свого народу, до України. Отже, проблема патріотичного виховання, як і в минулі віки, залишається всепроникаючою й однією з найважливіших.

Теоретичні перемови патріотичного виховання громадян закладені у працях В.О.Сухомлинського, Г.І.Ващенко, які підкреслювали діяльний характер патріотизму. Питанням виховання патріотизму займаються такі дослідники як О.А.Апраксина, О.Т.Губко, О.О.Петренко, М.Дубина. Змістовними та різнобічними є праці М.Е.Біт-Давіда, Н.М.Бреус, Л.Т.Дідук. Проте, варто зазначити, що кожне суспільство формує свої вимоги щодо концептуальних засад реалізації освітньої політики та організації навчально-виховного процесу. Вважаємо, що проблеми патріотичного виховання в перехідний період трансформаційних змін та реформ в Україні періоду незалежності є на сьогодні недостатньо вивченими і потребують додаткового аналізу.

**Метою** даної статті є дослідження особливостей та умов патріотичного виховання в умовах сучасного державотворення.

Здобувши незалежність, молода українська держава на початку XXI сторіччя переживає тяжкі часи – політична і економічна кризи, інші проблеми, які неодмінно з'являються у переломні для суспільства часи, коли визначаються орієнтири, відбувається переоцінка цінностей. Побудова і розвиток держави як цивілізованого члена світового співтовариства неможливе без патріотичного виховання її громадян. Тому на сучасному етапі в Україні патріотичне виховання розглядається як один із найважливіших компонентів політичної соціалізації.

Патріотичне виховання – це формування патріотичних почуттів, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання української держави. Воно покликане:

- формувати громадянина-патріота;
- виховувати любов та повагу до української мови, історії, культури;
- виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовності у будь-який час стати на захист Батьківщини;
- виробляти глибоке розуміння оволодіння військовими і військово-технічними знаннями;
- спонукати до фізичного вдосконалення;
- вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його збройних сил [2, с.23-24].

Виховання патріотизму в сучасній школі має величезне значення, оскільки мова йде про долі сьогоденного і майбутнього покоління, адже учні повинні не тільки володіти належним об'ємом знань, а й стати зрілими духовно і інтелектуально. Безумовно, патріотичне виховання має бути основою педагогічного процесу. Виховання підростаючого покоління за принципом ціннісного ставлення до своєї держави – основа стабільного розвитку країни в майбутньому. Цей процес тривалий за часом, складний за змістом і достатньо розбалансований з погляду методичного здійснення.

Завдання школи, дитячих установ – розкрити кожній дитині приховану в ній потаємну інформацію, якою вони володіють, донести до свідомості кожного, що зберігаючи славні традиції роду, країни, шануючи подвиги попередніх поколінь ми всі матимемо і збережене майбутнє нашого народу.

Сьогодні навчально-виховна діяльність в освітніх закладах переповнена різноманітними програмами, проектами, дослідженнями, що іноді перевтомлюють і вчителів, і учнів. Проте, з цього переліку, ні в якому разі не можна викидати патріотичну роботу з підростаючим поколінням. Впродовж всього перебування дитини в школі виховний процес повинен



бути направлений на виховання патріота своєї родини, краю, держави, заснованого на повазі та шанобі до старшого покоління, історії, традицій та звичаїв народу.

У центрі виховного процесу повинна стояти дитина, яка живе, розвивається, формує свій світогляд і утверджується як особистість в тісній співпраці батьків, родини, педагогічного колективу, органу учнівського самоврядування, громадськості на базі знань історії, традицій та звичаїв народу, національної свідомості.

Само собою напрошується питання: які ж завдання патріотичного виховання і як їх реалізувати?

Виховання почуття патріотизму починається з виховання батьків. "Дуже важливо вчити батьків, щоб у сімейному колективі, а отже, і в духовному житті дитини відбивалися громадські інтереси. Виховуйте свідомість дитини так, щоб загальне благо, турбота про благо інших людей стали глибоко особистою, сердечною справою майбутнього громадянина" - писав Сухомлинський [3, с. 13].

Батьківська педагогіка продовжується та підкріплюється шкільною педагогікою. Саме школа, вчителі, учнівський актив продовжують формувати патріота.

У цьому питанні ключове слово за виховним процесом. Від правильного планування виховної роботи залежить все шкільне життя. Важливо включати до плану роботи місячники, декади, тижні патріотичного виховання, використовуючи всі форми роботи та охоплюючи весь учнівський контингент.

Основними засадами патріотичної роботи в загальноосвітніх закладах має бути:

- 1) у центрі уваги учень, як особистість;
- 2) підтримка та опора в роботі – ініціатива, творчість учня, його позитив та соціальний досвід;
- 3) використання активних форм позакласної та позашкільної роботи, що здатні виховати патріота України;
- 4) формування високих якостей громадянина-патріота, здатного бути захисником своєї України [1, с. 4-5].

Патріотична робота з дітьми може реалізовуватись у таких формах: конференції та збори; тематичні лінійки; зустрічі з ветеранами, учасниками та свідками війни; трудові десанти; конкурси, виставки, ярмарки; тренінги; козацькі мандри; походи по місцях бойової слави українського народу; факельні походи; екскурсії по місцях бойової слави; дослідницькі учнівські творчі роботи; корисні трудові справи; проектна діяльність; волонтерський рух [5, с. 29].

Саме розвиток української державності сьогодні вимагає від учасників виховного процесу формування свідомого громадянина і патріота своєї держави, високоосвічену і творчу особистість. Ось чому, всі шкільні заходи мають плануватися та реалізовуватися з великою надією на позитив.

Хорошою традицією в школі щодо патріотичного зростання є обов'язкові перші уроки в шкільному музеї. Не менш важливим у формуванні патріотичних поглядів учнів є щотижневі п'ятнадцятихвилинки громадянської освіти, на яких діти дізнаються про героїв України, обговорюють різні питання державотворення, дізнаються багато цікаво про свій рідний край, проводять усні та Інтернет подорожі по визначних місцях рідного краю.

Тематика позакласних виховних заходів найрізноманітніша: "З Україною в серці", "Калинова моя Україно", "Ми одного роду і племені", "Батьківські обереги", "Я козацького роду", "Герої Великої Вітчизняної війни", "По дорогах війни", "Вони були родом з дитинства", "Видатні діячі України".

Під час проведення тренінгів та диспутів учні вчать висловлювати свої думки, оцінювати та бути оціненим, робити висновки. Питання для проведення диспутів учителі добирають самостійно або ж використовують поради "педагогічної скарбнички", що формується на рівні методичних об'єднань, рекомендацій управлінської освіти, педагогічних конференцій та інших зібрань. Цікаво проходять диспути на теми: "Герої мого часу", "Моє покоління. Яке воно?", "Чи готові ви до майбутнього життя?", "Що чекає від нас наша Україна?".

Не можна залишити без уваги і таку форму роботи щодо патріотичного виховання як гру. В грі дитина розкривається, починає творити, входить в образ героїв, стає лідером. Користуються великою популярністю в школі "Козацькі забави". Проведення ігор на різні державні свята – приносить як зацікавленість у дітей, так і їх мимовільний запам'ятовуючий фактор.

Значну увагу на сьогоднішній день слід приділити волонтерству. Було б цікаво й корисно створити волонтерський шкільний загін, спільно з учнями розробити мету й завдання та заохочувати їх на добрі справи.

Аналіз сучасного досвіду та практик організації виховного процесу в школі дає змогу вичленили основні ідеї сучасного підходу у вихованні патріотизму:

- виховання справжніх патріотів можливе тільки на національній основі;
  - приклади з особистого життя та спілкування з учасниками подій мають за мету показати правду про ці події, їх всебічне висвітлення;
  - необхідна переоцінка цінностей дітей та юнацтва, зміна їх точки зору з глобальної на національну на основі отриманої інформації;
  - вирішення нових завдань, що виникають у сучасному суспільстві, потребує нових підходів до організації освітнього процесу, його спрямування на вирішення проблем виховання і розвитку людини, яка здатна до широкого спілкування, в тому числі й у багатонаціональному середовищі, в дусі гуманістичних традицій та ідей. Навчити дітей поважати гідність свою та інших людей.
  - за сучасного стану медіа простору (засобів телебачення, кіно, Інтернету) умови розвитку патріотичного виховання в Україні є не досить сприятливі, тому слід підтримувати розвиток вітчизняних видань, кіностудій, медіа проектів на найвищому рівні.
  - залишившись наодинці з проблемою патріотичного виховання, загальноосвітні заклади в змозі тільки підтримувати сучасний стан справ, тому конче необхідно державному рівні забезпечити всі необхідні умови для подальшого розвитку національно-патріотичного виховання молоді в нашій державі. Це стосується вільного доступу до архівних матеріалів, сприяння органів місцевої влади в підтримці належного рівня утримання музейних закладів, організації екскурсій, поїздок, експедицій, матеріального заохочення молоді, що займається вивченням історичного минулого та охоплена волонтерським рухом. За такого державницького підходу ця нагальна проблема буде не тільки швидко та ефективно вирішена, а й сприятиме зростанню поваги та міжнародного авторитету нашої держави в світі.
- І лише тоді, коли засади, методи та пропозиції втілюватимуться у кожній школі України можна бути впевненому – все, що дає школа для виховання юного патріота, в майбутньому дасть позитивні наслідки, допоможе краще їм зрозуміти велич і невмирущість святинь рідної Вітчизни, проинятися гордістю за свій народ та країну.

#### **Література**

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 3–8.
2. Бех І., Чорна К. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. – 2007. – №1 (20). – С. 23–34.
3. Громадянсько-патріотичне виховання учнівської молоді: здобутки та проблеми освітян Полтавщини. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 96 с.
4. Дубина М., Руденко Ю. Патріотичне виховання молоді // Освіта України. – 2006. – №8. – С. 10–18.
5. Петренко О., Дежнюк Г. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді // Позакласний час. – 2005. – № 3 – 4. – С. 28–29.

УДК 37.048.4

#### **ФОРМИ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ВИБОРУ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

**Войтенко Є.Ю.**, студентка V курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

Сьогоднішній вибір Україною європейської та світової інтеграції зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному і соціальному житті. Не є виключенням у цьому переліку й освітня галузь, в якій спостерігаємо останнім часом інтенсивне розгортання реформаційних процесів, спрямованих на досягнення рівня найкращих світових стандартів.

У національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні необхідно створити умови розвитку і самореалізації особистості впродовж усього життя. Профільна школа повинна максимально забезпечити якість навчання, допомогти учневі зміцнити свою впевненість у власному виборі, отримати основні загальні відомості про вибраний профіль, його реалізацію в житті [7, с. 114].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить про посилену увагу науковців до проблеми профільного та професійного самовизначення особистості в умовах профілізації навчально-виховного процесу. Що стосується формування готовності учнів основної школи до вибору саме гуманітарного профілю навчання, то в цій науковій ніші працюють такі дослідники як Н. Бібік, К. Баханав, О. Пометун, О. Кутик, Л. Скуратівський,

Г. Пустовіт та інші. Проте, водночас можна констатувати відставання теорії від запитів практики, недостатню розробку механізмів практичного забезпечення допрофільної підготовки.

**Метою** даної статті є визначення та теоретико-методичне обґрунтування найбільш прийнятних та поширених форм допрофільної підготовки учнів у виборі ними соціально-гуманітарного профілю.

Допрофільна підготовка здійснюється у 8 - 9 класах із метою професійної орієнтації учнів, сприяння вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі [4]. Формами її реалізації є:

- 1) поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі;
- 2) профільна орієнтація,
- 3) інформаційна робота;
- 4) проведення факультативних занять;
- 5) робота гуртків, проведення позакласних заходів з предметів;
- 6) реалізація програми "Обдарованість" [1].

Для соціально-гуманітарного профілю, як і для інших, ці форми є прийнятними. Тому розглянемо їх докладніше.

Поглиблене вивчення предметів соціально-гуманітарного профілю, крім розширення і поглиблення змісту, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність з використанням одержаних знань.

Згідно з "Примірним Положенням про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах" класи з поглибленим вивченням окремих предметів створюються з метою:

1) виявлення і розвитку творчих здібностей учнів з певного навчального предмета чи освітньої галузі;

2) поглибленого оволодіння системою знань і умінь з обраних навчальних предметів, допрофільної підготовки учнів;

3) забезпечення ранньої профілізації з відповідної освітньої галузі, формування готовності до свідомого вибору майбутньої професії;

4) виховання у школярів здатності до самостійного вибору та прийняття рішення, формування навичок самостійної, науково-дослідної роботи;

5) задоволення пізнавальних потреб та інтересів учнів [5].

Поглиблене вивчення предметів соціально-гуманітарного профілю здійснюється або за спеціальними програмами і підручниками, або за модульним принципом – програма загальноосвітньої школи доповнюється набором модулів, які поглиблюють відповідні теми.

Курси за вибором соціально-гуманітарного профілю – це курси профільного характеру, які поглиблюють та розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їх зміст (деякі з них інтегрують зміст). Їх мета: задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного школяра. Завдання таких курсів:

1) сприяти у виборі напрямку чи профілю навчання у старшій школі (через вивчення курсів за вибором на допрофільному рівні учень має можливість свідомо вибрати профіль навчання);

2) поглиблювати знання з профільних предметів;

3) допомагати у професійному самовизначенні випускникам ЗНЗ;

4) стимулювати розвиток загально-навчальних і професійних умінь та навичок учнів;

5) підготуватись до зовнішнього незалежного оцінювання, державної підсумкової атестації [5].

Вони виконують основні функції, а саме: 1) "надбудови" профільного курсу, вивчення основних профільних предметів на належному рівні за рахунок насичення профільного курсу додатковим змістом, який поглиблює і розширює знання з основних предметів; 2) розвивають зміст одного з базових навчальних предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному базовому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних предметів на профільному рівні чи одержувати додаткову освіту для участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з обраного предмета на профільному рівні; 3) мають здатність задовольнити пізнавальні інтереси в різних сферах діяльності людини [5].

Соціально-гуманітарна профільна орієнтація – це спеціально організована діяльність, яка забезпечує психолого-педагогічну підтримку учнів у проектуванні варіантів продовження навчання у профільних і непрофільних класах старшої школи. Профільна орієнтація розглядається не лише як допомога у прийнятті школярами рішення про вибір напряму та місця подальшого навчання, а й передбачає підвищення готовності до соціального, професійного та культурного самовизначення [6].

Підготовка учня до вибору соціально-гуманітарного профілю навчання здійснюється поетапно. Умовно ці етапи можна розділити на пропедевтичний (8 клас) – виявлених освітнього запиту учнів; основний (9 клас) – моделювання видів освітньої діяльності; завершальний (по закінченні 9 класу) – оцінка готовності школяра прийняття рішення про вибір профілю навчання в старшій школі [6].

Соціально-гуманітарна профільна орієнтація учнів здійснюється з урахуванням таких ознак: готовність самостійно формувати індивідуальну освітню траєкторію; визначати перспективність допрофільної підготовки; оволодівати певним рівнем загально навчальних знань, умінь і навичок. У кожній групі учнів профільна орієнтація здійснюється диференційовано й індивідуально.

Для ефективної організації соціально-гуманітарної профільної орієнтації слід використовувати також ресурси соціокультурного середовища, закладів професійної та додаткової освіти, що сприяє розкриттю потенціалу навчально-виховного середовища малочисельних загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості [6].

Інформаційна робота з соціально-гуманітарного профілю – це організоване ознайомлення учнів 8-9-х (особливо 9-х) класів, а також їхніх батьків з освітніми закладами регіону чи міста для можливого продовження освіти після закінчення основної школи, вивчення умов прийому, особливостей організації навчально-виховного процесу, освітніх програм, відвідування "днів відкритих дверей" у вищих навчальних закладах тощо. У кожній області, районі слід створити "освітню карту" з детальною інформацією про всі загальноосвітні навчальні заклади, установи додаткової освіти, інші організації на території району, мікрорайону, на базі яких буде здійснюватися допрофільна підготовка і профільне навчання [8].

Факультативний курс соціально-гуманітарного профілю – курс, який вибирають учні для поглиблення і розширення знань з цих предметів, теми або питання відповідно до бажань та інтересів, призначений для побудови індивідуальної освітньої програми учня. Учневі пропонується набір таких курсів, і він може вибрати (або не вибрати) один із запропонованих факультативних курсів.

Мета таких факультативних курсів: 1) поглиблене вивчення предметів; 2) професійна орієнтація; 3) розвиток пізнавальних інтересів; 4) вирівнювання.

Ці курси забезпечують поглиблене вивчення понять, які вивчаються в основному курсі, обсяг знань, обмежений шкільною програмою. При викладанні факультативних курсів застосовуються форми та методи, характерні для позакласних занять [8].

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.

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 з соціально-гуманітарного профілю у загальноосвітніх навчальних закладах потребує особливої уваги з боку адміністрації шкіл та районних управлінь освіти. Результативність позашкільної освіти значною мірою залежить від чіткої, продуманої її організації, планування та координації [3].

Програма "Обдарованість" спрямована на розвиток творчих здібностей учнів, духовне становлення особистості у процесі здобуття освіти, підтримку обдарованих дітей і педагогів. Кінцевим результатом цієї програми є реалізація власного творчого потенціалу дитини і досягнення нею успіху.

Модель програми "Обдарованість" реалізується через такі форми як участь у олімпіадах, конкурсах учнівської творчості, фестивалях, виконання учнями науково-дослідницьких робіт у рамках МАН, участь у конференціях, семінарах, творчих звітах [2].

У цілому, різноманіття форм допрофільної підготовки учнів основної школи до вибору суспільно-гуманітарного профілю дозволяє робити вибір. Як учитель, так і учні мають можливість спробувати кожну з можливих форм, зробити висновки, покращити і видозмінити ту чи іншу форму. На даному етапі найчастіше використовується поглиблене вивчення предметів, але і інші форми мають неабиякий попит серед шкіл.

## Література

1. Буренко М.В. Методичні рекомендації щодо упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів / М.В.Буренко // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ipro.org.ua>
2. Закон України про освіту № 1060-XII від 23.05.91 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
3. Петрашкевич Б.Г. Семінар директорів шкіл 5 грудня 2013 р. Внутрішньошкільний контроль за роботою гуртків: Добірка методичних матеріалів [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5107/408380/sitepage\\_54/files/gurtkova\\_robota\\_1.doc](http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5107/408380/sitepage_54/files/gurtkova_robota_1.doc).
4. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі: Наказ Міністерства освіти та науки України №1456 від 21.10.13 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/37784/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/)
5. Про затвердження Примірного Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти і науки України №312 від 08.04.09 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/469345/>
6. Романенко А.П. Профільна орієнтація як складова навчально-виховного середовища малочисельної сільської школи / А.П.Буренко // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-profilna-orientaciya-yak-skladova-navchalno-vihovnogo-seredovischa-malochiselnoyi-silskoyi-shkoli-678.htm>
7. Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
8. Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Методичні рекомендації / Лист МОН №1/9-433 від 07.07.08 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/15er2WFIHc08FbGcMnhlkdvqVo1HLW HgdnHGGRXlg/edit?pli=1>

УДК 37.013.77-055.25

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

**Галаган М.А.**, студентка II курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Благінін В.М.**, кафедра педагогіки

Спираючись на ідею соціально-суспільної рівності чоловіків і жінок у нашій країні, багато педагогів, вихователів позашкільних закладів, батьків часто переносять її на виховання дівчат та хлопчиків. Проте в умовах становлення повної соціальної рівності чоловічої та жіночої статі до формування особистості потрібно застосовувати врахування специфіки статі. Суть його у встановленні психологічної статі, заснованої на статевій самосвідомості та ціннісних орієнтаціях особистості, що реалізується в спілкуванні та міжособистісних стосунках.

Найсприятливішим періодом формування особистості є підлітковий вік, який відзначається докорінними зрушеннями, зумовленими перебудовою психологічних структур, що склалися раніше, і виникненням новоутворень. Саме тут закладаються підстави свідомої поведінки, загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень та соціальних установок особистості.

За даними багатьох психофізіологічних досліджень (В.С.Каган, Д.В.Колесов, І.С.Кон, М.Б.Сельверова, А.Г.Хрипова та ін.) статеве дозрівання сучасних підлітків відбувається на 2 – 3 роки раніше, ніж на початку ХХ століття. Причому дівчатка визрівають раніше за хлопчиків на 1,5 – 2 роки.

Прискорений фізичний ріст і статеве визрівання зумовлюють гострий інтерес підлітків до самих себе та представників іншої статі. У них виникають нові відчуття, переживання. У цьому віці виникають інтерес до свого внутрішнього світу, потреба в самоаналізі. Підлітки загострено сприймають оцінки своєї особистості з боку дорослих і однолітків. Причому оцінки однолітків для них важливіші [1].

Підлітка неможливо просто ізолювати від шкідливого впливу середовища (як це робилося в ранньому віці) його необхідно переконати. Ще в дошкільному віці у дитини формуються певні моральні орієнтації, які надають їй відносну незалежність від зовнішніх впливів.

Виховання духовних начал як домінуючих і вирішальних у розвитку ціннісної системи особистості актуалізується саме у підлітковому віці. Дівчата-підлітки потребують особистісно-зорієнтованого виховання, що забезпечує випереджаюче формування ціннісних орієнтацій,

спрямованих на утвердження культури, імперативу поведінки жінки, її адекватної самооцінки, почуття власної гідності, засвоєння відповідних етичних і моральних норм суспільства.

Таким чином, одним із важливих напрямів діяльності школи, сім'ї, позашкільних закладів є виховання у дівчат-підлітків культури ставлення до себе, усвідомлення власної соціальної цінності, засвоєння відповідних жіночих ролей. Це вимагає розвитку загальної культури підлітка, регулювання його життєдіяльності, потреб, звичок відповідно до моральних норм суспільства, а також до національних культурних цінностей – народного мистецтва, літератури, фольклору [2].

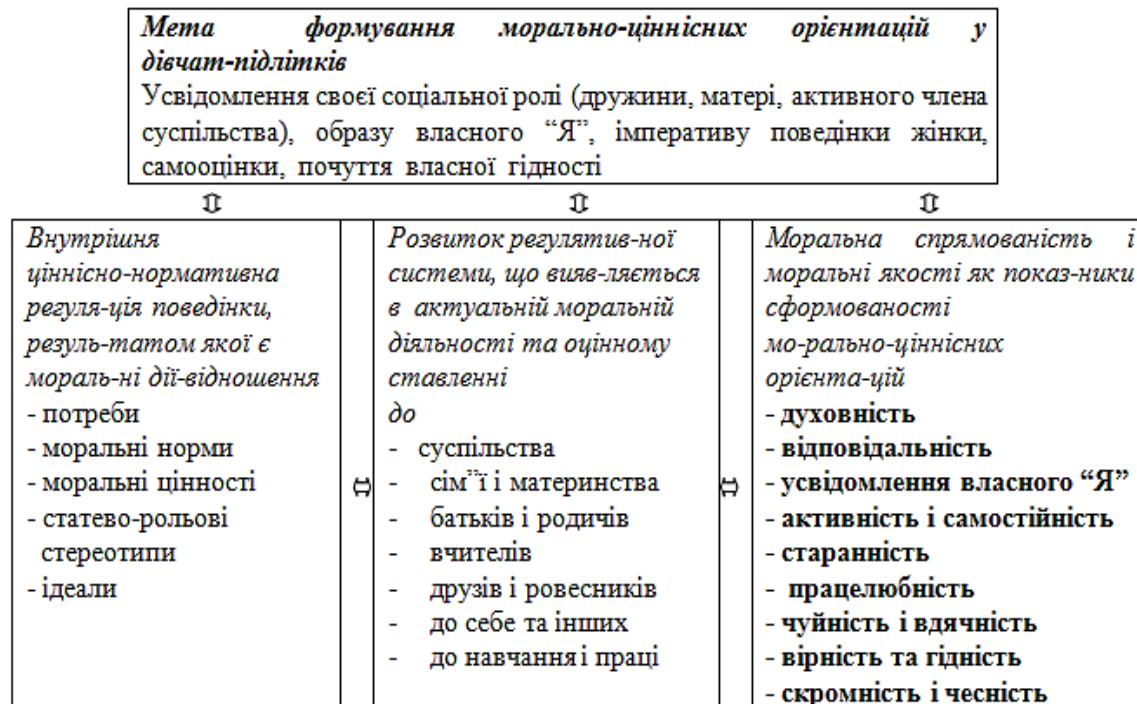
Формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків має бути керованим, цілеспрямованим процесом. Для цього вихователям та батькам необхідно опанувати сучасні знання з фізіології та психології жінки, особливостей процесу статевого розвитку підлітків, а також – специфіки морально-статевого виховання.

Щоб ефективно впливати на процес формування морально-ціннісних орієнтацій особистості, необхідно знати, яким чином зовнішні впливи трансформуються через внутрішні умови. Внутрішні умови – це психологічні відмінності хлопчиків і дівчаток. С.Л.Рубінштейн вважав, що зовнішні причини завжди діють опосередковано, через внутрішні умови.

Виховуючи особистість, вирішується проблема формування в ній як загальнолюдських, так і специфічних рис, норм, правил поведінки, що характеризують жіночу індивідуальність. При цьому акцентується не на перевазі одних над іншими, а на специфічних аспектах їх комплексного функціонування.

Ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості потреб та інтересів особистості на сприймання, засвоєння і реалізацію соціальних цінностей, що постає як особливий, значущий компонент духовного світу особистості.

У сучасній освітній практиці морально-ціннісні орієнтації є об'єктом виховання і цілеспрямованого впливу. Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що підлітковий вік є найсприятливішим для формування морально-ціннісних орієнтацій. Адже від того, як на цьому віковому етапі будуть сформовані морально-ціннісні орієнтації підлітка, багато в чому залежить спрямованість його соціальних установок, потреб, інтересів, мотивів. Все це актуалізує розробку моделі формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків як складової цілісної педагогічної програми (рис. 1).



**Рис.1. Модель формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків**

Психологи, педагоги, медичні працівники, юристи зафіксували особливу схильність підлітків піддаватися впливам, що визначають зміст статевої самосвідомості та статево-рольової поведінки індивіда. Тобто, на перший план виходить власна, індивідуальна, неповторна активність, спрямована на визначення себе як представника певної статі з

відповідними внутрішніми (психічними) та зовнішніми (соціально-психологічними) властивостями [3].

Те, що організм дівчат визріває раніше, дає їм змогу і стадію становлення особистості раніше пройти, ніж хлопчикам, і сприяє тому, що вони раніше починають проявляти інтерес не тільки до своєї зовнішності, а й до жіночої ролі. Дівчата проявляють упертість, почуття незалежності, самостійності по відношенню до оточуючих. Вони критично ставляться до будь-якої думки дорослих, намагаються протиставити себе їм. Це викликано фальшивим почуттям "дорослості", що зазвичай ускладнює виховну роботу з ними, тому що воно відбивається в тютюнопалінні, вживанні алкоголю, цинізмі, лихослів'ї, розбещеності.

Усвідомлення характеру власної статі є основою формування психічної структури, яка визначає поведінку жінок, тому важливим завданням є формування належного характеру поведінки дівчини та суспільно значущих якостей її особистості.

Важливе значення має формування у свідомості дівчат-підлітків образу для наслідування, своєрідного морального ідеалу, з яким вони зіставляли б якості своєї особистості, свої життєві цінності, що є стимулом для самовиховання і самовдосконалення. За даними дослідження і спостереження, проведеними Наталією Сінькевич (викладач Київського національного університету культури і мистецтв) виявлено, що психологічна потреба в ідеалі у дівчат-підлітків задовольняється різними шляхами. В одних – за рахунок вибору конкретного образу для наслідування, в інших – береться художній образ або відома актриса, співачка.

Дослідники провели анкетування, яким охопили 412 дівчат 9-х класів віком 14-15 років середніх загальноосвітніх шкіл м. Миколаєва, 210 їхніх батьків, 87 учителів і класних керівників, 105 працівників позашкільних закладів. Наслідки анкетування показали: у 52% школярок жіночий ідеал існує, в той же час у 37% не замислювались над цим питанням. За ідеал мали: реальну людину – 1/3 опитаних, вигаданий образ – 1/5, майже 1/2 – взагалі не змогли відповісти. Слід зауважити, що тільки одна дівчина з тих, хто визначав реальних людей за ідеал, назвала близьку людину – сестру. Ніхто з респондентів не назвав матір, учителя. Ці факти свідчать про те, що рідко хто з найближчого оточення може стати прикладом для дівчаток.

У 14-15 років відчувається найінтенсивніша потреба в ідеалі. Школярки відбирають найпривабливіші якості особистості у різних людей, перетворюючи їх у єдиний досконалий образ. Психолог та педагог В.С.Каган стверджує, що, формуючи в дівчат ідеал сучасної жінки, слід звернути увагу на якості, пов'язані з цим поняттям: гордість, м'якість, ніжність, порядність, доброта. Дуже важливо пробудити в дівчат почуття дівочої честі, жіночої гідності, самоповаги.

Формування моральної готовності до материнства – одне з важливих завдань морального виховання дівчат-підлітків, тому що воно – одне з основних покликань жінки і це не може не впливати на всю її особистість. Адже народжуваність за останні 10-15 років знижується. Зменшується і чисельність сімей з двома дітьми. Третина дітей виховується в сім'ях з однією дитиною. Деякі молоді сім'ї не хочуть взагалі мати дітей.

Гірка статистика свідчить, що з 90 тис. сиріт в Україні, лише 7% – справжні сироти, решта кинуті батьками, або позбавлені батьківських прав. 160 тис. дітей перебувають у 830 інтернатах [4].

Непоправні моральні збитки, які завдає сім'ї і суспільству свідомо відмова від материнства і виховання дітей. Звідси стає очевидним, що виховання дівчат повинно бути підпорядковане їхньому майбутньому материнству.

У дівчат-підлітків значно раніше, ніж у хлопчиків, з'являється тягіння до самоаналізу, роздумів про своє призначення в суспільстві і особистому житті. На думку І.С.Кона, ядро особистості і самосвідомості дівчини-підлітка – це майбутня сім'я. тому у них потрібно формувати моральні якості і почуття, без яких неможливе створення щасливої сім'ї і психологічного комфорту в ній, а також входження юних дівчат в реалії дорослого світу (скромність, чуйність, співчуття, розуміння, духовність)[5].

На наш погляд, у цей період важливо враховувати почуття сором'язливості і сумління. Ще В.О.Сухомлинський підкреслював, що "...сором'язливість – показник високорозвинутого і чуттєвого сумління. Виховувати сумління у людини – це перш за все розкривати прекрасне, що є в людині і що здатне пробуджувати у кожного підлітка, юнака, дівчини бажання бути справжньою людиною. Це одна з найтонших проблем виховання" [6].

У дівчат також необхідно виховувати почуття відповідальності, яке виявляється у ставленні до батьків, однолітків, оточуючих людей. потрібно виховувати почуття обов'язку і вірності, що означає вчити віддавати себе іншим людям.

У психології та педагогіці загально визнано, що моральні якості, норми і принципи мають інтелектуально-емоційну основу (Л.І.Божович, В.М.Мясищев, В.О.Петровський та ін.), тому в процесі формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків важливо досягти того, щоб моральні якості, норми і принципи були ними емоційно пережиті і свідомо прийняті, стали потребою, визначили їхню поведінку.

Прилучення дівчаток-підлітків до світу викривлених цінностей в окремих випадках формує певні "скритні мотиви" поведінки. Перегляд телепередач, читання літератури сумнівної якості може привести до того, що у них будуть формуватися прагнення і почуття, далекі від ідеалів добра, співчуття, жіночності, вірності, материнства та ін.

Слід зазначити, що проблема підліткового дозвілля стоїть дуже гостро. Вільний час школярів являє собою неорганізоване дозвілля, а формам культурного дозвілля (заняття в гуртках, відвідування музеїв тощо) надають перевагу далеко не всі [4].

Саме тому виховна робота, що проводиться з ученицями, повинна сприяти у них формуванню моральних засад, необхідних для подальшої соціалізації. Згідно з методологічним положенням, висунутим психологом І.Дубровіною, підготовка молоді до дорослого та сімейного життя полягає перш за все у підвищенні її морального рівня, тому що неможливо готувати людину лише до окремих сфер життя: сімейної, виробничої, навчальної, дозвільної.

Отже, формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків не повинно проходити стихійно, а бути керованим, цілеспрямованим процесом. Для цього необхідно озброїти вихователів та батьків сучасними уявленнями як про сам процес статевого розвитку, так і зміст цього виховання, про специфічні фізіологічні та психологічні особливості жіночої статі.

#### Література

1. Божович Л.И. Педагогические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1976. – №6.
2. Вірковський А.П. Про ідеали і вік молоді // Рідна школа. – 1992. – №9 – 10 – С. 19 – 20.
3. Сінькевич Н. Особливості формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків // Рідна школа. – №12. – 2000.
4. Сінькевич Н. Особливості формування морально-ціннісних орієнтацій у старшокласниць // Рідна школа. – №1. – 2000.
5. Стан Материнства та дитинства в Україні: Новини Юнеско. – 1996. – С. 43 – 50.
6. Сухомлинський В.А. О воспитании совести / В.А.Сухомлинский // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 50 – 51.

УДК 376.56

### ВИХОВНА РОБОТА З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ ДІТЬМИ

**Десятник А.О.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Благінін В.М.**, кафедра педагогіки

Актуальність досліджуваного питання зумовлена тим, що в наш час, коли школа відчуває слабку підтримку зі сторони держави, а частина батьків займається виключно матеріальним достатком родини, досить поширеним явищем є пониження професійного рівня сучасних педагогів, тому постає досить гостро питання наявності великої кількості педагогічно запущених дітей (школярів).

З поняттям "*педагогічна занедбаність*" педагоги і батьки найчастіше зіштовхуються, коли діти стають підлітками, коли їх вчинки (і провини) є проявом їх характерних рис, входять у структуру поведінки, тобто розцінюються як звичні й устояні. Але підліток стає "важким" не за один день і навіть не за один місяць – це процес тривалий, що іде своїми коренями у період старшого дошкільного і молодшого шкільного дитинства.

Вихователі відзначають: деякі діти переходять у розряд "важких" вже в старшій групі дитячого саду – вони з працею засвоюють матеріал на заняттях, сваряться з однолітками, не вміють зайняти себе грою чи цікавою справою, не люблять виконувати трудові доручення.

Одночасно виділяються діти, що із задоволенням трудяться (накривають на стіл, допомагають вихователю мити іграшки, поливати квіти, підмітають веранду), але випробують труднощі при лічбі, виділенні звуків у слові, встановленні причинно-наслідкових зв'язків.



Можна припустити, що педагогічна занедбаність починає виявлятися ще в дошкільному дитинстві, якщо виховно-освітній процес містить передумови для її формування.

Результати ряду досліджень свідчать: джерелами провин і правопорушень неповнолітніх є відхилення в поведінці, ігровому й іншому видах діяльності, які спостерігаються вже в дошкільному віці [1,84].

У науково-педагогічній літературі немає однозначного визначення, поняття педагогічної занедбаності. Поряд з поняттям "педагогічна занедбаність" (Г.П.Медведев, Г.П.Давидов), можна зустріти в літературі - "важкий підліток" (Е.Г.Костяшкін, А.Ф.Нікітін), "педагогічно запущений" (А.С.Бєлкін), "діти з відхиленням у моральному розвитку" (В.М.Обухів), "важковиховувані" (М.А.Алемаскін, А.І.Кочетов), "учні з проблемами" у роботах закордонних дослідників та ін.

Проблема педагогічної занедбаності досить добре вивчена в педагогічній науці. Існує багато робіт по даній проблемі. Але саме поняття "педагогічно запущені" у сучасній теорії і практиці часто вживається як синонім поняттю "важкі" діти.

Поняття "педагогічної занедбаності" характеризує історію виховання дитини, а "важкий" – говорить про результати такого виховання. "Педагогічно запущений" рано або пізно стає "важким".

Педагогічна енциклопедія поняття "педагогічна занедбаність" розглядає, як стійке відхилення від норми в моральній свідомості і поведінці дітей і підлітків, обумовлені негативним впливом середовища і помилками виховання.

Варто розрізняти терміни "важкі діти" і "педагогічно занедбані діти". Усі важкі, звичайно, є педагогічно запущеними. Але не всі педагогічно запущені діти – важкі: багато з них відносно легко піддаються перевихованню, на відміну від нелегкого коректування порушень поведінки важких дітей і підлітків [4,87].

За ступенем педагогічної занедбаності "важких" дітей поділяють на чотири групи:

1. Важковиховувані діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну, їм властиві: грубощі, брехливість, нечесність тощо.

2. Педагогічно занедбані підлітки, які негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й правила поведінки, постійно проявляють негативні моральні якості особистості.

3. Підлітки-правопорушники, які перебувають на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних професійно-технічних училищ.

4. Неповнолітні злочинці, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й направлені судом до виправно-трудова колоній.

Перевиховання педагогічно занедбаних дітей є важким завданням, яке людство порізно намагалось вирішити впродовж своєї історії [7,127].

**Педагогічна занедбаність** – це стійке відхилення від норми в поведінці, моральній свідомості, навчальній діяльності, що виявляється в нерозвиненості, неосвіченості і невихованості дитини, відставанні її розвитку від власних можливостей, обумовлені негативним впливом середовища і помилками у вихованні, частою зміною шкіл і викладачів, негативним впливом вулиці, бездоглядністю. Тобто ця проблема викликана педагогічними причинами і, отже, усувається за допомогою корекції педагогічними засобами.

Риси педагогічної занедбаності можуть виявлятися чітко, але можуть і ховатися за зовні благополучною поведінкою. Педагогічно запущена дитина є психічно нормальною і фізично здоровою, але не має знань та умінь, необхідних для нормальної життєдіяльності [6,93].

**Педагогічна занедбаність містить у собі такі компоненти:**

*По-перше*, відхилення від норми в поведінці і навчальній діяльності (неуспішність, утрудненість), обумовлені тим, що індивідуальний досвід (життєві й інші навички, знання й уміння і їхнє застосування) цих дітей неповноцінні, перекожені, суперечливі.

*По-друге*, відставання в розвитку пам'яті, мислення, уяви, емоційно-вольових, моральних властивостей, рис і якостей особистості. На ці відставання нашаровуються деякі вікові особливості – загострене самолюбство, нестійкість настрою, швидка стомлюваність, конфліктність.

*По-третьє*, відхилення перекожування і протиріччя у відносинах педагогічно запущених до себе і своїх можливостей, однолітками, учителями, батьками, явищами, які оточують. Усе це значно утрудняє і спотворює їхню навчальну діяльність і поведінку. Не випадково учителі визначають педагогічну занедбаність як непідготовленість до школи, нерозвиненість, невихованість.

Тобто це ті компоненти, які необхідно коректувати: поведінку, відношення і розвиток особистості і пізнавальних процесів [2, 87].

Процес виховання передбачає і подолання негативних рис, тобто перевиховання і виправлення.

*Перевиховання* – виховний процес, спрямований на подолання негативних рис особистості, що сформувалися під впливом несприятливих умов виховання.

*Виправлення* – складний психічний процес перебудови особистості, що відбувається під впливом перевиховання і самостійної роботи особистості над усуненням відхилень у своїй свідомості та поведінці.

Ці процеси можуть збігатися або не збігатися в часі. Перевиховання учня починають із часу реалізації програми перевиховання. Водночас може початися і процес виправлення. Якщо ж вихованець протидіє процесу перевиховання, не піддається виховному впливу, не змінюється на краще, то не відбувається і процес виправлення.

Деформування особистості складається з таких етапів: виникнення прогалин і спотворень у її морально-вольовій сфері, перетворення їх на відносно стійкі погляди та звички; формування мотивації поведінки; правопорушення, систематичне правопорушення, злочин.

Процес перевиховання спрямований на подолання негативних рис особистості і на виправлення таких категорій неповнолітніх: важковиховуваних, педагогічне занедбаних, неповнолітніх правопорушників і злочинців.

Важковиховувані діти байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки, дисципліну, їм притаманні грубість, нечесність. Педагогічне занедбані підлітки негативно ставляться до навчання й суспільне корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й норми моралі. Підлітки-правопорушники перебувають на обліку в Службі у справах неповнолітніх або направляються до спеціальних навчальних закладів для їх виправлення у спеціальних умовах. Неповнолітні злочинці – педагогічне занедбані підлітки та юнаки, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й за рішенням суду направлені до виховно-трудова колонії на виправлення.

Індивідуальні особливості важковиховуваного або педагогічно занедбаного учня виявляються у специфіці спрямованості його потреб, інтересів, ідеалів, світогляду та інших якостей. Від того, наскільки точно виявлено цю спрямованість, залежать зміст і методика виховного впливу та наслідки перевиховання. Виправити людину – означає сформувати в неї установку на виправлення і суспільне корисні мотиви поведінки, виробити життєву перспективу, розвинути позитивні інтереси, виховати здорові потреби.

Причини появи таких категорій неповнолітніх пов'язані з недоліками та помилками сімейного, шкільного виховання, аморальними явищами середовища, згубним впливом низькопробної кінопродукції, літератури, порнографії тощо [7, 32].

#### ***Перевиховання здійснюють поетапно:***

На першому (підготовчому) етапі детально вивчають і аналізують позитивні й негативні якості педагогічно занедбаного учня, умови, що призвели до їх виникнення, визначають шляхи нейтралізації негативних і посилення позитивних якостей особистості, конкретні завдання та зміст процесу перевиховання. На основі цих відомостей складають програму перевиховання. На цьому етапі учень переживає сам факт свого незвичного становища в колективі. Ці переживання можуть посилюватися новими умовами життя: переведенням до іншого класу, розмовою з вихователем, що змушує його замислитися над своєю поведінкою, відчуті провини.

У результаті самоаналізу і самооцінки поведінки в такого учня з'являється бажання змінитися на краще, але він ще чітко не уявляє собі шляхів виправлення. Мотиви такого бажання поки що примітивні – якнайшвидше змінити своє становище в колективі, але ще не усвідомлюються недоліки і не відчувається потреба в самовихованні. Відбувається боротьба мотивів поведінки: щойно сформовані мотиви натрапляють на опір старої системи мотивації. Згодом позитивні мотиви змінюються і перемагають, проте так буває не завжди. Своєчасне заохочення навіть незначної перемоги вихованця над собою допоможе йому подолати внутрішні конфлікти, зміцнить позитивну мотивацію поведінки.

На другому (початковому) етапі перевиховання починається реалізація наміченої програми роботи з учнем: підліток долає помилкові погляди і переконання, негативні звички поведінки. В нього зміцнюються позитивні й формуються нові риси характеру. На цьому етапі учень не виявляє особливої активності, й процес перевиховання спочатку відбувається повільно. Це пов'язано з тим, що учень насторожено і з недовірою ставиться до педагога та його виховних впливів. Нерідко такі учні не бачать у своїх діях нічого поганого і не вважають, що їх треба переглянути. Тому виховна робота насамперед має бути спрямована на подолання психологічного бар'єра, перебудову самосвідомості й самооцінки таких учнів, формування у них готовності до виправлення.

Унаслідок виховного впливу учень починає усвідомлювати потребу змінитися на краще. Звісно, дається взнаки сформований динамічний стереотип попередньої поведінки, який конфліктує з вимогами шкільної поведінки і колективу. Під впливом порушників дисципліни у такого учня часом закрадаються сумніви в правильності обраного шляху. Тому важливо розібратися в суперечливій поведінці учня, не карати його суворо, щоб не зірвати перших спроб на шляху до виправлення.

На третьому (переломному) етапі триває реалізація програми роботи з підлітком, але вже в умовах, коли він прийняв її, добровільно виконує свої обов'язки, виявляє самостійність і активність. На цьому етапі важливо не лише формувати правильні уявлення, поняття, погляди і переконання, а й нагромаджувати позитивний досвід поведінки учня, залучаючи його до виконання різних доручень, до участі в, житті колективу, стосунки в якому базуються на взаємній вимогливості й допомозі. У цей період вихованець уже усвідомлює, що він на правильному шляху, і діє відповідно до нових переконань. Мотиви правильної поведінки набувають високого морального змісту. Учень отримує моральне задоволення від перемоги над собою, у нього з'являється впевненість у власних силах, бажання діяти так само й надалі.

На завершальному етапі створюють умови для залучення учня до активної участі в усіх видах системної діяльності, нагромаджується позитивний досвід поведінки, розширюється сфера самовиховання.

Зрозуміло, що час переходу до конкретного етапу перевиховання для різних категорій вихованців неоднаковий, залежить від рівня педагогічної занедбаності учня, його ставлення до процесу перевиховання, ефективності навчально-виховної роботи в школі та ін.

Особливої уваги потребує період, коли педагогові вдалося зруйнувати систему помилкових поглядів і переконань такого учня, оскільки у його свідомості виникає "порожнеча", яку слід заповнити позитивними уявленнями та поняттями.

Етапи перевиховання органічно пов'язані між собою. Майстерність педагога полягає в тому, щоб своєчасно помітити зрушення в розвитку вихованця, скоригувати програму роботи з ним, намітити нові завдання й вимоги, уникнути "тупцювання на місці". На всіх етапах слід дотримуватися певних вихідних положень (принципів), які визначають основні вимоги до змісту, форм і методів виховної роботи з цією категорією неповнолітніх і допомагають педагогам правильно спрямовувати свою діяльність, творчо підходити до організації виховного процесу та підвищувати його ефективність [3, 57].

У роботі з педагогічно недбаними дітьми варто використовувати такі принципи: зв'язку перевиховання з цікавою продуктивною працею; організації дитячого колективу, який забезпечував би позитивний вплив на вихованця; опори на позитивні якості виховуваного й позитивний соціальний досвід; органічного поєднання поваги до вихованців з існуючою системою вимог; єдності і систематичності педагогічних впливів; індивідуального підходу до неї; гуманного, об'єктивного ставлення до дитини у процесі її перевиховання; стриманості, розважливості, недопустимості афективної поведінки педагога.

Перевиховання педагогічно занедбаного учня здійснюють у загальному процесі навчально-виховної роботи школи із залученням до неї учнівського колективу, батьків, громадськості, з використанням усіх загальнопедагогічних методів виховання, враховуючи при цьому специфічні особливості його особистості, ставлення до виховних впливів і до власного виправлення [5, 35].

Отже, результативність перевиховання залежить від вразливості, пластичності та сили біологічних задатків, від тривалості негативного досвіду особистості, її готовності до виправлення. Процес перевиховання не однаково впливає на дітей. Найефективніше виявляється він щодо психологічно податливих дітей. Перевиховання може бути малоефективним, якщо діти протидіятимуть йому або не сприйматимуть його позитивно. Наслідки виховного процесу залежать від уміння педагога використати наявну позитивну базу особистості, привчити її до активної співпраці над собою. Важливо залучати дитину до корисної діяльності, забезпечити високий темп, емоційну насиченість життя відповідно до індивідуальних і вікових особливостей. Водночас необхідно налагоджувати доброзичливі стосунки дітей з батьками, вчителями, ровесниками.

### Література

1. Баженов В.Р. Виховання педагогічно запущених підлітків / В.Р.Баженов. – Київ, 1986. – 138 с.
2. Варій М.Й. Основи психологи і педагогіки: Навчальний посібник / М.Й.Варій, В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 376 с.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник / О.І.Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 335 с.

4. Зайченко І.В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В.Зайченко. – Чернівці, 2003. – 528 с.
5. Кочетов А.В. Перевиховання підлітка / А.В.Кочетов. – М: Педагогіка, 1972. – 120 с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І.Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко – К.: Знання-Прес, 2003. – 418 с.
8. Мазуха Д.С, Опанасенко Н.І. Педагогіка: Навч. посібник / Д.С.Мазуха, Н.І.Опанасенко. – К.: Центр навчальної література, 2005. – 232 с.

УДК 37.018

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ

**Донська Д.П.**, студентка II курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Благінін В.М.**, кафедра педагогіки

Сенс життя людини – у продовженні роду людського. І це не лише у фізичному розумінні, але й у духовному. Тому найважливішою сферою діяльності як окремої особистості, так і людської спільноти є виховання підростаючого покоління.

*Виховання* – досить складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для фізичного, психічного і соціального розвитку [1,68].

Варто спробувати проаналізувати низку підходів, які застосовують у вищих навчальних закладах, до феномену виховання. *Підхід* відображає, у тій чи іншій мірі, оформлену концептуалізацію педагогічної реальності. Кожен підхід до виховання користується своїми категоріальними координатами, але всі вони єдині в гуманістичному погляді на людину як особистість.

Учені акцентують нашу увагу на тому, що у сучасних динамічних соціально-політичних умовах однією з важливих задач вищої освіти є підготовка нової генерації інтелектуальної, управлінської, культурної еліти суспільства, орієнтовану на послідовну реалізацію демократичних цінностей у своєму приватному житті та професійній діяльності. Для виконання цього завдання сама вища школа повинна стати послідовно демократичною. "Важливою частиною проблеми демократизації вищої освіти України є проблема визначення науково обґрунтованих підходів до побудови виховного процесу як складової частини соціалізації студента", – наголошує дослідниця О.Сєваст'янова [2,1].

Проблема зміни парадигми виховного процесу, а, отже, й підходів до його організації розглядається останнім часом у багатьох наукових працях, зокрема Є.Бондаревської, С.Вітвицької, О.Газмана, Н.Крилової, Н.Лавриченко, С.Савченка та ін. Цю проблему вирішують на шляху гуманізації навчально-виховного процесу, створення умов для особистісно орієнтованого виховання. Ці провідні принципи сучасної педагогіки є базою для визначення напряму пошуку адекватних підходів до виховної діяльності кожного окремого вищого навчального закладу.

Акцентувавши увагу на педагогічні підходи до організації виховного процесу, слід зазначити, що складною проблемою теоретично-методологічного характеру є вибір тих педагогічних підходів, які якнайповніше відображали б специфіку організації виховного процесу у вищих навчальних закладах [2, 1].

**Метою** цієї статті є визначення основних підходів до організації процесу виховання як феномену, визначення стратегій їх урахування у побудові системи виховної роботи у вищих навчальних закладах України.

Важливо зазначити, що однією з найважливіших умов забезпечення ефективності побудови і реалізації виховного процесу в сучасних вищих навчальних закладах є гармонізація використання педагогічних підходів у процесі виховної діяльності [2, 1].

Але виникає питання, навіщо потрібна гармонізація підходів у педагогіці? Яке вагоме значення вона має для процесу виховання?

1. Кожний із них має досить важливі базові підстави, є традиційно вкоріненим у педагогічній теорії і практиці.

2. Орієнтація на використання якого-небудь одного підходу до організації і проведення виховної діяльності у вищому навчальному закладі може приводити до втрати цілісності всього виховного процесу, переходу від стратегічного педагогічного мислення до вирішення вузько-тактичних виховних задач.

3. Існує реальна об'єктивна обмеженість того чи іншого підходу у вирішенні виховних задач (зокрема системний не завжди може враховувати нюанси особистісного розвитку людини, а особистісно-орієнтований не дозволяє у повному обсязі врахувати всю гамму дій на людину з боку зовнішніх і внутрішніх чинників).

4. У сучасному українському суспільстві підхід до організації виховного процесу повинен будуватися з урахуванням неможливості існування єдиної ідеології та обмеженої стратегії. Потреба суспільства у найрізноманітніших особистостях вимагає того, щоб процес їх формування будувався на єдиній теоретико-методологічній підставі, але з використанням різних технологій і підходів до їх використання.

5. В управлінні виховним процесом у вищих навчальних закладах неминуче відбуваються зміни. Нині управління у виховній сфері здійснюють у високотехнологічних інформаційних і комунікативних середовищах, що призводить до переходу від управління людьми до управління ресурсами – інформаційними потоками, технологічними умовами, креативними потенціалами учасників. Такий фундаментальний зсув вимагає системності у плануванні діяльності, високої технологічності в її реалізації, спрямованості на розвиток суб'єктності особистості, соціальної компетентності як результату виховних зусиль. Рішення цієї проблеми спостерігається через гармонізацію дії вже існуючих педагогічних підходів і створення нових, що відображають потреби сучасної практики.

Важливо розглянути специфіку використання сучасних підходів у виховній практиці вищих навчальних закладів. Уживання **системного підходу** в педагогічній практиці зумовлено прагненням до відтворення елементів педагогічної дійсності на більш цілісному рівні. Для соціальної педагогіки це має особливе значення, адже саме з її позицій уживання системного підходу щодо зовнішнього і внутрішнього середовищ дозволяє гармонізувати їх взаємовплив і зробити процес виховання більш керованим. Специфіка використання системного підходу полягає в тому, що він орієнтований на використання у знеособлених абстрактно-логічних сферах педагогічної дійсності, особливо там, де йдеться про системні об'єкти, про елементи і структури, різні середовища, чинники, умови [2,2]. Саме тому використання такого підходу найбільш продуктивне на етапі планування виховної діяльності.

Вибір **діяльнісного підходу** як провідного для організації виховного процесу у вищих навчальних закладах продиктований такими міркуваннями:

✓ у вітчизняній системі виховання на основі діяльнісного підходу традиційно вибудовувалася логіка виховного процесу в різних типах навчальних закладів;

✓ класичними стали уявлення про те, що особистість та індивідуальність людини, весь процес її формування і соціалізації реалізується через участь у різних видах діяльності;

✓ специфічним видом виховної діяльності у вищих навчальних закладах є позанавчальна діяльність, яка є важливим інструментом педагогічного впливу на процеси соціалізації з огляду на її високу технологічність при організації, управлінні й контролі. Цим пояснюється різноманітність напрямків, форм, методів виховної роботи у вищих навчальних закладах на відміну від процесу навчання, який більш жорстко регламентований.

У літературі минулих років можна натрапити на різні підходи до класифікації позанавчальної діяльності, в основу якої покладено напрямки виховної роботи. Водночас із сучасних позицій така схема потребує корекції змістовної сторони позанавчальної діяльності. На думку С.В.Савченка, вона полягає в тому, що зміст позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах мають розглядати як сукупність різних видів соціального досвіду, який студенти засвоюють у процесі соціалізації. Чим різноманітніше представлено соціальну дійсність у напрямках позанавчальної роботи і чим повніше вона інтеріоризується особистістю, тим ефективніше буде проходити процес соціалізації студентства [3].

Якщо говорити про діяльнісний підхід, то його уживання у виховному процесі найбільш ефективно при безпосередній організації виховної практики у вищих навчальних закладах, що дозволяє зробити її не тільки цікавою і захоплюючою для студентів, але й деякою мірою корисною.

Необхідність появи і розробки **середовищного підходу** щодо процесу виховання зумовлена обставиною, про яку писав ще дослідник Л.С.Виготський: "Якщо вчитель безсилий у безпосередній дії на учня, то він всесильний при опосередкованому впливі на нього через соціальне середовище. Соціальне середовище – істинний важіль виховного процесу, вся роль учителя зводиться до управління цим важелем" [4, 83]. Сьогодні використання середовищного підходу до організації виховного процесу у вищих навчальних закладах ставить перед педагогами нове теоретичне і технологічне завдання – підсумувати окремі уявлення про виховну діяльність, позанавчальну роботу, міжособове спілкування.

Тому, я вважаю, найважливіше завдання використання середовищного підходу в комплексі з діяльнісним полягає у тому, аби сприяти створенню у вищому навчальному

закладі такого соціально-виховного середовища, яке б розвивало і формувало особистість, її погляди на світ, забезпечувало її повноцінну позитивну соціалізацію.

Центральним і вагомим підходом, на мою думку, є **особистісно орієнтований**, оскільки його допомогою реалізується головне завдання виховного процесу – отримання особистістю суб'єктних якостей і як результат – її успішна соціалізація. У цьому випадку він виступає як система певних принципів, підібраних і структурованих таким чином, що з одного боку, вони відповідають гуманістичній парадигмі освіти, з іншого – дозволяють організувати реальний виховний процес у вищій школі [2, 4].

Особистісно орієнтований підхід до організації процесу виховання розглядають як специфічну галузь управлінської діяльності, за допомогою якої відбувається гармонізація дій усієї решти підходів і тим самим створюються умови для соціалізації особистості кожного студента.

Ще хочеться наголосити про важливе значення цього підходу для організації виховного процесу студентів у вищому навчальному закладі. Зокрема вагомим є те, що особистісно орієнтований підхід спрямовує викладачів на визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу, у якому стосунки формуються за суб'єкт-суб'єктним принципом. Це передбачає, з одного боку, виключення із внутрішньовузівських відносин уявлень про студента як об'єкт навчально-виховного процесу, з іншого – закріплення за ним статусу активного суб'єкта, який має неповторну індивідуальність і право на її збереження й розвиток [2, 5]. Крім цього, особистісно орієнтований підхід виступає як гуманістичний принцип, який визначає демократичний стиль стосунків викладача і студента. Важливим є розуміння того, що з позицій цього підходу у вищих навчальних закладах формується не особистість студента, а лише розвивається його здатність бути особистістю, тобто актуалізується прагнення до вдосконалення усвідомлених особистісних дій, створюються умови для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів. Досить вагомою його особливістю є те, що розвиток особистісних функцій відбувається на фоні професійного становлення студента, набуття ним професійних знань, умінь і навичок.

Неможливо оминати того фактору, що особистісно орієнтований підхід розширює свободу студента у виборі пріоритетів своєї діяльності, направленої на формування суб'єктного досвіду. Під останнім розуміється досвід життєдіяльності, який набуває людина на різних етапах соціалізації в умовах соціокультурного оточення.

Важливим є і те, що цей підхід учені розглядають як інструмент, який забезпечує цілісність навчально-виховного процесу. Мета, зміст, методи, технології, діяльність, критерії ефективності – усі ці провідні елементи інтерпретуються з позицій особистісно орієнтованої ідеології, а їх застосування регламентоване єдиною концептуальною моделлю. Це дозволяє уникнути в практичній діяльності теоретичного хаосу й непослідовності [2, 6].

Унікальною особливістю особистісно орієнтованого підходу є те, що він дозволяє надати усій низці стихійних соціальних впливів, які звалюються на особистість, керованого характеру. Відбувається це у виховному процесі, який має ознаки особистісно орієнтованого. В основі цього лежить складний психологічний механізм, який ґрунтується на внутрішньому ставленні людини до своїх соціальних ролей, рис характеру, до самої себе, інших людей, явищ духовного й матеріального життя [2, 6].

Підсумувавши вищесказане, можна свідомо дійти єдиного висновку, що розгляд якості виховання в контексті результативності виховної діяльності вимагає певних уточнень усамому розумінні виховання у вищих навчальних закладах, яке в цьому випадку розглядається як педагогічно керований і системно реалізований процес становлення особистісного розвитку студента як суб'єкта культури, соціуму і власного життя, результатом якого є "якість людини", тобто її відповідність природному і соціальному середовищу, загальнолюдській і національній культурі, демократичній державі та іншим сферам її життєдіяльності.

### Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.
3. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору / С.В.Савченко. – Луганськ, 2004.
4. Севаст'янова О.А. Основні підходи до організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №22(57). – Ч.І. – 2012.

## ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Драбинога І.А.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Благінін В.М.**, кафедра педагогіки

*Кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме і друга, і націю й  
цікавитиметься їхнім життям, навчиться шукати  
й знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові й моральні,  
які можуть стати їй найріднішими,  
бо не нав'язані з боку, а органічно прищеплені до її душі.*  
**Софія Русова**

Кожна наука має своїх геніальних людей без яких вона не могла б уявити своє існування. Педагогіка має теж таких особистостей це і Г.Вашенко, О.Духнович, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін. Але "світилом" педагогіки можна назвати Софію Русову. Вона відіграла визначну роль у розвитку педагогічної освіти на Україні. Це – видатна діячка національно-визвольного руху, педагог, автор підручників, письменниця, літературознавець, перекладачка, автор багатьох досліджень з педагогіки, історії, засновниця Академії наук в Україні.

**Мета дослідження** полягає у тому, щоб проаналізувати, яке місце у педагогічній науці займає Софія Русова та який її науково-педагогічний доробок.

**Актуальність дослідження** полягає в тому, що ідеї, запропоновані Софією Русовою активно використовуються педагогами сучасності. Саме ці ідеї яскраво висвітлені в обраному дослідженні. Широко розкрито ставлення відомого педагога до виховного процесу та основні цілі педагога.

Проблема розкриття творчої спадщини видатного педагога, просвітителя, громадського діяча, автора багатьох досліджень із педагогіки, історії, географії, дошкільної та позашкільної освіти знайшла відображення у працях багатьох сучасних науковців, зокрема: Л.Д.Березівського, Л.П.Вовка, І.В.Зайченка, Г.П.Пустовіта, О.В.Сухомлинського та інших.

У сучасній українській педагогічній науці почали з'являтися ґрунтовні дослідження педагогічних поглядів, літературно-публіцистичної творчості, громадсько-просвітницької діяльності видатної діячки. Окремі аспекти життя та діяльності просвітительки висвітлювалися у статтях З.Борисової, О.Т.Губка, Г.І.Дацюк, Н.П.Калиниченко, М.Машовець, О.В.Проскури, М.В.Солов'я, Т.І.Сущенко та інших.

Сучасна педагогічна наука пов'язує становлення та розвиток дошкільної освіти з ім'ям Софії Русової, яка була фундатором українського дошкілля. В її педагогічній системі неабияку роль відіграли і питання використання ручної праці у вихованні працелюбності дітей. У центрі виховної системи Софії Русової – дитина у всій складності і розмаїтості мотивів діяльності, інтересів, прагнень, мотивів, вчинків. Вона вважала, що у вихованні вирішальне значення має ранній вік дитини, "... бо всі нахили дитини, її здоров'я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється у перші роки життя, і в всім літ все дитини має свої нахили, не завжди позитивні, з яким вже не легко боротися у школі: легше не дати вкорінитися тому чи іншому почуттю, аніж його перебороти, коли воно вже зміцнилося" [6, 162]. Тому саме дошкільний вік дослідниця вважала буде важливим для формування особистості і, зокрема, такої важливої якості, як працелюбність.

Софія Русова стверджує, що справжнє виховання не може починатися на порозі школи, а мусить вестися упорядковано з перших днів, бо воно складається з добрих звичок, з перемоги над "...шкодливими інстинктами й з розвитку добрих. ...До 8 літ, цебто до часу, коли дитина вступає уперше в школу, вона вже має той або інший склад душевних сил і в змаганні, з якими інший раз школі доводиться чимало сперечатися, приходиться й дитині переживати важкий розрив усього того, що протягом її життя складалося під впливом родинних умов".

Провівши ряд досліджень, Софія Русова звернула увагу на такий факт, що механічна праця учнів продуктивніша в умовах класу, колективу за умов спільних зусиль, атмосфери класної дисципліни. Проте, "в спільній праці страшенно інформується якість праці і час її виконання. Це є ґрунтова риса якоїсь колективної роботи, яка часто веде громадянство до консерватизму або обскурантизму". Проти цього один засіб боротьби - виховання твердих, міцних характерів.

За словами Софії Русової слушною є думка, що "Колектив як засіб виховання утворює середні типи людей, нівелюючи, уніформує характери: усе переймають один від одного одяг, звичаї, розпорядок дня. Лише в деяких випадках обставини дитячого життя склада-

ються так щасливо. Що сприяють суцільному розвитку індивідуального характеру й дають цілком гармонійну, бажану для суспільства постать" [4, 111].

Що стосується творчої праці, то "вона найкраще проводиться індивідуально, на самоті, коли дитина краще може сформулювати свої думки, дати вільний вираз своїм творчим змаганням". Мова йде про те, що в центрі уваги повинна перебувати дитина, з її природними здібностями, задатками, нахилами, потребами, а отже виховання повинно мати цілком індивідуальний характер; його засоби, методи, форми мусять відповідати природнім індивідуальним, фізичним та духовним можливостям кожної окремо взятої дитини. При цьому колектив відіграє лише роль засобу виховання, а не мети. Виховуючи підростаюче покоління в колективі, через колектив, засобами колективу, ми чітко повинні знати його роль, місце, значення, можливості, позитивні моменти і недоліки, взявши на озброєння, звичайно все те цінне й корисне, що може дати колектив для виховання особистості дитини.

Ідея виховання в колектив – одна з провідних ідей у спадщині Софії Русової. В основу колективного виховання педагог поклала суспільну мету і спільну діяльність, спрямовану на її досягнення. Важливим засобом згуртування дитячого колективу була гра та праця. На думку педагога велике соціальне значення у вихованні має праця. Колективна праця дає вагоміші результати, ніж індивідуальна.

Софія Федорівна вважала, що соціальне виховання розпочинається з 4-5 років – дитсадки, школи, гральні майдани. Діти до 5 років не виявляють соціальних нахилів, вони індивідуалісти, навіть егоїсти. Але з розвитком мови у дитини пробуджується інтерес до товаришування, спочатку з іграшками, потім з друзями. Першою соціальною формою є гра. Потреба у ній залишається і в дорослих.

Поряд із соціальним вихованням в садках, школах Софія Русова приділяла увагу родинному вихованню і, зокрема, ролі матері. Вона вважала, що треба поширити освіту жінки на селі, щоб підняти свідомість жіноцтва та становище матері. Без неї і її ласки холодно й страшно було б жити. Ніяка школа, ніякі дитячі садки чи захистки не дадуть дитині того добра, ласки й любові, не розбудять так в дітях почуття правди, як щире виховання свідомої матері. Якщо порівняти дітей, які виховуються з материнською любов'ю і ласкою, з тими, що в дитячих притулках, то останні ніколи не будуть такі веселі, урівноважені, як перші.

В колі педагогічних інтересів Софії Русової перебували проблеми релігійного виховання, адже кожна дитина є одночасно дитиною Божою. В дусі християнського вчення нею розглядалося питання моральності. Вона стверджувала, що моральне виховання може бути ефективним лише тоді, коли воно починається з наймолодшого віку дитини та має цілеспрямований та планомірний характер [3, 5].

Софію Русову турбували проблеми загальної освіти. Для оволодіння нею необхідно ширше використовувати народні бібліотеки, шкільні книгозбірні, читальні, недільні школи, систематичні курси, краєзнавчі музеї, педагогічні курси для батьків тощо.

Взявши в основу виховання ідеї народності, Софія Русова сформулювала основні принципи національного виховання дітей дошкільного віку, а саме:

- народності;
- індивідуалізації;
- демократизації;
- гуманізації.

На основі ідеї народності вона розкриває значення сімейного виховання, яке має бути спрямоване на всебічний та гармонійний розвиток дитини. Особливу роль у здійсненні завдань морального, фізичного, розумового, трудового та естетичного виховання відводиться матері, яка, на думку Софії Федорівни, є природною вихователькою власних дітей. Вона стверджувала, що "що найкращим таким керманичем мусить бути рідна мати дитини – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки одним інстинктом вміє читати в дитячій душі і розуміти її".

У певний період своєї творчої діяльності Софія Русова зверталася до системи М.Монтессорі, яка на той час була найпередовішою у дошкільному вихованні. Монтессорі звертає особливу увагу на гігієну, психофізіологічний розвиток, антропологічні дослідження дітей. Це експериментальна педагогіка у її пристосуванні до дошкільця. Вважаючи, що дитячий сад має організовуватись на підвалинах сучасних досліджень, досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найдоцільніші методи виховання, Русова вибудовує свою систему дошкільного виховання, наголошуючи на необхідності виховання дошкільнят на національному ґрунті [5, 144].

Коваленко Є. І. дає таку характеристику творчого доробку Софії Русової: "Оцінюючи сьогодні роль С.Русової в розвитку педагогічної думки в Україні, можна однозначно стверджувати, що її творчий доробок є внеском у скарбницю не лише української, а й світової



педагогіки, що її ідеї – це не лише минуле, вони не обмежені часовими рамками, бо є глибоко науковими, народними, просякнуті ідеями гуманізму, спрямовані в майбутнє. Її думки набувають особливого звучання в час кардинальної зміни підходів до дитини, до філософії освіти і виховання, що постали у зв'язку з розбудовою вільної, самостійної України. Як гасло звучить і сьогодні заклик С.Русової: „В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди й Науки. Тільки великими зусиллями таких апостолів Україна матиме чесних діячів-патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об'єднану, інтелектуально розвинену народну масу”. Учитель, говорить С.Русова, завжди повинен пам'ятати, що його покликання не можна ні з чим поставити поруч, бо „хіба є в кожного народу щось коштовніше, ніж душі його дітей, і хіба є обов'язки вищі за обов'язки виховати з них людей – громадян?”.

Аналіз наукової спадщини Софії Русової показав, що протягом багатьох років нею була створена власна система виховання. Софія Федорівна зробила великий вклад у розробку української національної безперервної системи виховання. Її теоретичні положення і методичні рекомендації не втратили актуальності до нашого часу і їх впровадження значною мірою сприятиме удосконаленню національної системи освіти. Основне місце у спадщині Софії Русової посідає виховання гармонійно розвиненої людини, М. Монтесорі – вільної, незалежної особистості. Педагоги всього світу беруть чимало корисного і золотого матеріалу педагогічної мудрості, що містить Софія Русова і М. Монтесорі.

### Література

1. Андреева Т.Т. Сенсорне виховання дітей засобами природи у педагогічній системі Софії Русової / Т.Т.Андреева // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. №8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Гол. ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – С. 95–98. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).
2. Антоненко Н.Б. Права людини – наскрізна ідея громадсько-просвітницької і творчої спадщини Софії Русової / Н.Б.Антоненко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. №8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол. ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – С. 99–102. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).
3. Богуш А.М. Духовно-релігійне виховання дошкільників у педагогічній спадщині С.Русової / А.М.Богуш // Дошкільн. освіта. – 2006. – № 1. – С. 4–7.
4. Дем'яненко С.Д. Ідеї С.Ф.Русової про навчання дітей рідної мови / С.Д.Дем'яненко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал. №8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Гол. ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – С. 110 – 113. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).
5. Міленіна Г.С. Педагогічні ідеї в спадщині С.Русової та М.Монтесорі/ Г.С.Міленіна // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. №8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Гол. ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – С. 143–145. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).
6. Стрельнікова Н.М. Внесок Софії Русової у виховний процес сьогодення / Н.М.Стрельнікова, Н.О.Падун // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: науковий журнал. №8 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Гол. ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – С. 160–163. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

УДК 37.018-053.6

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Івченко О.А.**, студентка II курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Із самого народження людина потрапляє в суспільство, в якому вона росте, розвивається. На розвиток особистості впливає безліч різних факторів, як біологічних, так і соціальних. Головним соціальним фактором, що впливає на становлення особистості, є родина [2, с. 236].

Сімейне виховання має величезне значення у вихованні, освіті й становленні будь-якої людини. Можна сказати, що це фундамент, на якому будується все подальше життя. І від того, наскільки добротний, і твердий цей фундамент залежить дуже багато чого в долі людини. Якими близькими для кожної людини є слова сім'я, родина, батько, мати...! Саме в сім'ї у дитини формуються найглибші людські почуття: доброта, чуйність, любов, милосердя, взаємодопомога тощо. Основними суб'єктами виховання є батьки, які мають зрозуміти, що головною метою виховання і освіти має стати формування високоморальної, добропорядної, чесної особистості. Однак могутньою виховною та облагороджуючою силою для дітей сім'я стає тільки тоді, коли батько і мати бачать високу мету свого життя, живуть в ім'я високих цілей, що звеличують їх в очах дитини. Проблема виховання дитини в сім'ї завжди хвилювала людство й не втратила своєї актуальності в наш час. Чому ж сьогодні виховання дітей в сім'ї є актуальною проблемою?

Це питання розглядає Постанова Верховної Ради України "Про Концепцію державної сімейної політики". Концепція визначає поняття сім'ї як інтегральний показник суспільного розвитку, який відображає моральний стан суспільства і є могутнім фактором формування демографічного потенціалу [7, с. 16]. На сьогоднішній день зростає роль сім'ї у життєзабезпеченні та вихованні дітей, їх оздоровленні, отриманні освіти і спеціальності. Концепція відзначає, що більшість сімей недостатньо реалізує свої виховні функції. Сімейні проблеми, обмеженість батьків у часі для спілкування з дітьми призводять до розриву внутрішньо сімейних зв'язків, обмежують можливість батьків і дітей разом проводити дозвілля і відпочинок.

Не можна залишити без уваги і думки видатних педагогів-філософів про роль найголовнішої соціальної інституції – сім'ї у вихованні дітей. Питанням сімейного виховання приділяли увагу такі педагоги-філософи як Г.С.Сковорода, О.В.Духнович, С.Ф.Русова, Г.Г.Ващенко, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський.

Проблему ефективної взаємодії школи і сім'ї у вихованні учнів досліджували сучасні відомі учені М.М.Фіцула, А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко, С.Г.Карпенчук, Є.Г.Сарапулова, В.А.Семиченко, Ю.П.Азаров, Н.П.Волков, В.М.Галузинський, В.М.Галузяка. Аналізуючи організацію соціальної роботи з сім'єю, ми спиралися на роботи провідних фахівців у галузі соціальної педагогіки – А.Й.Капської, З.Г.Зайцевої, І.Д.Зверєвої, Л.Г.Коваль, С.Р.Хлебнік, І.М.Трубавіної.

Вчені педагоги-філософи твердять, що в основному родина дає і повинна давати дитині родинну чуйність у формі особливої ніжності та люб'язності, яка є теплом душі й характеру. Розум і знання можна розвивати всюди, в тому числі, і в школі, але душевна теплота, чутливість (емоційність) плекаються тільки в родині. Саме в ній створюється атмосфера люб'язності, яка так необхідна для формування характеру й особистості дитини. Саме родина є першою школою дитини [10, с.37].

Видатний гуманіст, філософ-просвітитель, педагог українського бароко Григорій Сковорода вважав, що першими вихователями дітей мають бути батьки. Він акцентував увагу на моральному вихованні дітей в сім'ї. Він вважав, що моральна, добродісна, світла почуттями людина легше входить у людський світ, адаптується в ньому, ніж аморальна, з пустим внутрішнім світом, без любові людина. Тому саме на це педагог спрямовує увагу батьків - на виховання високоморальної особистості.

Питання сімейного виховання хвилювали й закарпатського педагога О.В.Духновича, який головну відповідальність за дітей дошкільного віку покладав на батьків. "Початкове виховання належить батькам, – писав мислитель, – це найприродніший обов'язок і повинність... Батьки є першими вихователями своїх дітей". Батьки повинні піклуватися про здоров'я дітей, їх фізичний та моральний розвиток. О.В.Духнович особливу увагу батьків звертав на важливість особистого прикладу, бо дитина "все сприймає, що бачить і чує".

К.Д.Ушинський, приділяючи вагомому значення ідеям народництва, повазі до особистості вихованця, був переконаний, що весь досвід, набутий суспільством, вся його духовна мудрість, усі якості громадянина передаються саме через сім'ю. Він відзначив важливість доброзичливих відносин між батьками і дітьми, дружби, любові, взаємної поваги між ними. Педагог також указував на те, що батьки повинні бути взірцем для дитини, адже саме вони закладають перші паростки їхніх майбутніх успіхів і невдач [9, с.468].

Сім'я є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості.

Сім'я – невелика соціальна група, до якої входять поєднанні шлюбом чоловік та жінка, їх діти (власні чи усиновлені), кровні родичі, інші особи, пов'язані родинними зв'язками з подружжям. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її

матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління [4, с. 471].

Сім'я виступає домінуючим інститутом у формуванні особистості дитини. Причому тільки та сім'я має позитивний вплив, що допомагає дитині відчувати себе рівноправним членом колективу, де її люблять, вона має у сім'ї права та обов'язки, до її потреб ставляться з розумінням.

Ефективність виховання в сім'ї залежить від створення у ній належних умов. Головна умова сімейного виховання - міцний фундамент, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх вихованця, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя [10, с.18].

Важливою складовою навчально-виховного процесу сучасного закладу освіти є організація роботи з батьками, сім'ями учнів.

У нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: саме батьки чи особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, отримання загальної освіти та інше.

Сім'я не є ізольованим мікросередовищем: багатоканальні зв'язки з'єднують її із суспільством; різноманітні зовнішні чинники впливають на здійснення нею виховної функції. Важливе місце тут належить закладам освіти, педагогам, які завдяки фаховій освіті володіють необхідними психолого-педагогічними знаннями, професійними вміннями і навичками, виступають важливою складовою в педагогічній співдії "дитина – батьки – вчитель" [7, с. 18].

З-поміж багатьох функцій, які виконує сім'я, найважливіша – виховна. Однак кризові явища, притаманні сучасному українському суспільству, економічні труднощі гальмують адаптацію сім'ї як соціального інституту до нових умов, негативно позначаються на її виховній ролі. Сьогодні не кожна сім'я готова взяти на себе всю відповідальність за соціалізацію дітей.

У сучасних умовах координацію виховних дій сім'ї покладено на освітній заклад і від того, як організована та реалізована робота з батьками учнів, значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Важливим завданням є широке залучення батьків, усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі в житті навчального закладу, класу.

Встановлення і підтримання педагогічної співдії "діти – батьки – педагоги", на наш погляд, необхідно вибудовувати на принципах взаємоповаги, довіри, відповідальності та рівноправному партнерстві.

Зміст педагогічної діяльності вчителя має спрямовуватись на підвищення готовності батьків до виховання дітей, на усвідомлення ними важливості відповідального батьківства, на передачу всім дорослим членам родини певної психолого-педагогічної, фізіолого-гігієнічної, правової інформації, на формування в них відповідних практичних умінь і навичок [1, с.236].

Діяльність батьків і педагогів заради інтересів дитини буде успішною лише в тому випадку, якщо вони стануть союзниками, що дасть їм змогу краще пізнати дитину, побачити її в різних ситуаціях, що допоможе дорослим усвідомити індивідуальні особливості дітей, розвивати їхні здібності, формувати ціннісні життєві орієнтири, попереджати негативні прояви в поведінці. Важливими завданнями в діяльності педагогів є налагодження партнерських взаємин і спільних інтересів з родиною кожного учня, створення атмосфери довіри, взаєморозуміння, взаємодопомоги, співтворчості у вихованні та навчанні підростаючого покоління.

Організація роботи з батьками в сучасному освітньому закладі, на наш погляд, повинна здійснюватися за такими основними напрямками:

- вивчення сімей, їх виховного потенціалу;
- включення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як його рівноправних учасників, інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу і батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу;
- формування педагогічної культури сучасної сім'ї та організація психолого-педагогічної просвіти батьків;
- організація роботи з сім'єю шкільного психолога, соціальних педагогів, шкільного лікаря, бібліотекаря, вчителів-предметників, вихователів.

Формування педагогічної культури сучасної сім'ї - це процес виховання і перевиховання дорослих: батьків, інших членів родини, навіть опосередковано дітей, і який може бути корисним і необхідним і тим батькам, які не відчують проблем, виховуючи своїх дітей.

Формування педагогічної культури батьків у сучасному закладі освіти здійснюється через:

- університети педагогічних знань;
- батьківські лекторії;
- участь у тематичних конференціях з обміну досвідом сімейного виховання;
- вечори запитань і відповідей;
- диспути, дискусії
- батьківський клуб за інтересами;
- батьківські збори;
- індивідуальні консультації тощо.

Усі ці заняття сприяють підвищенню рівня педагогічної культури батьків, їхньої психолого-педагогічної компетентності в питаннях сімейного виховання, виробленню єдиних підходів усіх членів родини і педагога до виховання дитини. Дуже важливим є залучення батьків до визначення тематики занять і заходів [5, с.45 ].

Робота з батьками і сім'ями учнів – один з найважливіших напрямів діяльності сучасного вчителя і одночасно одна з "найвужчих" ланок у його практичній діяльності. В зв'язку з цим значно зростає актуальність підготовки вчителів, класних керівників до проведення роботи з батьками, організації їх педагогічного всеобучу.

Однією важливою формою роботи з батьками, яка не втрачає своєї актуальності, є індивідуальна робота з батьками. Її мета – вивчити виховний потенціал кожної родини, здійснювати індивідуальний підхід до батьків і дітей, підтримувати постійний зв'язок із сім'ями учнів, досягти єдності дій сім'ї і вчителя у вихованні дітей, поліпшити умови виховання дитини.

У педагогічній практиці використовуються різноманітні форми індивідуальної роботи з батьками:

- відвідування родини вдома і бесіди з батьком і матір'ю окремо;
- індивідуальні консультації з конкретних проблем;
- індивідуальні завдання батькам з метою вдосконалення процесу виховання в сім'ї;
- громадські доручення;
- записи у щоденнику учня;
- електронні журнали та портфоліо, створення веб-сторінки на учня;
- обмін смс-повідомленнями.

Для ефективного утвердження і функціонування колективу батьків класу, підвищення дієвості спільних рішень необхідно створювати органи батьківського самоврядування. Таким органом, зокрема, є батьківський комітет. Він обирається в складі 3-5 осіб на загальних зборах батьків класу. Члени батьківського комітету обирають голову. Завдання цього органи самоврядування - сприяти педагогічному колективу у вихованні і навчанні школярів, допомагати класному керівникові створювати сприятливі умови для проведення навчально-виховної роботи.

Важливим педагогічним аспектом виховної взаємодії школи і сім'ї у процесі виховання учнів є створення виховної атмосфери у всіх сферах життєдіяльності дітей, єдність вимог до них, уміле використання різноманітних методів і прийомів виховання. Тому одним із важливих напрямів співпраці педагогів і батьків вважаю організацію спільної виховної діяльності вчителів, батьків і учнів. Це створює додаткові можливості для батьків у передачі свого життєвого досвіду підростаючому поколінню, сприятливі умови для виховання власних дітей, а також усіх учнів класу, згуртовує батьків, зближує усіх учасників навчально-виховного процесу, розширює і збагачує їх спілкування. Такий напрям роботи допомагає активізації виховного потенціалу сімей з боку не лише вчителя, а й самих дітей, що є особливо важливим.

Практичною реалізацією даного напрямку виховної взаємодії сім'ї і школи має виступати система спільних творчих справ батьків і дітей, організована і керована вчителем і батьківським комітетом класу. Її мета – встановити реальні можливості виховного потенціалу кожної сім'ї у вихованні учнів класу, шляхом спільної діяльності створити умови для співпраці сім'ї вчителя у вихованні учнів, коригувати помилкові погляди батьків на питання сімейного виховання, піднести авторитет батьків в очах власних дітей і цим самим сприяти їх правильному вихованню. Система спільних творчих вправ може включати такі форми роботи:

1. Виготовлення учнями разом із батьками наочних посібників, оформлення виставок, випуск стіннівок, виконання творчих робіт.

2. Спільна підготовка та участь у проведенні різноманітних виховних заходів, що організовуються в класі (екскурсії, свята, спортивні змагання...).

3. Організація таких форм роботи, які неможливі без залучення батьків до їх проведення (родинні свята, "Свято нашого роду", сімейні змагання...).

4. Ведення батьками гуртків у класах, де вчать їхні діти.

Кількість спільних творчих справ батьків і дітей повинен регулювати вчитель. Вважаю, що найоптимальнішим варіантом є проведення однієї такої справи що семестру. Більшість часу відводиться на активну підготовку до її проведення, яка й становить зміст спільної виховної роботи учнів, батьків, вчителів.

Проблема налагодження ефективної співпраці школи і батьківської громадськості є надзвичайно актуальною в наш час. У її вирішенні важлива роль відводиться класному керівникові

Основне завдання школи, якщо вона справді хоче розірвати ганебне коло протистояння з батьками з приводу прав і обов'язків щодо виховання і навчання дітей, – переконати батьків у своєму щирому бажанні розділити цю відповідальність порівну.

Батьки не повинні боятися школи. Вони не повинні почуватися у школі гостями, яких запрошують тільки на великі свята, або підсобними робітниками для миття вікон чи лакування підлоги, або безрозмірними гаманцями, з яких треба "витрушувати" необхідну суму в разі потреби.

Для того, щоб якомога більше батьків стали справжніми партнерами школи у справі виховання дітей, необхідно:

- підвищувати авторитет родини;
- сприймати помилки у вихованні як створення нових можливостей для розвитку;
- враховувати інтереси батьків;
- опиратися на життєвий досвід батьків;
- не загострювати увагу на недоліках сімейного виховання;
- вірити, що будь-яка сім'я має сильні, позитивні сторони.

Щоб укріпити співробітництво школи і сім'ї, необхідно урізноманітнювати форми взаємодії з родиною: організувати батьківські зустрічі, анкетування, практикуми, розробки пам'яток, семінари батьків з обміну досвідом виховання. У спілкуванні вчителів з батьками головне – спільне рішення виховних задач, пошуки найкращих засобів впливу на дитину. Тому дуже важлива і потрібна атмосфера взаємної довіри, загальної турботи про спільну справу.

Для ефективної співпраці класного керівника з батьками необхідно:

- володіти певними особистісними якостями, знаннями з педагогіки та психології;
- вміти уважно і тактовно вислухати батьків;
- допомогти оцінити існуючу проблему всебічно і глибоко, дати пораду;
- візити в родину повинні стати нормою і системою від початкових класів і аж до старших;
- запрошення батьків до школи повинні бути спричинені не лише недоліками у навчанні і поведінці, а й у більшій мірі досягненнями дитини в навчанні та особистісному розвитку;
- систематично сприяти педагогізації батьків, зростанню їх обізнаності щодо навчальної та виховної діяльності, розвитку індивідуальних здібностей дітей.

Успіхи діяльності класних керівників багато в чому залежать від уміння використовувати оптимальні форми роботи з батьками, серед яких чи не найпопулярнішим є батьківські збори. В організації та проведенні класних батьківських зборів необхідно рішуче уникати суттєвих помилок, які, на жаль, ще мають місце в практичній діяльності частини класних керівників. Зокрема, йдеться про такі недоліки, як запрошення батьків на збори через обов'язкові записи в учнівських щоденниках; призначення зборів на незручний для батьків час; перетворення зборів на своєрідне "судилище" над окремими батьками і учнями; надмірна увага на зборах до негативних сторін поведінки окремих учнів; відсутність системи педагогічної просвіти батьків.

У наших умовах у правильному вихованні підростаючого покоління зацікавлене все суспільство. Тому родина і школа повинні спільно вирішувати загальні задачі виховання щасливої людини, разом нести відповідальність перед суспільством за це.

Можна визначити такі умови успішної співпраці школи і сім'ї:

- інформованість батьків про шкільне життя, про освітній процес, про всі можливості, які сім'я може використовувати для освіти своєї дитини;
- залучення батьків до життя школи;
- узгодженість у підході до дитини;
- кваліфікована допомога та підтримка у складних життєвих та педагогічних ситуаціях;

- конструктивне розв'язання конфліктів.

Дбаючи про ефективну взаємодію з батьками, при використанні різних форм роботи учитель має враховувати важливість таких чинників:

**1. Запрошення батьків до співпраці.** Часто вчитель вважає, що батьки перебувають в опозиції до нього. Доброзичливість, відкритість у спілкуванні з батьками – перший крок до співпраці з ними.

**2. Дотримання позиції рівноправності.** Об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за взаємного визнання ними рівноправності. Перший крок має зробити вчитель, оскільки до цього його зобов'язує професійний обов'язок.

**3. Визнання важливості ролі батьків у співпраці.** Учитель повинен завжди наголошувати на важливій ролі батьків у вихованні та розвитку дитини.

**4. Вияє любові, захоплення їхньою дитиною.** Психологічний контакт із батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння дитини, симпатію до неї, бачить позитивні та негативні риси. Батьки, відчувши доброзичливість учителя, охочіше спілкуються з ним, налаштовуються на співпрацю.

**5. Пошук нових форм співпраці.** Учитель може запропонувати одному з батьків організувати батьківські збори, разом визначивши їхню тематику, структуру тощо. Особливо корисний обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми.

Отже, ефективність усієї виховної системи освітнього закладу забезпечується насамперед взаємодією педагогів з батьками учнів, утвердження батьків, усіх дорослих членів родини в якості суб'єктів цілісного виховного процесу, формуванням у них установки на самостійну творчу діяльність шляхом упровадження активних форм, передових технологій і методик психолого-педагогічної просвіти. Педагогічні колективи шкіл володіють значним психолого-педагогічним потенціалом, завдяки якому можуть надати батькам суттєву допомогу у вихованні дітей, сприяти покращенню внутрішньосімейного мікроклімату, встановленню адекватних взаємин між дорослими і дітьми. Недостатність відповідних знань у значній кількості дорослих членів сімей, невміння (а то й небажання) деяких батьків пізнати свою дитину, її вікові та індивідуальні особливості негативно позначаються на її розвитку, формуванні ціннісних орієнтацій. Проте така робота ще не набула масового характеру і реалізується тільки окремими школами, що утруднює виконання сім'єю виховної функції. Водночас не можна не рахуватися з тим, що сучасна педагогізація сім'ї потребує науково-методичного та організаційного оновлення, спрямованого на гуманізацію взаємин батьків і дітей на спільних засадах діяльності, а також урізноманітнення форм і напрямків співпраці сім'ї та школи.

### Література

1. Горбач І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з батьками // Рідна школа. – №2. – 2000. – С. 79–82.
2. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников. – К.: Институт педагогіки АПН України, 1993. – 152 с.
3. Зубко О., Зубко-Добровольська Н. Родина – школа майбутнього. – Київ: Либідь, 1995 – 87 с.
4. Калмиков Г. Про діяльність сім'ї та школи // Початкова школа. – 1998. – №9. – С. 40–43.
5. Ким Т.М. Семья как субъект взаимодействия со школой. – М.: Прометей, 2013. – 84 с.
6. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі: [навчальний практико-зорієнтований навчальний посібник] / В.М.Оржеховська, В.І.Кириченко, Г.Г.Ковганич. – Х.: Точка, 2007. – 192 с.
7. Цабыбин С.А. Взаимодействие семьи и школы: педагогический всеобуч. – Волгоград: Учитель, 2006. – 130 с.

УДК 371.3:004

### ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

**Кашуба Т.В.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли в сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування творчих

здібностей у молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби навчання та виховання все частіше не виправдовують себе.

У сучасному швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які визначають діяльнісний підхід до навчання.

Розвиток освіти багато в чому визначає стан майбутнього суспільства, культури та особистості. "Освіта формує людину, озброює її знаннями, виховує громадянські якості, вміння думати й працювати, спілкуватись і відпочивати, жити за законами суспільства й водночас бути індивідуально неповторною особистістю" [7, с. 11].

Парадигма розвитку освіти у XXI столітті основним своїм завданням визначає інтелектуальний і моральний розвиток майбутніх громадян держави. Сьогодні спостерігається тенденція розвитку гуманістичних пріоритетів та людських цінностей. Людина – вічний творець духовних і матеріальних благ, носій цивілізації, її політичного і освітнього поступу. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом цієї системи освіти. "Як педагоги, так і учні є повноправними суб'єктами системи освіти. Основою навчання повинен бути рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна технологія. На всіх щаблях освіти від початкової до вищої школи необхідна переорієнтація з інформаційного на проблемно - діяльнісний тип освіти" [11, с. 23].

На допомогу класичним технологічним аспектам приходять нові, зокрема, інтерактивні технології навчання.

Теоретичні й практичні аспекти технологій інтерактивного навчання представлено в наукових працях Е.Пехоти, Є.Пометун, Л.Пироженко, А.Панченкова, Т.Ремех, О.Саган, О.Стребной та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б.Ананьєва, Л.С.Виготського та ін. Проблемам інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М.Богомолової, Б.Ломова, Р.Немова, Л.Петровської, Л.Уманського та ін.

У педагогічній літературі описано чимало типів організацій навчання (за рівнем активності суб'єктів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, за дидактичною метою, за способами організації тощо). Якщо скористатися класифікацією, запропонованою Е.Я.Голантом у 60-х роках ХХ ст., то всі типи й методи навчання можна поділити на активні та пасивні. У своїй класифікації Е.Я.Голант використовує "пасивність" як визначення низького рівня активності суб'єктів навчання, переважно репродуктивної діяльності за майже цілковитої відсутності самостійності й творчості [11, с. 75]. До цієї класифікації О.Пометун і Л.Пироженко додають інтерактивне навчання як різновид активного, котрий, однак, має свої закономірності та особливості [3, с. 191].

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В.Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна, С.Лисенкової та інших), теорії розвивального навчання.

Визначимо класифікаційні характеристики інтерактивних технологій навчання, за основу взявши систематизацію Г.К.Селевка [8, с. 57].

Сама назва "інтерактивні" технології навчання зумовлює їх віднесення до активної моделі навчання. Активна модель навчання передбачає активність учнів при відносній пасивності навчального оточення. Викладач стимулює пізнавальну діяльність, ініціативність, самостійність учнів. Знання народжуються завдяки ефективній, рівноправній взаємодії, співпраці всіх учасників освітнього процесу [9, с. 18].

За рівнем застосування інтерактивні технології навчання є загальнопедагогічними та особистісно-орієнтованими, тобто характеризують освітній процес як процес, орієнтований на розвиток особистості кожного учня, з урахуванням суб'єктного досвіду життєдіяльності кожної людини.

За філософською основою прагматичні, оскільки прихильники даної концепції вважають, що інтелектуальні якості кожної людини визначені природою, і вони унікальні, оскільки кожна людина унікальна й неповторна, і прояв інтелекту пов'язано, в першу чергу, з індивідуальним досвідом людини, придбаним дитиною до школи, у школі, в сім'ї, в соціокультурному оточенні. Основне завдання освіти в рамках цього вчення – у наданні допомоги людині в її самореалізації, що досягається не шляхом формування, вироблення моральних якостей, цінностей, принципів, а розвитком і примноженням тих здібностей, які закладені в дитини від народження, зумовлюючи досягнення успіху основою, першочерговою метою життя людини.

За основним фактором розвитку – психогенною. Результат розвитку при застосуванні інтерактивних технологій навчання визначається, перш за все, самою людиною, тим досвідом, який вона придбала й набуває протягом життя, психологічними процесами самовдосконалення.

За концепцією засвоєння інтерактивні технології навчання характеризуються як асоціативно-рефлекторні та розвиваючі.

За характером змісту і структури інтерактивні технології навчання є навчальними, світськими, загальноосвітніми. За типом управління пізнавальною діяльністю в інтерактивних технологіях навчання використовується система малих груп, в якій взаємодія викладача зі учнями є циклічною, з контролем, взаємоконтролем; розсіяною, груповою, колективно-груповою, фронтальною, індивідуальною, вербальною організацією пізнання учнів. З організаційних форм застосовується індивідуальний, груповий, колективний спосіб навчання. Викладач має можливість обмінюватися інформацією з усією групою учнів, при цьому учасниками такого освітнього процесу є весь колектив.

За підходом до школяра інтерактивні технології навчання відносяться до особистісно-орієнтованих технологій, які ґрунтуються на педагогіці співробітництва. У цих технологіях панують суб'єкт-суб'єктні відносини між вчителем та учнями, в центрі освітнього процесу знаходиться особистість, її розвиток. Розвиток особистості полягає в розкритті природних здібностей кожної людини з опорою на її життєвий досвід. Процес навчання протікає в комфортній, безконфліктній обстановці. Педагогіка співпраці передбачає демократизм, партнерство, рівноправність, паритетність у відносинах. В освітньому процесі панує атмосфера співпраці, співтворчості [5, с. 14].

Схема інтерактивної моделі навчання відображає постійне спілкування учителя з школярами, учнів з учнями. Відбувається спілкування всіх членів колективу. При навчанні за такою моделлю застосовують ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати. Дану модель можна назвати "Полілог", вона є свідченням активного навчання.

Слово "інтерактив" прийшло до нас з англійської від слова "inter" – взаємний і "act" – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [11, с. 9].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [10, с. 7].

Комунікативний процес в системі традиційного навчання ґрунтується на монолозі педагога. Вчитель іде з готовими знаннями до учня і, використовуючи систему заохочень і покарань, змушує його прийняти інформацію як необхідну й обов'язкову. Взаємодія між учасниками освітнього процесу будується звичайно з ініціативи педагога відповідно до заздалегідь підготовленого плану уроку.

Такий спосіб комунікації дозволяє вчителю за короткий проміжок часу передати великий обсяг матеріалу, маючи зворотний зв'язок у вигляді коротких відповідей учнів. Донецький учитель В.Шаталов і його колеги якось підрахували, що пересічна тривалість активного говоріння кожного учня упродовж шести уроків – дві хвилини [8, с. 7]. Лише стільки часу надається йому, щоб відтворити навчальний матеріал, підготовлений протягом кількох годин удома чи в бібліотеці. В.Біблер інтерпретував цю модель комунікації в такий спосіб: "при монолозі – тільки одна свідомість, один суб'єкт (педагог)..." [1, с. 34].

Інтерактивне навчання потребує багатостороннього типу комунікації, коли комунікаційні зв'язки виникають не тільки між вчителем і учнями, а й між усіма учнями, а педагог стає рівноправним учасником навчальної діяльності. Багатостороння комунікація характеризується відсутністю полярності й мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя.

Для організації багатосторонньої комунікації необхідно враховувати наступні моменти:

1. Повідомлювані педагогом знання не повинні бути беззаперечними. Для успішного протікання навчального процесу необхідно створювати ситуації "відкритого зіткнення власних сумнівів і протиріч із сумнівами й протиріччями інших" [8, с. 9]. Важливо, аби ці проти-



річчя виникали в діалозі між учителем і учнями та між самими учнями з урахуванням їхніх інтересів, думок, поглядів і позицій.

2. Те, що педагоги традиційно вважали помилками в розумовому процесі учнів, має сприйматися як процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання. Це сприяє появі в учня бажання вчитися й разом з учителем розв'язувати проблеми, що виникли.

3. Виклад педагогом готової інформації не виключається з навчального процесу, але місце й роль його змінюються.

Монолог учителя застосовується, якщо:

- необхідно налаштувати учнів на вивчення нового матеріалу;
- учні не можуть самостійно вирішити проблему через брак інформації. У такому випадку вчитель викладає лише основні положення певної теми, організуючи її активне обговорення.

У процесі такої комунікації в учнів з'являється можливість поділитися своїми думками і почуттями в рамках певної теми, розповісти про свої висновки, вислухати думки не тільки вчителя, а й однокласників. Застосування багатосторонньої комунікації дозволяє включити у процес навчання всіх учнів класу. На цьому наголошує, наприклад, відома дослідниця Дж.Шерман, яка вважає, що учням потрібно частіше надавати можливість взаємодіяти один з одним і з більш досвідченими людьми, включаючи педагога.

Процес взаємодії між учнями на основі багатосторонньої комунікації є можливим, з одного боку, за умов опанування ними навичками міжособистісного спілкування (уміння слухати себе й інших, відтворювати те, що почуто, пояснювати, ставити питання та ін.), з іншого боку, – за умов зміни вчителем основ, на яких будується така взаємодія. Йдеться про застосування принципів кооперативності, кооперативного навчання. Сутність кооперації у навчанні можна коротко відобразити однією фразою: "Я виграю у тому випадку, якщо виграєш ти". Для успішного протікання такого навчального процесу необхідною є також ситуація відкритого зіткнення власних сумнівів та протиріч із сумнівами і протиріччями інших. Важливо, щоб розв'язання протиріч було засновано на паритетному діалозі між учнями і вчителем, між самими учнями з урахуванням їх інтересів, думок, поглядів і позицій. Те, що традиційно вважалось помилками в розумовій діяльності учнів, у такій моделі навчання має сприйматися як процес просування до знань, як проблема на даному етапі навчання. Це сприяє виникненню в учнів бажання навчатися і спільно з вчителем розв'язувати проблеми, що виникли.

О.І.Пометун і Л.В.Пироженко запропонували класифікацію інтерактивних технологій навчання залежно від форм (моделей) навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології. Так залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності учнів інтерактивні технології навчання умовно були ними об'єднані в 4 групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання.
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
3. Інтерактивні технології ситуативного моделювання.
4. Інтерактивні технології відпрацювання дискусійних питань [11, с. 33].

До інтерактивних технологій кооперативного (колективного) навчання віднесені вправи: "Робота в парах", "Ротаційні трійки", "Два – чотири – всі разом", "Карусель", "Робота в малих групах", "Діалог", "Синтез думок", "Спільний проект", "Пошук інформації", "Коло ідей", "Акваріум" та ін. Застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання сприяє об'єднанню тих, хто навчається, при прагненні рішення загальної задачі. Мета є спільною для всіх, і прийти до неї можливо тільки спільно, в процесі співтворчості, співпраці. За такої форми організації занять учасники освітнього процесу відчують свою психологічну безпеку, оскільки під час такого навчання відбувається інтелектуальне сприйняття всіх тих, хто навчається. Школярі навчаються грамотно висловлювати свої думки, сприймати інформацію, адекватно реагувати на неї, наводити аргументи, контраргументи, розвивають навички красномовства.

До інтерактивних технологій колективно-групового навчання віднесені методи: "Обговорення проблеми в загальному колі", "Мікрофон", "Незакінчені пропозиції", "Мозковий штурм", "Навчаючись – учись", "Мозаїка", "Аналіз ситуації" (Case-study), "Вирішення проблем", "Дерево рішень" та ін. Завдання вчителя – активізація учнів у пошуку вирішення проблеми. Кожен, хто навчається, висловлює думки, свою позицію, без страху осуду, неприйняття його точки зору. Проблема може мати й декілька способів вирішення, кількість висунутих учнями пропозицій щодо вирішення проблеми в кінцевому підсумку обов'язково призведе до її якісного вирішення і досягненню мети навчання. Методи "Навчаючись – учись", "Мозаїка" передбачають об'єднання учнів у групи, і застосовуються тоді, коли необхідно за короткий проміжок часу оволодіти великим обсягом інформації. Робота в навчальній групі сприяє формуванню комунікативних навичок, подоланню психологічних бар'єрів.

До інтерактивних технологій ситуативного моделювання відносять симуляції та імітаційні ігри: "Судове слухання", "Громадське слухання", розігрування ситуацій за ролями: "Рольова гра", "Відтворення сценки", "Драматизація" і т.д. Застосування ігор в освітньому процесі сприяє активізації учнів у процесі пізнання, розвитку пізнавального інтересу до матеріалу, що вивчається, оволодіння знаннями, вміннями та навичками з дисциплін. Застосування ігор сприяє створенню позитивної психологічної атмосфери в колективі. У грі закладені величезні виховні можливості, використання ігор сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, розвитку комунікативних здібностей, виробленню навичок роботи в малих групах, формуванню умінь самостійного мислення, формуванню терпимого відношення до слів, думок, дій інших, учні отримують практичний досвід діяльності у різних ситуаціях і т.д.

Зараз набуває поширення поняття "симуляція" або "імітація". В імітаційних іграх спостерігається копіювання, відтворення, імітація явищ навколишньої дійсності, подій, що представлені у вигляді певних дій. Симуляції є більш складними іграми, що представляють собою в спрощеному варіанті діяльність громадських, соціальних інститутів [10, с. 54].

Також зустрічається поняття "ділова гра", яка передбачає розподіл ролей між учасниками гри та виконання ними певних ролей з відображенням функціональних прав і обов'язків кожного представника ігрової групи, немов би ділові стосунки склалися в реальних умовах. Ділові ігри відрізняються тим, що в їхньому сюжеті зазвичай стикаються різні інтереси сторін з обов'язковим знаходженням компромісу, оптимального рішення після закінчення гри.

Застосування інтерактивних методів ситуативного моделювання вимагає від педагога попередньої чіткої, ретельної підготовки, оскільки він встановлює цільову необхідність застосування тієї чи іншої гри в навчальному процесі, тобто необхідно чітко продумати, з якою метою буде використана гра, визначити освітні, виховні, розвиваючі цілі та кінцеві результати її застосування.

До інтерактивних технологій відпрацювання дискусійних питань відносять: "Метод ПРЕС", "Зайняти позицію", "Зміни позицію", "Шкала думок", "Континуум", "Дискусія", дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, "Оціночна дискусія", "Дебати" та ін.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроку. Як правило структура таких занять складається з п'яти елементів: а) мотивація (не більше 5% часу заняття); б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (не більше 5% часу заняття); в) надання необхідної інформації (10–15% часу); г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття (45–60% часу на уроці); д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (до 20% часу) [9, с. 31].

Отже, інтерактивні технології навчання є процесом активного пізнання, заснованим на взаємодії, діалозі рівноправних суб'єктів – викладача та учнів, за наявності спільної мети навчання, запланованого результату, з опорою на суб'єктний досвід кожного учня, що протікає в психологічно комфортних умовах, в атмосфері взаємної підтримки, співтворчості, співпраці.

### Література

1. Библер В. Культура: диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 34–35.
2. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В.Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
5. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф.Зеер. – М.: Академия профессионального образования, Институт развития профессионального образования, 2002. – 44 с.
6. Комар О.А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу / Зб. наукових праць. Частина II. – К.: Мінімум, 2005. – С. 159–166.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О.М.Пехота та ін.; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 240 с.
9. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І.Пометун. – К.: Либідь, 2007. – 144 с.
10. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.

11. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

12. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ Донецка / В.Ф.Шаталов. – М.: Педагогика, 1979. – 136 с.

УДК 373.3.016: 821.161.2]: 37.032

## ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ ХУДОЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Кв'яtkівська І.В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

*"Навчати без примусу, щоб кожен учень був не просто слухачем, а дослідником, фантазером, винахідником і просто жив щасливим життям спілкування..."*  
Н.Конохова

Найвище призначення виховання – сформувати досконалу людину. Ідеали досконалої особистості у різних народів дуже схожі. Вони включають розум, красу, працелюбність, високі моральні якості, фізичну силу, витривалість, риси борця за справедливість, тобто якості, які характеризують всебічно і гармонійно розвинену людину.

Поняття всебічний розвиток означає розвиток людської особистості з усіх боків, всесторонньо; поняття гармонійний – гармонію усіх сторін, їх пропорційність, погоджену єдність.

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.

Педагоги-гуманісти епохи Відродження Ф.Рабле, М.Монтень до змісту всебічного розвитку вносили культ тілесної краси, насолоду мистецтвом, музикою, літературою. Вони не могли піднятися до розуміння необхідності поєднання розумової праці з продуктивною, бо в самому суспільстві для цього не було об'єктивних причин. Більше того, низький рівень суспільного виробництва не тільки не вимагав всебічного розвитку особистості, а й зумовлював його однобічність.

У соціалістів-утопістів Т.Мора, Т.Компаннели ідея всебічного гармонійного розвитку отримує нову спрямованість. Вони вперше висунули питання про включення праці до процесу всебічного гармонійного розвитку особистості, поєднання виховання і праці. Французькі просвітителі XVIII століття К.Гельвецій, Д.Дідро цю ідею обмежували розумовим і моральним розвитком, не пов'язаним з працею [6, с.353].

Отже, протягом тривалого часу ідея всебічного розвитку особистості як мети виховання мала, власне, характер побажань, мрій та сподівань.

Всебічний та гармонійний розвиток особистості передбачає дотримання єдності та взаємодії п'яти частин виховання. Традиційними складовими частинами виховання називають розумове, фізичне, трудове, моральне й естетичне.

Розумове виховання є ключовим у процесі всебічного і гармонійного розвитку особистості. Фізичне виховання сприяє зміцненню здоров'я, повноцінному фізичному розвитку особистості, гармонії тіла і духу, потреби у здоровому способі життя. Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка свідомо і творчо ставиться до праці, як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства. Моральне виховання вирішує такі завдання, як формування моральних понять, суджень, почуттів і переконань, навичок і звичок поведінки, що відповідають нормам суспільства.

Естетичне виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті. Перша група завдань включає формування естетичних знань, поглядів, смаків, почуттів, ідеалів, які ґрунтуються на національній естетиці та кращих надбаннях цивілізації; друга – активну участь кожного вихованця у створенні прекрасного своїми руками [5, с. 30].

Читання є суттєвим засобом виховання школярів та їх всебічного розвитку. Про велике значення художніх творів для дітей також дізнаємось з висловлювань В.Г.Белінського, який зауважував, що "справжній витвір мистецтва відрізняється високою ідеєю, глибокою

моральною думкою, зігрітий почуттям письменника, яскравою образністю і досконалістю форми, її органічною єдністю зі змістом" [3, 102].

Твір повинен відповідати мовним можливостям дітей (щоб вони могли його самостійно читати), відрізнятись високою поетичністю, яка доставлятиме насолоду юному читачеві, буде давати їм розуму і викликати здивування, тобто захоплювати дітей [3, 102].

Щоб краще познайомити школярів з творчістю найвідоміших письменників, читання їх творів проводиться в певній системі. Твори письменників розташовані за принципом від простого до складного. У процесі навчання з переходом в старші класи літературне читання поглиблює своє коріння в далекі світи художніх творів.

Володіючи теоретичними основами і практичними навиками виразного читання, виконавець залучає до творчості слухачів, впливає на їхні почуття, розум, волю. Виразне читання ми сприймаємо із великої сцени, із засобів масової інформації, у повсякденному житті, у процесі спілкування. Та вперше із терміном "виразне читання" знайомимося в школі. "Виразне читання" у школі – це засіб впливу на всебічний розвиток дітей через твори художньої літератури різних жанрів, інші джерела писемної мови, безпосереднє слово вчителя.

Формування в учнів першооснов самостійної читацької діяльності, сприяння розвитку інформаційної культури молодших школярів, виховання особистості дитини засобами художніх та науково-пізнавальних творів є метою курсу "Читання". Художня література як містецтво слова і навчальний предмет займає важливе місце в розвитку особистості в дитячому віці. Художні образи служать могутнім засобом впливу. Читання набуває особливого значення як специфічний предмет навчання, виховання і розвитку дитини.

У процесі вивчення предмету здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формується ставлення дитини до навколишньої дійсності, її громадська позиція, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодших школярів.

Виразне читання художніх творів, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Осмислення змісту творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає у дітей глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей.

У філософії пізнання розрізняється почуттєвий, теоретичний і практичний досвід людини. Початком розвитку особистості є почуттєвий досвід. "Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття. В них чути характер не окремої думки, не окремого речення, а всього змісту душі нашої та її ладу. Засобами художнього слова здійснюється цілеспрямоване формування морально-етичного та естетичного досвіду вихованців, залучення їх до глибокого сприймання прочитаного, співвіднесення свого "я" із поведінкою інших людей. Співтворчість і співпереживання читача, висловлення ним особистісного ставлення є результатом повноцінного сприймання і розуміння прочитаного [3].

Читання – один з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, один із важливих засобів формування особистості, розвитку уяви, фантазії тощо. Тому важливо в початкових класах сформувати в учнів не лише технічну сторону читання, вміння працювати з різними видами текстів, а також забезпечити максимальний вплив твору на школяра.

У світовій практиці читання вважається основною формою засвоєння найрізноманітнішої змістової та емоційної інформації, особливим засобом розумового й духовного розвитку особистості.

Читання ж текстів художньої літератури – це особливий вид пізнання дійсності. Тут учень сприймає предмети, об'єкти, явища, події нереального світу, дійсність, створену фантазією, уявою художника (поета, прозаїка). Дізнаючись про явища, факти, людей з художнього твору, читач водночас має навчатися бачити і ставлення до всього описуваного самого письменника. А це вимагає посилення специфіки роботи над художніми текстами. Дитина поступово має досягнути те, що письменник з життя добирає для зображення ті явища, події, вчинки, які найбільше відповідають його естетичним ідеалам, поглядам, розумінню. Специфіка опрацювання текстів художньої літератури має будуватися так, щоб учні вчилися бачити в одному явищі, в одній події різні аспекти, знаходити і розуміти причини ставлення автора до описуваного і висловлювати своє ставлення, своє розуміння, зіставляти його з авторським, знаходити спільне й відмінне.

Зміст і форма літературного тексту впливають на кожну особистість по-різному. В окремих випадках сприймання може бути неадекватне змістові художнього твору. Це пояснюється специфікою художньої літератури – різними шарами її змісту, особливостями художнього образу, психічним складом читача, рівнем його розвитку.

У молодшого школяра ще немає розуміння художнього образу як єдності конкретного і загального. Він інтуїтивно, часто примітивно, на основі різного роду асоціацій, постійного зближення, зіставлення свого життєвого досвіду, своїх уявлень, почуттів сприймає зображене у творі.

Як наголошує Л.С.Виготський, у процесі читання художніх текстів відбувається не просто засвоєння прочитаного, а усвідомлення свого ставлення до творів мистецтва або формування нових знань через своєрідний діалог між автором і читачем на основі тексту. Тому, опрацьовуючи будь-який жанр художнього тексту на уроці, вчитель, виходячи з рівня розвитку дітей класу, спонукає їх знаходити через форму слова позицію автора, формулювати етичні та естетичні оцінки дійових осіб, ставити себе на місце того чи іншого персонажа, уявно діяти за нього і передавати головний сенс його діяльності через творчу розповідь.

Виховні можливості уроків читання, як правило, визначаються виховним потенціалом художнього твору, який діти читають. К.Д.Ушинський з цього приводу писав: "На моральне почуття повинен впливати безпосередньо сам літературний твір, і цей вплив літературних творів на моральність дуже великий: той літературний твір моральний, який спонукає дитину полюбити моральний вчинок, моральне почуття, моральну думку, що виражені в цьому творі" [1, с.3]. Водночас урок читання не може бути ізольований від загальної системи шкільного виховання. Він повинен взаємодіяти з іншими навчальними предметами – українською мовою, природознавством, музикою, образотворчим мистецтвом, позакласними заходами.

Основні види діяльності на уроках читання можуть підсилюватися супровідними: малюванням, художньою працею, дослідницькою діяльністю, виразним читанням віршів, драматизацією, складанням діалогів, співом тощо. Добираються такі супровідні види діяльності залежно від мети та етапу уроку. Головне – домогтися повного злиття різних видів діяльності, щоб викликати та підтримувати творчу реакцію дитини, активізувати її пізнавальні можливості, досягти органічного поєднання логіко-понятійного й емоційно-образного компонентів на різних етапах пізнання та творення тексту [7, с. 34].

Основні напрямки роботи над твором визначені в методиці такими положеннями: взаємозв'язок між формуванням навичок читання і вмінь працювати з текстом; взаємопов'язаний розгляд змісту і художніх засобів твору; комплексне розв'язання освітніх і виховних завдань у процесі роботи над твором.

Це зумовлено запитаннями і завданнями, які виконуються учнями під час аналізу тексту. Наприклад, вивчається у 2 класі оповідання "Травень" О.В.Копиленка. Спершу достатньо виявити, чи сподобався твір учням, що їх вразило, зацікавило. Повторне, осмислене сприймання змісту стає повноцінним, якщо діти відчують красу мови, картин природи, встановлять причинно-наслідкові часові зв'язки. Для цього знадобиться кількаразове звертання школярів до тексту, але з різними завданнями відшукати і прочитати, про яких пташок мовиться в оповіданні. Яким співаком названо соловейка? Як змальована кульбабка? Чому травень – найвеселіший місяць? Який настрій навіює вітер? Як передати голосом, інтонацією подібне піднесення? Художній твір багатий на образні вислови. Щоб діти вникнули у їх зміст, свідомо поставились до слова, вчитель зосереджує їхню увагу на образних засобах, з'ясовує їх значення.

Буйно піднімаються хліба, трави, а над ними, мов чорні стріли, шугають ластівки. Цими словами відтворена ціла картина: зелена і густа, соковита підростає на очах пшениця; над нею швидко проносяться ластівки. Щоб діти зрозуміли зміст речення, виразно уявили зображену письменником картину, необхідно пояснити вислови: піднімаються хліба, трави; буйно піднімаються; шугають ластівки, уточнити їх взаємозв'язок і залежність. Піднімаються хліба, трави – тягнуться у висоту, буйно піднімаються – немає їм зупинку; шугають ластівки – літають швидко [6, с.138].

У байці "Чиж та Голуб" Л.Глібова, яка вивчається в 3 класі, чижик зображений привабливо: "молоденький, такий співучий, проворненький". А хіба не виразно змальований пихатий Голуб, який дозволяє собі такі слова: "А що? Попавсь? От тобі й на! Вже, певно, голова дурна..." Діти позитивно реагують на влучну й емоційну лексику описуваних у байці епізодів. Завдання вчителя – донести їх до учнів і виразним читанням тексту, і зосередженням уваги на тих образних прийомах, які використовує байкар для змалювання своїх героїв. Таке змалювання змушує учнів малювати в уяві картину, яку описує автор, а потім відповідаючи на питання вчителя, словесно передавати її. Це сприяє естетичному вихованню учнів.

Часто на уроках читання учителі користуються різними методами, які підвищують мотивацію учнів та збільшують інтерес до вивчення та опрацювання творів. Наведемо декілька прикладів. Можна пропонувати прослуховування аудіозаписів художніх текстів або їх фрагментів, художнє читання вчителя або однокласників, телетрансляцію вистав тощо. Такі методи дають змогу учневі міркувати слухаючи та сприймати матеріал і паралельно формують естетичні почуття. Також використовують ігрові прийоми "перевтілення". Учням пропонується перевтілитись у якийсь живий або неживий предмет для того, щоб спонукати до словесної творчості. "Покажи пантомімою!" – ще одна із цікавих і ефективних вправ. Учитель пропонує учневі або групі учнів зобразити пантомімою якесь поняття або літературного героя, решта учнів мають його впізнати.

Використовуються такі прийоми складання казок:

1. "Салат із казок" (поєднання в одній казці героїв з різних казок та придумування їх спільних історій).

2. "Казки навиворіт" (характери героїв відомої казки змінюються на протилежні).

3. "Казки-небилиці".

4. "Додавання у казку чарівних предметів".

5. "Казка – перетворення" та ін.

Є багато видів роботи на уроках читання в початкових класах, і вони обираються в залежності від майстерності та фантазії вчителя. Така робота виховує в учнів почуття прекрасного. Вони відчують і бачать те, що потребує обдумування і сприймається по-різному.

Безсумнівно, роль і значення теоретичних знань в осягненні мистецтва загальнонавчани, і програма з поезики, наприклад, може мати педагогічну цінність в певних умовах. Але нижче наведено думку людини, яка не є прихильником даного напрямку. "Можна, звичайно, навчити молодшого школяра, – стверджує Л.І.Божович, – щодо складних форм мислення, якими він буде навіть спонтанно користуватися. Але ж конкретність дитячого мислення не випадкова: вона пов'язана з його загальною спрямованістю на навколишній світ, з його потребою якомога ширше і повніше познайомитися з явищами дійсності, набути достатню кількість фізичних знань і навичок. Позбавивши дитини всього цього, ми створюємо умови, при яких абстрактне мислення набуває у нього беззмістовний і схоластичний характер. Несвоєчасно прискорюючи розвиток абстрактного мислення, ми порушуємо закономірний хід психічного розвитку дитини, якісно своєрідну структуру його вікових особливостей" [2, с. 19].

Представники іншого напрямку пов'язують просування школярів до глибокого розуміння творів художньої літератури як мистецтва з роботою над їх загальним розвитком [2, с. 20]. Такий підхід ясно виражений у роботах Л.В.Занкова і керованої ним лабораторії. Педагог-експериментатор виділяє два шляхи, що ведуть до досягнення оптимальних результатів у навчанні: прямий і непрямий. Прямий шлях у залученні школярів до художньої літератури як до мистецтва – це, перш за все, накопичення спеціальних знань про літературу, навчання школярів аналізу твору. Непрямий шлях – це досягнення оптимальних результатів у навчанні завдяки загальному розвитку дітей. Саме загальний розвиток розглядається не як стихійний, чисто віковий процес, а як мета і результат спеціально побудованої системи навчання. Визнаючи значення теоретичних знань, специфічних для сприйняття та розуміння художніх творів, а також образного мислення, Л.В.Занков відводить головну роль роботі над загальним розвитком молодших школярів, тобто розвитку таких загальних сторін психіки, як розум, воля і почуття в їх єдності [2, с.20].

Л.А.Музика вважає, що в даний час існує два напрями навчання читання дітей молодшого шкільного віку: формування читача і прилучення до літератури як особливого виду мистецтва. Саме вчитель здатний синтезувати ці напрями при організації уроків літературного читання. Творчим читанням рухає допитливість. Призначення роботи вчителя сприяти переростанню цікавості в допитливість, допомагати читачеві не зупинятися на запам'ятовуванні фактів, а шукати їх логіку, обумовленість, причинність. У такий спосіб, поступово формується звичка і навички повноцінного вдумливого читання і грамотний читач. Важливість і значущість такої роботи очевидна. Підтвердженням цього можуть служити слова С.Лупана: "Прищепити дитині смак до читання – найкращий подарунок, який ми можемо їй зробити" [4, с. 72–74].

Отже, як ми бачимо, роль літератури у формуванні особистості школярів величезна. Проте до цих пір завдання естетичного виховання на уроках літератури не вирішена повною мірою. Дитина, яка приходить до школи, любить казки, лічилки, вірші, але поступово, як показують дослідження, в учня знижується інтерес до читання художньої літератури. Це явище багато в чому обумовлено постановкою викладання читання в школі. Все залежить від вміння вчителя створити такі умови, таку атмосферу, щоб дитині захотілось взяти книгу і

прочитати її. І не її одну, а ще і ще. Щоб цей інтерес не зникав, а навпаки зростав. Для цього вчителям початкової школи і потрібно бути компетентними у своїй діяльності. Крім того, звичайно, свою роль відіграють сучасні досягнення людства, такі, як комп'ютер, різні ігрові приставки і т. п. Читання зараз не поширене. Тому педагогічним працівникам потрібно спрямовувати дітей до захоплення книгою, прищеплювати любов до художніх творів. Художня література – це особливий вид пізнання дійсності. У художніх творах письменник малює картини життя. Але малює не фарбами, а словами. У словесному змалюванні – особливість художніх творів. І педагоги зобов'язані вже зараз замислитися над проблемами літературного розвитку школярів, щоб знати, як їй протистояти і як прищепити дитині любов до книги.

### Література

1. Дорошенко Т.В. Ушинський К.Д. про виховання естетичних почуттів дитини / Т.В.Дорошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 39–42.
2. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения / Л.В.Занков // "Педагогика". – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 292 с. (3.102)
3. Значення виразного читання у навчальній діяльності молодших школярів. // "Основи педагогіки і виховання". – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.startpedagogika.com/sotems-738-1.html> – Назва з екрану.
4. Музика Л.А. Інтерес до читання: як його пробудити? // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С. 70–76.
5. Пащенко М.І. Педагогіка: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / М.І.Пащенко, І.В.Красноштан. – Умань: Жовтий О.О., 2012. – 269 с.
6. Савченко О.Я. Літературне читання. 2 клас / О.Я.Савченко. – К.: "Освіта", 2012. – 161 с.
7. Трифонова О. Сучасна концепція всебічно-розвиненої особистості й В.О.Сухомлинський / О.Трифопова // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123(2). – С. 352–356.
8. Шильцова Л.М. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в початковій школі / Л.М.Шильцова, Л.О.Варзацька. – Х.: Веста: Ранок, 2008. –176 с.

УДК 15.923–055.2

## ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА ЖІНОК З РІЗНИМ РІВНЕМ АГРЕСІЇ

**Кезля В.С.**, студентка VI курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

Материнство та вагітність – одна із найбільш складних і мало розроблених проблем сучасної психологічної науки. Актуальність її вивчення пов'язана з гостротою демографічних проблем суспільства, так із збільшенням кількості випадків народження "небажаних" дітей, тобто таких, поява яких викликає негативні переживання у батьків і супроводжується не радісними очікуваннями, а сприймається як проблема та перешкода на шляху до досягнення бажаного [5].

Готовність до материнства вивчали на пострадянському просторі для медико-психологічного (В.І. Брутман, А.Я. Варга, О.С. Васильєва, Н.В. Даниленко, С.Ю. Мещерякова, В.М. Русалова, Г.Г. Філіппова, та ін.) та психолого-педагогічного (І.В. Братусь, Т.В.Говорун, Р.В. Овчарова, Г.К. Радчук та ін.) обґрунтування засобів формування. У вітчизняній психології вивчалось материнське ставлення, материнська позиція (В.І.Гарбузов, А.Я.Варга, І.Ю.Ільїна та ін.). Однак на даний час не з'ясованими залишаються особливості прояву феномену готовності до материнства, відсутні дослідження, які б виявляли взаємозв'язок між компонентами готовності до материнства та загальним його рівнем і, в цілому, комплексне вивчення структури готовності до материнства ґрунтовно не проводилося.

Питанням визначення категорії "готовності" займалися Б.Г.Ананьєв, А.А.Деркач, М.І. Д'яченко, Ю.М. Забродін, І.С. Кон, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левітов, А.Н. Леонтьєв, Д.Н. Узнадзе і ін.

При дослідженні поняття та сутності "готовності" ми визначили, що єдиного визначення не існує, кожен автор надає власне тлумачення цьому слову і відповідно обґрунтовує його. Особливістю є відмінність характеристик щодо вивчення даного терміну в залежності від галузі наук.

І.О. Машук [4] надає наступне визначення готовності, що це особливий психічний стан, зумовлений комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, який характеризується опти-

мальною мобілізацією всіх ресурсів організму й утворюється внаслідок розвитку сукупності особистісних якостей та завдяки цілеспрямованій підготовці особистості. Під "сукупністю особистісних якостей" науковець розуміє передусім професійно – значущі якості особистості, у тому числі інтелектуальні та вольові здібності; наявність індивідуально-оптимального рівня емоційного збудження; наявність професійної спрямованості, установок, мотивів, потреб; усвідомлення цілей; наявність професійних знань, навичок та умінь.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвідношення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності.

Поняття "особистісна готовність" є однією з основних складових психологічної готовності за Г.Г.Філіпповою.

Особистісна готовність: загальна особистісна зрілість (адекватна віково-статева ідентифікація; здатність до ухвалення рішень і відповідальності; міцна прихильність; внутрішня каузальна атрибуція і внутрішній локус контролю; відсутність залежностей) і особові якості, необхідні для ефективного материнства (емпатія; здатність до спільної діяльності; здатність бути "тут і тепер"; творчі здібності; інтерес до розвитку іншої особи; інтерес до діяльності розвитку і виховання; уміння отримувати задоволення; культура тіла) [2].

У вітчизняній психології останнім часом також з'явився ряд робіт, присвячених вивченню різних сторін материнства. Існує кілька класифікацій психологічних підходів до вивчення феномена материнства, характерних для вітчизняної психології.

В даний час у вітчизняній психології з'являються перші концепції, що розглядають материнство як самостійний психологічний феномен. Так, теорія Г.Г.Філіппової має величезну значимість, перша повноцінна концепція материнства [6].

В.С.Мухіна розглядає материнство як психологічний стан і соціальну відповідальність жінки, як складову частину її ментальності [6].

Материнство – це складний феномен, який має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості. Індивідуальний онтогенез материнства має декілька етапів, в процесі який відбувається природна адаптація жінки до батьківської ролі. Багато дослідників підкреслюють, що установки, очікування та інші компоненти батьківської ролі ( не кажучи вже про глибинні особистісні структури, пов'язані з роллю матері, наприклад, потреба в дітях) формується задовго до народження першої дитини.

Компоненти особистісної готовності жінки до материнства за Е.В. Матвеевою:

1. Конструктивні та деструктивні мотиви народження дитини;
2. Тип психологічного компоненту гестаційної домінанти жінки;
3. Рівень знань про вагітність і материнство;
4. Ступінь задоволеності шлюбом;
5. Рівень емпатійності;
6. Рівень суб'єктивного контролю;
7. Ставлення жінки до сімейного життя;
8. Ставлення жінки до виховання дитини [3].

Особистісна готовності до материнства включає розвиток статевої ідентифікації жінки, установки на стратегію виховання дитини, уявлення про важливі для розвитку дитини особистісних якостей матері, позитивне сприйняття своєї батьківської ролі, усвідомлення відповідальності за розвиток дитини і свою материнську позицію, готовність долати труднощі, пов'язані з народженням і вихованням дитини [3].

Жінка, як майбутня мати, приймає на себе нову соціальну роль, роль матері. Нова роль змінює соціальний статус, вимагають виконання нових обов'язків. Відбувається установка по відношенню до себе, відбувається глибинна ідентифікація з "справжніми" жінками. Їй присвоюється "титул" матері. З'являється статево-рольова ідентифікація "ми – матері".

Невід'ємною частиною особистісної готовності до материнства є усвідомлення відповідальності за розвиток дитини і свою материнську позицію. Відповідальність ґрунтується на любові, розвивається з цього почуття і з'являється завдяки материнській любові. Материнська любов нерозривно пов'язана з почуттям відповідальності за долю своїх дітей. Мати в силу своєї любові до них несе відповідальність за дітей в першу чергу перед собою. Однак усвідомлювати відповідальність можна лише при більш-менш ясному уявленні про поставлених цілях, при ясному розумінні мотивів, при певному і обов'язковому усвідомленні сенсу своєї діяльності, своїх намірів і зусиль. Жінка повністю несе відповідальність за своє бажання стати матір'ю. Вона вирішує проблему серйозного і відповідального вибору, що визначає всю її подальше життя [4].



Відповідальність за дитину – елемент усвідомленого материнства. Усвідомлене материнство – це, перш за все відмова від стихійного настання материнства. Усвідомлення материнства, крім бажання мати дітей, полягає ще в осмисленні, у позитивному ставленні до тих нових обов'язків, до того нового життя, в яку вступає жінка, коли вона вирішує стати матір'ю. Велике значення мають ті мотиви, якими жінка керувалася при вирішенні питання про народження дитини, які дійсні спонуки приводять її до бажання стати матір'ю.

У психології материнства вагітність розглядають як критичний період життя жінки, коли можуть спливати дитячі психологічні проблеми, проблеми взаємовідносин зі своєю матір'ю, сімейні конфлікти. У цей період часто відбуваються особистісні зміни: зростає тривожність, підвищується залежність, з'являється інфантилізм, безпомічність [6].

Агресивність можна розглядати як стійку характеристику суб'єкта, що відображає його схильність до поведінки, метою якого є заподіяння шкоди навколишньому середовищу або оточуючим. Агресивність як властивість можна віднести не тільки до особистості, але і до інших рівнів індивідуальності [1].

Агресія як форма поведінки не може бути зрозумілою без аналізу мотивів особистості. Мотив – це спонукання до діяльності (у тому числі до поведінки). Врахування намірів особистості (агресивність) дозволяє усувати змішування агресії з іншими формами поведінки, навіть якщо одна людина випадково завдає шкоди іншій.

Готовність до материнства – це стан особливої налаштованості жінки на те, щоб усвідомлено прийняти рішення стати матір'ю: народити, навчити, виховати дитину, забезпечити її, ввести у соціум, допомогти соціалізуватися. Готовність до материнства є однією з складних і малодосліджених тем у вітчизняній психологічній науці.

У зарубіжній літературі виділено більше 700 чинників, представлених в 46 основних показниках, що характеризують адаптацію жінки до вагітності і раннього періоду материнства. Вони відображають історію життя жінки, її сімейний, соціальний стан, особистісні якості, зв'язок з особливостями розвитку дитини.

Психологічні зміни під час вагітності виявляються в так званому синдромі вагітності – це новий психогенний стан, обмежений певним періодом часу, який починається не в день зачаття, а при усвідомленні жінкою свого нового положення, і закінчується не пологами, а у момент "пігмаліонізації" своєї дитини. Синдром вагітності переживається жінкою, як правило, на несвідомому рівні, має певні часові межі.

Стратегія емпіричного дослідження особистісної готовності до материнства жінок з різним рівнем агресії спланована та реалізована у відповідності до виділених Філіпповою Г.Г. компонентів психологічної готовності до материнства.

### Література

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль/ Л.Берковиц. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
2. Добряков И.В. Перинатальная психология / И.В.Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
3. Матвеева Е.В. Анализ материнства с позиции теории деятельности / Е.В.Матвеева. – К.: ВГУ, 2004.
4. Машук І.О. Формування психологічної готовності учнів спеціалізованих загальноосвітніх закладів міліції до навчально-службової діяльності в системі МВС України: дис. канд. психол. наук: спец. 19. 00. 06 [Електронний ресурс] / І.О.Машук. – 2009. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/352140.html>.
5. Проскурняк О. Чинники та етапи становлення материнства // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №3. – С. 13–16.
6. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Галина Григорьевна Филиппова // Вопросы психологии. – 2009. – №2. – С. 22–36.

УДК 374.1: 37.036

## ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Ляховець Т.О.**, студентка ІІ курсу, філологічного факультету

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Позашкільна педагогіка – це педагогіка виховання вільної дитини, яка будується на основі закону творчості, що передбачає залучення дітей до реальної співтворчості інтелек-

туального діалогу, гармонізацію спілкування, успіх, здатність почувати себе вільними на випадок невдачі, мати право на невдачу.

Позашкільна педагогіка не допускає будь-якого примусу, побоювання і страху. Навпаки, вона є прихильницею розвитку незалежної думки, розробки системи діалогічних прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги.

Проблему виховання особистості дитини в умовах позашкільних навчальних закладів висвітлено в працях С.М.Букреєвої, В.В.Вербицького, О.Г.Глух, Л.І.Ковбасенко, О.Л.Кононко, В.В.Мачуського, Л.В.Островської, В.М.Пострілюного, Г.П.Пустовіта, В.В.Рибалка, В.П.Рома-ненко, А.Й.Сиротенко, Т.І.Сущенко, Н.І.Тернової та ін.

Отже, виховання молодших школярів сьогодні є важливою складовою змісту роботи позашкільних навчальних закладів, головним завданням яких є формування моральної поведінки, активної життєвої позиції, правил співжиття, єдності слова і діла в підростаючій особистості.

Виховання дітей здійснюється, по-перше, в процесі занять (репетицій, змагань, концертів тощо) творчих об'єднань (гуртків, секцій, ансамблів тощо); по-друге, в межах спеціально організованих заходів (участь у соціальних проектах, благодійних акціях, виховних програмах тощо). Завдяки специфічним умовам і особливостям організації позашкільної і позакласної роботи учні мають можливість розвивати свої здібності в процесі різноманітної діяльності в різних галузях промисловості, мистецтва і спорту, розсувати рамки своїх інтересів – від особистих до громадських.

Мета статті – виявити комплекс педагогічних умов забезпечення ефективності процесу виховання учнів молодшого шкільного віку в позашкільних навчальних закладах.

Головна особливість позашкільного педагогічного процесу полягає в тому, що він будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі та духовній спільності, визнаній самостійності особистості дитини на взаємоповазі та взаємній зацікавленості в суспільному успіхові в результаті діяльності [1; с. 89].

Психологи довели, що співтворчість можлива тільки за сприятливих міжособистісних стосунків, духовно-психологічного комфорту. В атмосфері внутрішньої скруті та напруги кожний стає духовно біднішим, примітивнішим, ніж є насправді.

Багатство духовних зв'язків є необхідною умовою і гарантом всебічного розвитку особистості. Педагогічний процес у позашкільному закладі – явище більш виховне, аніж дидактичне, бо основною його характеристикою є не пізнання, а духовні стосунки [11; с. 89].

Вагомими принципами позашкільного педагогічного процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет виховання, співтворчість, єдність розвитку і саморозвитку, емоційна привабливість міжособистісних взаємин.

У позашкільному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює. Завдяки своїй унікальності й неповторності вона їх розвиває, доповнює і вдосконалює. В цьому й полягає закон творчої поведінки, що заперечує функціональний підхід до дитини, особливість методів позашкільного педагогічного процесу, які будуються на вслякому захопленні максимального творчого самовиявлення дитини, багатстві вражень, створенні спеціально передбачених і організаційних оптимальних стосунків, які є джерелом продуктивної творчої діяльності й дитячої спільності.

Оптимальне функціонування позашкільного педагогічного процесу забезпечується здатністю і вмінням його організаторів "притягувати таланти", залучати дітей до власної системи цінностей, насичувати педагогічний процес такою творчою роботою, яка має велике духовне й соціальне значення. Дитина в такому процесі виявляє свої кращі риси характеру, свідомо керує власними почуттями і бажаннями, робить їх відповідними ситуації [4; с. 109].

Кінцевий результат для педагога позашкільних закладів – це поява у дітей більшої творчої енергії й наснаги, міра осмислення ними більш складних і гідних творчих цілей.

Саме цим і пояснюється випереджаючий характер позашкільного педагогічного шкільного процесу, який мусить бути наповнений глибоким особистісним змістом і здійснюватися в обстановці симпатії і щирої теплоти.

Ці та інші позиції та ідеї дають підстави, на наш погляд, розглядати позашкільний педагогічний процес як процес цілеспрямованого духовного взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату діалогічної культури та інтелектуальної співтворчості.

Характерною особливістю позакласної і позашкільної роботи є те, що вона здійснюється на основі добровільності: кожен учень за власним бажанням вибирає для себе той чи інший вид діяльності [12; с. 69].

У зв'язку з цим позакласну і позашкільну роботу потрібно вести так, щоб зацікавити учнів, бо інтерес тут є визначальним стимулом, який спонукає їх до активної самостійної діяльності.

Особливістю роботи як позакласної так і позашкільної є також те, що їй властиве багатство та різноманітність форм.

За способами організації розрізняють масову, гурткову та індивідуальну форми позашкільної освітньо-виховної роботи з учнями.

Масові заходи (внутрішкільні олімпіади, спартакиади учнів, відвідування театрів, кіно) відбуваються епізодично.

Гуртки працюють постійно. Вони охоплюють учнів, які цікавляться певною галуззю знань (наприклад, гурток юннатів, математики, літературний гурток та ін.).

Індивідуальні позакласні заняття школярів надзвичайно різноманітні: учні самостійно ведуть спостереження над різними явищами природи, проводять досліди, читають художню і науково-популярну літературу, створюють колекції, навчаються грати на музичних інструментах, малювати тощо.

Індивідуальна форма організації позашкільної і позакласної роботи пов'язана як з масовою так і з гуртковою. Гурток часто дає своїм членам індивідуальні завдання: вести спостереження на метеорологічному майданчику, виготовити певний прилад та ін.

У практику шкіл і позашкільних закладів міцно увійшла така форма роботи як зустрічі з відомими людьми. У позашкільних закладах також проводяться вечори для учнів тієї чи іншої вікової групи.

Позашкільні виховні заклади покликані надавати дійову допомогу школі, а також виховувати національну свідомість, прищеплювати любов до праці, сприяти розвитку творчих здібностей особистості [5; с. 78].

Розрізняють два типи позашкільних установ: загальні (комплексні) і специфічні (профільні).

Взаємодія – двосторонній процес, в ході якого зміни відбуваються не тільки в житті вихованців, а й у їхніх вихователів. Дух взаємодії – у взаємній зацікавленості школи і позашкільного закладу в повноцінному розвитку дітей. Цьому сприяють узгодженість і гармонійність запланованих спільних справ і засобів виховання, повна підтримка дитячих обдарувань і сприяння їх розвитку, наявність аналітичної культури [8; с.54].

Головним напрямком виховної роботи в позашкільному закладі є забезпечення процесу інтелекції цілеспрямованих і неорганізаційних виховних впливів на особистість, а також стимулювання розвитку суб'єктивної позиції дитини в цьому процесі, регулювання оптимальних взаємин у системі: "особистість – сім'я – школа – позашкільні виховні інститути – суспільство" [10; с. 42].

На думку С.Л.Рубінштейна, творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні й духовні цінності, які, в свою чергу, мають суспільну значимість. Безумовно, продукти творчої діяльності молодших школярів не мають суспільної значимості, вони відзначаються лише певними елементами новизни. Звичайно, елементи новизни, які школяр вносить у свою діяльність, мають досить відносний характер, проте вони є передумовою динамічності тих знань, якими володіє дитина. З розширенням цих знань з'являється можливість більш високого рівня прояву новизни, оригінальності [9, с. 78].

Творчість – це процес створення суб'єктивно нового, заснованого на здатності породжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності.

На думку Г.С.Батіщева, творчість – це "здатність створювати будь-яку принципово нову можливість" [2, с. 120].

П.І.Чайковський писав про свій творчий стан: "... іншого разу є абсолютно нова самостійна музична думка. Звідки вона – непроникна таємниця. Сьогодні, наприклад, з ранку я був охоплений тим незрозумілим вогнем натхнення, завдяки якому я знаю заздалегідь, що все написане мною сьогодні матиме властивість западати в серце і залишати у ньому враження, що невідомо звідки береться" [3, с. 243].

Розвивати творчі здібності вихованців можна орієнтуючись на їх індивідуально-психологічні особливості. У зв'язку з цим необхідна також допомога кваліфікованого психолога, який виявить індивідуальні особливості кожної дитини. Крім того, психолог, або команда фахівців повинна підготувати та провести тренінги з психологічної підготовки керівників дитячих творчих об'єднань до реалізації методів роботи з дітьми.

Запорукою успіху кожного педагога є ефективна діагностика рівня розвитку учнів. Це дозволяє прослідкувати та скорегувати процес формування особистості. Отримані результати можна використовувати під час планування навчально-виховного процесу. Краще пізнавши особистість школяра, педагог може вберегти дитину від помилок і допомогти їй вирішити чимало особистих проблем.

Один з найбільших вчених в історії людства, А.Ейнштейн, одного разу заявив у жартівливій формі, що він домігся успіхів завдяки тому, що його відрізняло "упертість мула і страшна цікавість" [7, с. 17].

Ефективне виховання творчої особистості учнів у позашкільних навчальних закладах вимагає створення організаційно-педагогічних умов, серед яких можна визначити наступні:

- наукове обґрунтування методів педагогічного керівництва творчим розвитком особистості;
- надання дитині свободи вибору і самовираження, усвідомлення нею своєї самоцінності;
- створення творчої атмосфери, формування в учнів внутрішньої мотивації і потреби до творчої діяльності;
- впровадження особистісно-орієнтованого підходу, використання методів психодіагностики.

Позашкільна діяльність сьогодні розглядається як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей молодших школярів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчо обдарованої особистості. Тобто, позашкільні заклади найдієвіше впливають на безперервне й свідоме духовне вдосконалення і самовизначення дітей.

Заняття в позашкільних закладах, які є не обов'язковими, природно "добудовують" незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Свобода й можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах сприятливо впливає на молодших школярів. При цьому організація діяльності дітей в формі дозвілля сприяє вільному спілкуванню у середовищі ровесників, з якими дитина вважає себе найтісніше пов'язаною і авторитет яких для неї безперечний. У той же час, переживання успіху викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності й поведінки, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складовими творчої особистості.

Головним у визначенні потенційних можливостей дитини є наявність певних знань, умінь і навичок у поєднанні з її інтересами, тобто виявлення того, що знає, що вміє і чим хоче займатися дитина.

Для цього кожен педагог чи вихователь має здійснювати вдумливе спостереження за дитиною, щоб зробити свій висновок. Вчитель чи вихователь, знайомляться із загальними ознаками обдарованості дітей: ранній вияв пізнавальної активності й допитливості, все дається легко; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлених стійкою увагою і оперативною пам'яттю; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; установка на творче виконання завдання, розвинене творче мислення і уява; володіння основними компонентами навичок навчання.

Отже, особливість позашкільного навчально-виховного процесу полягає у проектуванні таких педагогічних методик та технологій, що могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватися і самореалізуватися у складній багатогранній соціокультурній ситуації.

Виховання молодших школярів у позашкільних навчальних закладах ефективно здійснюватиметься за врахування таких педагогічних умов:

- упровадження інноваційної виховної технології, яка враховує специфіку позашкільних навчальних закладів і зумовлена сучасним станом виховної системи в цих закладах;
- діалогічність процесів педагогічної взаємодії керівників гуртків та учнів;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів;
- підвищення компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів з проблем виховання молодших школярів;
- забезпечення адекватності виховних впливів позашкільних навчальних закладів та сім'ї на особистість молодшого школяра.

Особистість педагога й особистість вихованця навчального закладу виступають як рівноправні співучасники педагогічного процесу з однаковою відповідальністю за кінцевий результат їхньої співпраці та співтворчості. З огляду на це, особливо актуальним стає теоретичне опанування та практичне впровадження освітніх технологій для розвитку творчих здібностей учнів, до яких, насамперед, слід віднести: технологію розвиваючого навчання; технологію формування творчої особистості Г.С.Альтшуллера, І.П.Волкова; проектно-моделюючі та нові інформаційні технології; технологію колективної творчої діяльності; технологію "створення ситуації успіху"; інтеграцію різних видів мистецтва та інші.

## Література

1. Балл Г.О. Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально-виховній роботі / Георгій Олексійович Балл. – К.: Дніпро, 1992. – Вип. 32. – 495 с.
2. Батищев Г.С. Познание и творчество/ Генріх Степанович Батищев. – М.: Педагогика, 1991. – 120 с.
3. Бех І.Д. Спадкові передумови розвитку особистості/ Іван Дмитрович Бех. – К.: Рідна школа, 1996.- 141 с.
4. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Павел Петрович Блонский. – М.: Педагогика, 1935. – 188 с.
5. Богоявленская Д.Б. О предмете исследования творческих способностей / Диана Борисовна Богоявленская. – Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №5. – 58 с.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Лев Семёнович Выготский. – М.: Просвещение, 1956. – 177 с.
7. Гафитулин М.С. Развитие творческого воображения / Марат Семёнович Гафитулин. – Фрунзе, 1990. – 57 с.
8. Педагогическая психология / Под ред. Н.В.Клюевой / Надежда Владимировна Клюева. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
9. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии / Сергій Леонідович Рубінштейн. – СПб, 1998. – 688 с.
10. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки / Олег Миколайович Степанов. – К.: Академвидавництво, 2003. – 504 с.
11. Суценок Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях / Татьяна Ивановна Суценок. – К.: Рад. шк., 1986. – 332 с.
12. Художественное творчество и ребенок / Под. ред. Н.А.Ветлугиной / Наталья Алексеевна Ветлугина. – М.: Высшая школа, 1972. – 286 с.

УДК 159.923-053.67

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

**Малютенко Т.В.**, студентка V курсу, факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. біол. наук, доц. **Никоненко О.П.**, кафедра загальної та практичної психології

Інтенсивні цивілізаційні процеси, пов'язані з переходом до постіндустріальної (інформаційної) стадії розвитку суспільства, поряд зі зростанням інструментально-технологічних можливостей людства супроводжуються виникненням комплексних, у тому числі глобальних за своїм еволюційним значенням, криз – екологічної, демографічної, культурної, соціально-економічної тощо. В індивідуально-психологічному, суб'єктивному, вимірі ці процеси часто зумовлюють деформацію ціннісно-сислової сфери особистості, дисгармонійне спрощення системи її уявлень про світ та про своє місце в ньому, духовну спустошеність її життя загалом. У цих умовах конструктивістське подолання екзистенційної кризи може відбутися лише внаслідок переосмислення особистістю світоглядних спрямувань власної життєдіяльності та дієвої зміни свого ставлення до суспільного й індивідуального буття.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої гостроти й актуальності набувають питання формування світогляду учнівської молоді. Оскільки даний період є сенситивним для формування життєвих цінностей та світоглядних позицій, він є дуже чутливий до будь-яких зовнішніх впливів. З огляду на це особливого значення набуває дослідження психологічного змісту, структури та функціональної організації світогляду особистості.

Різні аспекти проблеми формування світогляду особистості висвітлені у працях філософів (П.Алексєєв, О.Воеводін, О.Дробницький, М.Каган, В.Кремень, Г.Платонов, В.Шинкарук); психологів (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, В.Давидов, В.Крутецький, Ж.Піаже, С.Рубінштейн та інші); педагогів (О.Вишневський, С.Гончаренко, В.Загвязінський, І.Зязюн, В.Ільченко, Ю.Скаткін, Г.Школьник, В.Шубінський, Ю.Руденко та інші); соціологів (Г.Зіммель, М.Вебер, Е.Дюркгейм, І.Кон, К.Манхейм, П.Масгрейв, Т.Парсонс та інші).

Стаття створювалася з метою здійснення теоретичного аналізу поняття "світогляд", розкриття ролі світоглядних позицій у формуванні особистості в період ранньої юності.

Характерною рисою розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є вироблення її світогляду, тобто системи поглядів на світ, суспільне життя, його минуле і майбутнє, на мораль, науку, мистецтво, на людину і сенс її життя. Світогляд, становлячись, регулює взаєми-

ни юнаків та дівчат, впливає на формування їх ціннісних орієнтацій, на поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього.

Не зважаючи на неодноразове звертання науковців до світогляду у різних дослідницьких контекстах, донині немає чітко окресленої дефініції цього поняття. Це пояснюється існуванням різних точок зору відносно визначення даного терміну. Причина цього, на наш погляд, криється насамперед у тому, що проблема світогляду особистості через політичну та ідеологічну заангажованість довгий час вивчалася переважно у межах філософських дисциплін та не виступала предметом спеціальних психологічних досліджень. У той же час необхідно відмітити, що у роботах, які торкаються психологічних аспектів проблеми світогляду особистості, це явище розглядається вузькоспецифічно, з акцентуванням лише окремих його аспектів, що, в свою чергу, призводить до спрощеності та фрагментарності наукових уявлень, і як наслідок – до відсутності єдиного підходу до проблеми світогляду особистості, котрий би інтегрував усі значущі виміри цього феномену [13].

Так, філософський енциклопедичний словник визначає світогляд як інтегральну ознаку змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю й способу його життя. Її компонентами виступають системно сформовані ціннісні якості, які визначають здатність людини до диференційованого осягнення різноманітних явищ навколишньої дійсності, що позначається на характері та якості діяльності [14].

Узагальнюючи наявні у філософській літературі [8] дефініції поняття "світогляд", будемо виходити з розуміння останнього як системи уявлень людини про найзагальніші властивості та закономірності, притаманні об'єктам та явищам дійсності, їх взаємовідношенням, а також діяльності та взаємостосункам людей. У ньому виражаються сповідувані людиною смисложиттєві переконання та ідеали, життєві позиції та настанови, погляди та ціннісні орієнтації, котрі являють собою квінтесенцію її соціокультурного досвіду та є наслідком її теоретичного й духовно-практичного освоєння дійсності.

У психології світогляд вважається атрибутивною характеристикою особистості, на що, зокрема, вказує С.Л.Рубінштейн. "Особистістю, – зазначає він, – у специфічному сенсі цього слова є людина, в якій є власні позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, якого вона дійшла внаслідок великої свідомої роботи" [11]. Утворюючи вищий ієрархічний рівень спрямованості особистості, світогляд є ядерним компонентом її індивідуального образу світу, що містить певним чином структуровані, імпліцитні та експліцитні генералізовані уявлення особистості про закономірності та характеристики реального або ідеального (досконалого) світу, суспільства, людини [5].

Спираючись на запропоноване Г.О.Баллом визначення особистості як суб'єкта культури в єдності її нормативно-репродуктивних та діалогічно-творчих складових, можна пов'язувати становлення світогляду з процесами репродуктивного культуроосвоєння та діалогічної культуротворчості.

У першому випадку соціокультурні уявлення, котрі лежать в основі індивідуального світогляду, некритично "запозичаються" суб'єктом ззовні у "готовому" вигляді, набуваючи характеру міфологічних світоглядних структур (архетипів, ідеологом, схематизмів, сценарних імперативів тощо), психологічні функції яких полягають у впорядкуванні та осмисленні картини світу, а також у забезпеченні ідентифікації особистості з певною соціокультурною групою [6].

У другому випадку наявні міфологічні підвалини власного світогляду зазнають з боку суб'єкта рефлексивно-мисленнєвого перетворення, критично переосмислюються ним, внаслідок чого формується його життєва філософія [10] – система відрефлексованих, усвідомлених та чітко сформульованих власних відповідей на ключові питання світоустрою та буття людини. Формою втілення такої філософії є світоглядна позиція особистості, котра пов'язана з аргументованим обстоюванням, доведенням іншим людям істинності власних поглядів та переконань, що є необхідним чинником якісних культурно-цивілізаційних зрушень, творчого змінювання усталених форм та апробованих засобів життєдіяльності людських спільнот. Таке опредметнення, об'єктивація суб'єктом в культуротворчому процесі власних світоглядних переконань пов'язується з реалізацією ним різних видів діалогу, які призводять "до свідомого вільного вибору конкретнішої світоглядної позиції" [13].

Доведено, що в основі світоглядних позицій лежать відчуття й сприйняття, основані на психоемоційних властивостях, що взаємодіють з раціональними структурами і виражаються в здатності усвідомлювати, розуміти світ і відображати його у культурному вчинку (Г.Залеський, В.Зинченко, С.Рубінштейн). Автори відмічають, що світосприйняття характеризується певною подвійністю: з одного боку – його рушійними силами є внутрішні зусилля особистості, з іншого – воно піддається зовнішнім впливам, що обумовлює постійну внутрішню боротьбу.

В основі будь-яких світоглядних позицій завжди лежать знання. Аналіз різних наукових позицій дозволив зробити висновок про те, що знання як результат процесу пізнання дійсності відображаються у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, законів, закономірностей тощо (Г.Гребенюк, І.Зимня, А.Хуторський, Г.Щукіна). Перетворюючись у суб'єктивне надбання людини вони розширюють її досвід, стають передумовою її подальшого зростання як особистості. А завдяки оцінно-ціннісним знанням – окремого виду знань, у яких відображається власне оцінне ставлення суб'єкта до навколишнього світу на основі його індивідуальних ціннісних пріоритетів, забезпечується формування цілісної світоглядної картини існуючої реальності, але тільки в тому випадку, коли вони становлять єдину систему.

Питання взаємовпливу світосприйняття та формування якостей особистості, визначення ролі емоційно-чуттєвого сприйняття світу знайшли своє відображення у працях Л.Виготського, який відзначав, що світоглядні установки людини, її ціннісні орієнтири відображають ставлення людини до світу, яке формується через призму емоційного сприйняття людини. Тобто провідна роль у становленні особистості належить емоційно-чуттєвим способам пізнання та побудови внутрішньої картини світу.

На думку багатьох дослідників, емоції є визначальним фактором у формуванні світоглядних позицій та установок. В теорії диференційованих емоцій К. Ізарда зазначається, що саме власний досвід підказує кожній людині, що саме вона відчуває: щастя, печаль чи страх; вона знає, що вони відрізняються за внутрішніми переживаннями і за зовнішнім виглядом. Емоції взаємодіють одна з одною, а також із перцептивними, когнітивними, моторними процесами і впливають на них. К.Ізард описує емоційну культуру як функцію соціального досвіду, яка виявляється в успішності соціального розвитку і соціалізації індивіда. За визначенням автора, вона виявляє безпосередній вплив на формування особистісних рис, а також на інтелектуальний та соціальний розвиток людини.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури вказує на нероздільність понять світогляд та емоції. Вони є взаємопов'язаними і визначають основні риси особистості. Саме емоційно-чуттєвий досвід людини, якого вона набула в ранньому дитинстві є основою світосприйняття і визначає характер "базисної довіри до світу" (Е.Еріксон). Базисна довіра передбачає позитивне сприйняття як світу, так і оточуючих людей, ставлення до соціуму як до підтримуючої структури, а також визначає поведінку людини в дорослому віці, рівень її внутрішньої культури, що визначає особливості її емоційної культури.

На думку американського психолога А.Маслоу, лише та людина є здоровою, яка самоактуалізується. Саме така людина не має особистісних проблем і якнайкраще використовує усі свої таланти. Вона найбільш здорова у психологічному сенсі і має високі показники розвитку пізнавальних та практичних здібностей. Усі її потреби задоволені (потреби у безпеці, любові та прихильності, визнанні, повазі, самореалізації тощо), і тому людиною керують вищі почуття: любов, духовні та моральні цінності. Така людина буде позитивно сприймати світ, перетворюючи його для себе та оточуючих, має достатньо високий рівень емоційної стійкості. В іншому випадку, незадоволення основних потреб людини призводить до хвороб та різного роду емоційних розладів. Людина не може адекватно сприймати світ та себе. Тобто, основним чинником у формуванні самоставлення, а відповідно і ставлення до світу, за А.Маслоу, є задоволення органічних потреб людини [9].

Американський фахівець у галузі соціальної психології Девід Майєрс стверджує, що впродовж другого і на початку третього десятиріччя людського життя відбувається інтенсивне формування особистості, і установки, сформовані в цей період, мають тенденцію залишатися незмінними [7]. Окреслений Майєрсом віковий період значною мірою збігається з роками шкільництва, і це дає підстави говорити про унікальну роль школи у формуванні світоглядних установок особистості.

До певної міри світогляд учня є водночас і передумовою, і наслідком досягнення більшості педагогічних цілей не лише в освітніх інституціях і системах, а й у вимірі всього суспільства. Однак тут важливо зауважити, що світогляд у жодному разі не є і не може розглядатись як "чистий продукт" цілеспрямованих педагогічних впливів. Як складне і багатогранне явище він виникає й змінюється під дією багатьох чинників, зокрема таких, як: визначене К.Г.Юнгом колективне підсвідоме, що є генетичним спадком спільноти; символічний універсум культури; пануюча в суспільстві ідеологія; традиції, інтереси, вірування і цінності різних за масштабом і характером соціальних груп (сім'ї, етносу, нації, корпорації, класу, конфесії тощо); особливості автобіографії, життєвого досвіду і рис характеру особистості як суб'єкта власного життя, що розгортається в певному історичному часі й просторі [4].

Формування світогляду включає в себе соціальну орієнтацію особистості – усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової), вибір свого

майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення. Критично оцінюючи свій життєвий шлях і свої стосунки зі світом, юнак відчуває себе суб'єктом життєдіяльності, здатним самостійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень.

Вирішальне значення для формування світогляду має громадська активність учнів, яка сприяє збагаченню їхнього морального та соціального досвіду, засвоєнню соціальних та етичних норм поведінки, виникненню певного ставлення до різних соціальних феноменів (релігії, культури, політики, ідеології, нації, влади, держави, освіти, спорту тощо).

Формування світогляду є результатом та умовою все глибшого усвідомлення старшокласником себе як особистості з відповідною системою ставлень до всього, що його оточує, та до себе.

До закінчення школи юнак стає людиною, яка має певні моральні, соціально-політичні, економічні, наукові, культурні, релігійні та інші погляди, хоч і не завжди правильні, зате досить стабільні.

Поглядам на світ сучасного юнацтва властиві різноманітні, по-своєму аргументовані точки зору, серед яких немає ні абсолютно істинних, ні хибних, і між якими йому доводиться обирати. Така соціально-психологічна ситуація має як позитивні, так і негативні наслідки. Позитивне полягає в тому, що відсутність єдиного та однозначного світоглядного орієнтира спонукає юнаків і дівчат думати і самостійно приймати рішення. Це сприяє становленню в них зрілої особистості з незалежними судженнями, внутрішньою свободою і особистою відповідальністю, власними поглядами, переконаннями, готовою їх обстоювати. Негативне проявляється в розподілі молодих людей на групи, які суттєво відрізняються за рівнем соціальної та морально-світоглядної зрілості, у швидкому розвитку одних і відставанні інших [12].

Тож можемо сказати, що світогляд є утворенням інтегральним, "комплексною формою свідомості" [2], теоретичним і духовно-практичним освоєнням особистістю дійсності [1]. Впроваджуючись у цілісну структуру світогляду, зростаючись з усією сукупністю поглядів, позицій, почуттів, знання набувають нового статусу: вони перетворюються у пізнавальні переконання – в цілісний спосіб бачення, розуміння світу, орієнтації в ньому [3].

Формування світоглядних позицій здійснюється за умови соціально сприятливих умов виховання та життя особистості, розуміння необхідності розширювати коло своїх знань, приймати інших людей, цінувати світ, таким, яким він є, самореалізовуватись та самовдосконалюватись. Саме учнівська молодь знаходиться у тому віковому періоді, який дуже чутливий до будь-яких зовнішніх впливів. Маючи певні світоглядні установки та орієнтири, які визначають їх світосприйняття і які сформувались під впливом батьків у досить ранньому віці, старшокласники уже свідомо можуть підходити до вибору своїх світоглядних позицій. Адже ці позиції не є незмінними і залежать від вільного, усвідомленого вибору особистості.

### Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Введение в философию: Учебник для вузов / Под общ. ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1990. – Ч.1. – 367 с.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 142 с.
4. Лавриченко Н. Формування світогляду особистості як педагогічна проблема / Н.Лавриченко // Рідна школа : Науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 12. – С. 3-7.
5. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д.А.Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 11 – 29.
6. Лобок А.М. Антропология мифа / А.М.Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
7. Майерс Д. Социальная психология / Д.Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с
8. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования / [отв. ред. В.П.Иванов]. – К.: Наукова думка, 1986. – 294 с.
9. Нечипорук О.В. Роль світоглядних позицій у формуванні емоційної культури майбутніх вихователів. / О.В.Нечипорук // Освіта регіону: укр. наук. журн. – 2010. – №2. – С. 136 – 140.
10. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Г.Олпорт: [под общ. ред. Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
12. Савчин М.В. Вікова психологія: навч посіб. / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2011. – 384 с.
13. Тітов І.Г. Психологічні аспекти світогляду особистості / І.Г.Тітов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 11. – С. 2 – 5.
14. Філософський словник [За ред. В.І.Шинкарука]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1973. – 599 с.



**ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Маценко К.В.**, студентка II курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Становлення української державності, демократизація суспільства, інтеграція України в світове та європейське суспільство вимагають модернізації сучасної системи освіти і виховання. На жаль, сьогодні люди захоплені науково-технічним прогресом, занурені у "світ інформації" та інколи вважають логічне мислення єдиним вартим сучасної людини. Присвячуючи всі свої зусилля розвитку раціональності та логіки мислення дитини, часто не приділяють уваги розвитку її почуттів. Успіх людини у житті зумовлюється не тільки її знаннями, не менш важливим є її ставлення до світу, її естетичні ідеали, уподобання, рівень моральних цінностей. Адже у такому неприборкуваному та зростаючому потоці суспільно-наукових знань необхідне вміння критично сприймати все, що подається на розсуд засобами масової інформації, Інтернет, середовищем спілкування, батьками, школою та ін. Сім'я і школа – основні інститути соціалізації та виховання дитини, виявляються неспроможними узгоджено відповісти на запитання про призначення людини в нових умовах життя [10]. Саме тому молодь намагається знайти ці відповіді "на вулиці", об'єднуючись в угруповання різного характеру і формуючи свою власну культуру. Дослідники називають її молодіжною субкультурою. Проблема в тому, що цінності та інтереси молоді обмежені в основному сферою дозвілля: модою, музикою, розважальними заходами, часто малозмістовним спілкуванням. Молодіжна субкультура носить розважально-реактивний та споживчий характер, а не пізнавальний або творчий. Молодіжній субкультурі притаманна наявність неформальних угруповань, які не завжди позитивно впливають на внутрішній світ молодої людини. Найнебезпечнішими, відповідно до класифікації неформальних угруповань, наданої В.Вороновим та О.Чернічкіною групи, характерні для субкультури - антисоціальні (кримінальні, агресивно-націоналістичні) [3]. До таких груп належать байкери, скінхеда, неофашисти та інші. І саме тому у цей важкий період розвитку нашого суспільства школа зобов'язана докласти усіх можливих зусиль, щоб зосередити дитину на вічних ідеалах правди й добра, спрямувати її до істинно прекрасного і відвернути від фальшивого та вульгарного.

Зазначена проблема досліджувалася групою вітчизняних науковців: О.Бичихіна, М.Веселовська, Т.Виготський, Н.Витковська, Д.Водзінський, Х.Горанов, Д.Джола, І.Зязюн, С.Миропольський, Г.Петрова, В.Швірка, А.Щербо та ін. В естетичній науці усталеною є теза про те, що теоретичною основою естетичного виховання є естетика [1]. Естетика (в перекладі з грецької – чуттєвий) – філософська дисципліна, предметом якої є галузь виразних форм будь-якої сфери дійсності (в тому числі художньої), даних як самостійна цінність, яка чуттєво безпосередньо сприймається. Естетика, естетичне – все, що чуттєво сприймається – пов'язано з іменем німецького філософа Олександра Баумгартена (XVIII ст.). Він запропонував цей термін для визначення "науки про чуттєве знання". Виокремлення естетики як самостійної філософської науки дало можливість розкрити своєрідність естетичного, обґрунтувати і розкрити його цінність [11, с. 570]. За визначенням психологів, "естетичний" означає найвищу концентрацію чуттєвого досвіду суспільної людини, таке вираження пізнання і освоєння світу людиною, яке здатне викликати у неї духовну чуттєву реакцію.

Ю.Борев визначає предмет естетики як "весь світ, який розглядається з погляду значущості, цінності його явищ для людства" [2, с. 7] і вважає, що естетичне виховання "спрямоване на формування цілісної творчої особистості, охоплює інтелектуальну, емоційну, волюву, ціннісно-орієнтовану її сторони". Вивченню проблем естетичного виховання присвячені роботи філософів та педагогів. Філософи визначають "естетичне виховання як формування у людини здатності сприймати мистецтво та прекрасне, що існує у творіннях людини та природі" [11, с. 570].

Позиція педагогів може бути представлена визначенням естетичного виховання як "складової частини виховного процесу безпосередньо спрямованої на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване насамперед, на виховання в людині гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах" [4, с. 119].

Неоціненний внесок у розвиток теорії і практики естетичного виховання шкільної молоді вніс також радянський педагог А.Макаренко. Він був упевнений, що реалізувати мету виховання у будь-якому суспільстві можна лише тоді, коли особистість буде виховуватись

цілісно. "Молодь завжди красива, коли вона правильно виховується, правильно живе, правильно працює, правильно радіє" [7, с. 72]. Особливої уваги, на думку А.Макаренка, у цій цілісності необхідно приділити проблемі формування у молодій людини потреби до прекрасного, до творіння прекрасного, до організації естетичного середовища, у якому перебуває людина. А.Макаренко у своїй творчості не раз акцентує увагу на необхідності виховувати людину в красі, через красу й вести до найвищих осягнень краси світу, естетичного образу світу. "Найважливіше, що ми звикли цінувати в людині, – це силу і красу" [7, с. 69]. Педагог вважав за необхідне розвиток естетичного почуття, культури, органічну єдність морального й естетичного у вихованні. Під естетичним вихованням А.Макаренко розумів не тільки виховання відчуття краси навколишнього середовища, картини, одягу, а й красу вчинків, розділяючи вчинки людини на гарні та негарні. Пріоритетними засобами виховання в молоді високоморальних людських якостей педагог вважав мистецтво, участь дітей у театральній діяльності. За допомогою спілкування дітей з мистецтвом відбувалися зміни світоглядних настанов, формувалася краса поведінки, зароджувались різні види художньо-творчої діяльності. Участь дітей у духовому оркестрі, театральній діяльності, поетичних майстернях сприяли збагаченню внутрішнього світу дитини та формуванню морально-естетичних ідеалів. "Хороший власний духовий оркестр в колективі має величезне виховне, об'єднуюче значення" [7, с.67].

В. Швірка, вивчаючи проблему естетичного виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва, визначав естетичне виховання як "послідовну взаємодію суб'єктів виховання в процесі естетичного пізнання й різноманітної мистецтвознавчої та мовної діяльності, спрямованих на прояв художньо-естетичних інтересів, потреб та ціннісних орієнтацій; нагромадження художньо-естетичного досвіду, реалізація самостійних творчих можливостей, що визначають естетичне ставлення до мистецтва та дійсності" [13, с. 67].

На думку І.Зязюна та Г.Сагач, естетичне виховання – це "формування естетичного відношення людини до дійсності. З його допомогою виробляється орієнтація особистості в світі естетичних цінностей і одночасно – здібність людини до естетичного сприймання і переживання, естетичний смак і ідеал, здатність до творчості за законами краси, до створення естетичних цінностей у мистецтві, у праці і побуті, вчинках і поведінці" [5, с. 32–33]. Естетична діяльність активізує особистісно-значущі якості школяра як естетичного суб'єкта, розвиває культуру почуттів, творче уявлення, асоціативність мислення, візуальне сприйняття, готовність до творчості, яка реалізується у всіх сферах його життєдіяльності, формує естетичне відношення до дійсності, мистецтва, природи, праці; у ній виявляються сприятливі умови для сенсорного розвитку учнів та можливостей пізнання естетичних предметів, особливо мистецтва.

Естетичне виховання пробуджує та розвиває відчуття прекрасного та ушляхетнює особистість. Однією з основних функцій у системі естетичного виховання є зміна особистості, її вдосконалення з точки зору норм краси та естетичного ідеалу, в розвитку її творчих сил та естетичних потреб - потреби в спілкуванні з художньо-естетичними цінностями, потреби в естетичних переживаннях. Критерієм естетичної вихованості вважається опанування естетичної культури, яка передбачає здатність особистості до повноцінного сприймання, розуміння прекрасного у мистецтві й дійсності, прагнення й уміння будувати своє життя за законами краси. Г. Лабковська визначає естетичну культуру як всю сферу матеріалізації здібностей людини освоювати та перетворювати природу та суспільне життя "за законами краси" [14, с. 85].

Як зазначено у Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, естетичне виховання спрямовується на розвиток зростаючої особистості, здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва. Важливим є сприймання довкілля як естетичної цінності; ерудиція у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти – як ознаки духовної зрілості [10].

Використовуючи мистецтво як основний чинник естетичного виховання, педагог враховує вікові особливості дітей. Для кожної вікової групи школярів характерні свої етапи естетичного розвитку, пов'язані з особливостями взаємодій провідної та естетичної діяльності. Для кожної вікової групи характерний певний вид діяльності, який А.Н.Леонтьєв розглядав як таку діяльність, розвиток якої зумовлює головні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даному етапі її розвитку [6, с. 286].

Під час організації процесу естетичного виховання у школі необхідно враховувати особливості всіх видів діяльності, у яких бере участь молода людина. При цьому треба мати на увазі, що зміна діяльності веде за собою зміни потреб у напрямку їх ускладнення та розширення. Саме тому ми вважаємо, що найбільш гостро проблема естетичного виховання

стоїть у старшому шкільному віці, адже це саме період розвитку світогляду, переконань, характеру та життєвого самовизначення, час самоствердження, бурхливого росту самосвідомості, активного осмислення майбутнього, пора пошуків, мрій та сподівань. Саме в цьому віці розвивається вміння комплексної оцінки людини. Юнаки та дівчата, як правило, вже здатні до цілісної морально-естетичної оцінки людини у єдності її духовної, зовнішньої та тілесної краси. Це стимулює процес самовиховання, який у багатьох старшокласників набирає силу, стійкість та цілеспрямованість. Але відсутність досвіду суспільних та особистих відносин перетворює молодих людей на максималістів у вимогах до моральної поведінки людини. Більш чіткими стають моральні поняття, оцінки, утверджуються етичні переконання. У цьому віці відчуття дорослості стає глибшим та гострішим [14, с. 86].

Особливість старшого шкільного віку – це те, що хлопці та дівчата цього віку не завжди здатні виразити, проявити зовні своє морально-естетичне відношення до життя у адекватній естетичній формі. Саме тут має допомогти мудрість та компетентність педагога у вихованні естетичної культури та естетичних потреб, спрямовуючи учнів на самовираження через прекрасне. Вчитель має використовувати навчальний зміст як засіб морального розвитку учнів через подання навчального предмету як історію розвитку інтелектуальних та особистісних надбань творців певних культурних цінностей. Учень, вступаючи в спілкування з конкретною історичною постаттю, за відповідного педагогічного керівництва оволодіває, разом із науковими знаннями та вміннями, системою морально-духовних цінностей [10].

У старшокласників з'являється підвищений інтерес до етичних проблем. Перше кохання вносить у життя молоді людини не тільки сильні переживання, але й змушує вирішувати багато непростих задач. І саме характер вирішення етичних ситуацій є критерієм морального розвитку особистості [8, с. 118].

У цьому віці здійснюється бурхливий розвиток самосвідомості, переживання своєї індивідуальної цінності та неповторності. Внутрішній світ стає для старшокласника цінністю. Самооцінка в старшокласника стає вищою, зростає самоповага, виникає почуття власної гідності. Молода людина здійснює пошук сенсу життя та ідентифікації свого місця у світі. Педагог створює умови, за яких моральна цінність продукує рефлексивний прогрес, надає цінності високої значущості, особистісного смислу через емоційні переживання, емпатію.

Сьогодні технологічний підхід уможливує процес активізації, інтенсифікації, оптимізації виховної діяльності за умов збереження унікальності внутрішнього світу та індивідуального освіту вихованців. До найбільш ефективних технологій виховання належать інтерактивні технології, за допомогою яких педагог під час спілкування з вихованцем інтерпретує життєві події, впливає на конструювання ним своїх особистісних дій, сприяє активізації діяльності вихованця, вправляє його у самоконтролі та саморегуляції [10].

Система естетичного виховання сьогодні неодмінно ґрунтується на багатовікових вітчизняних традиціях, але нові тенденції розвитку культури інформаційного суспільства, пов'язані з глобальним поширенням мас-медіа, яка нав'язує аудиторії готові стереотипи, образи, "штампи", не завжди позитивні, які не можуть не впливати на систему освіти та виховання, яка завжди миттєво реагувала на соціокультурні умови й потреби. Естетичне ставлення школярів до світу, до різних видів мистецтва формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації, особливо телебачення.

Для сучасного стилю мислення характерне прийняття культурної різноманітності світу. Сьогодні набуває дедалі більшого визнання розуміння того, що реальність світу створюється голосами багатьох культур. Для нового ймовірного стилю мислення характерне прийняття культурної різноманітності, "консенсусної або соціальної раціональності", яка виникає в результаті обговорення різноманітних ідей, альтернативних суджень, варіативних перспектив.

Естетичне виховання – ефективний шлях "гуманізації глобалізації", надання їй "людського обличчя" в умовах економічної нестабільності, ідеологічної невизначеності та світоглядного плюралізму [9]. Важливим завданням сучасної школи стає створення інноваційної педагогічної інфраструктури, що охоплюватиме: естетику предметного середовища, у якому школярі зможуть реалізувати свої художньо-творчі здібності (естетика шкільного довілля – картинні галереї, мистецькі світлиці, художні майстерні; сучасний дизайн шкільних інтер'єрів тощо); естетику соціально-педагогічного середовища (естетика шкільного спілкування і життєтворчості, краса міжособистісних відносин, панування педагогічного оптимізму й віри, що кожна дитина – в душі митець).

Педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів не повинні займати позицію нейтралітету в організації культурного відпочинку, змістовного й цікавого дозвілля юнацтва. Вони мають налагоджувати систематичну взаємодію з культурно-освітніми заклада-

ми та представниками культури з метою прилучення учнів до художніх цінностей з максимальним урахуванням індивідуальних здібностей, задоволенням інтересів і потреб учнів.

Згідно з державними освітніми стандартами початкової та загальної середньої освіти в Україні, предмети освітньої галузі "Мистецтво" - "Естетична культура" мають охоплювати всі роки навчання на засадах цілісності, наступності та безперервності: Музичне (1–8 кл.) та образотворче мистецтво (1–7 кл.) або інтегрований курс мистецтво (1–8 кл.); Художня культура (9–11 кл.); Естетика (12 кл.).

Важливим завданням виховання є розвиток таких якостей, потреб і здібностей особистості, які перетворюють індивіда в активного творця естетичних цінностей, дозволяють йому не тільки насолоджуватися красою світу, а й перетворювати його "за законами краси". Тому розвиток особистості школяра необхідно здійснювати різноманітними засобами у системі естетичного виховання:

- Творами образотворчого мистецтва. Під час споглядання картини чи скульптури в дитини розвивається не лише сприйняття, а й фантазія: вона мислить, уявляє, "домальовує" зображає, бачить за картиною події, образи, характери.

- Музикою, яка, відображаючи дійсність за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, на її поведінку.

- Художньою літературою. Головним виразником естетики в літературі є слово. Слід залучати, як засіб естетичного розвитку особистості, український фольклор, зокрема, українські народні казки.

- Театром, кіно, телебаченням, естрадою, цирком. Цінність їх у тому, що крім змістової частини, вони об'єднують у собі елементи багатьох видів мистецтва (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю).

- Поведінкою і діяльністю школярів. Достойні вчинки учнів, успіх в навчанні, праці, спортивній, громадській, художній діяльності повинні стати предметом обговорення з естетичних позицій.

- Природою: її красою в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і невинній природі.

- Фактами, подіями суспільного життя. Героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна частота й фізична досконалість повинні бути предметом обговорення з учнями [12, с. 294].

Сприйняти красу рідної природи допоможуть дітям художні твори: вірші та проза, а також пейзажі полотна художників. Ці види мистецтва для читання та обговорення з учнями вчитель планує для проведення виховних заходів. Неперевершені зразки опису природи знаходимо у творах Л.Українки, Т.Шевченка, Б.Чалого, М.Познанський, М.Пришвіна, В.Сосюри, М.Підгорянки, К.Перелісної. Ознайомлення з пейзажними картинами великих майстрів (І.Левітан "Золота осінь", "Весна", "Велика вода", О.Пластов "Перший сніг", І.Шишкін "Зима", "Осінь", Т.Яблонська "Весна", "Хліб", Айвазовський "Захід сонця") сприяє розвитку естетичного смаку, пробуджує бажання і розвиває вміння дітей розповісти про цю красу, побачити аналогічні картини в житті, серед оточуючої природи, зберегти красу природи. Кращому осмисленню пізнання природи сприяє слухання музичних творів "Політ джмеля" М.Римського-Корскова, "Весняні води" С.Рахманінова, "Жайворонок" М.Глінки, "Веснянка" Л.Ревуцького, твори П.І.Чайковського з циклу "Пори року", а також виготовлення виробів з природних матеріалів.

Отже, з аналізу психолого-педагогічної літератури можемо зробити висновок, що проблема естетичного виховання у працях науковців розроблена досить широко. У літературі ми спостерігаємо різні підходи до визначення поняття естетичне виховання, яке охоплює всі сфери життя і діяльності особистості страшого шкільного віку. Вчитель повинен систематично та послідовно різноманітними засобами створювати умови з метою прищеплення естетичних смаків, формування естетичної культури старшокласників.

### Література

1. Бычихина О. Эстетическое воспитание как фактор гармонизации внутреннего мира ребенка // Искусство в школе. – 2006. – № 5. – С. 69–70.
2. Бореев Ю.Б. Эстетика. – М.: Просвещение, 1988. – 496 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Горанов Б. Сущность и цели эстетического воспитания // Сборник трудов. Эстетическое воспитание студентов. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 17 – 33.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

6. Леонтьев В.Г. Избранные психологические произведения в 2-х т. – Т.1. – М.: Просвещение, 1983. – 456 с.
7. Макаренко А.С. Сочинения (на украинском языке): В 7 т. – Т.5 / Ред. кол.: И.А.Каиров (гл. ред.) и др.; Сост. тома и авт. коммент. Г.С.Макаренко, Е.М. Мединский. - К.: Радянська школа, 1955. - 484 с.
8. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 576 с.
9. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ від 25.02.2004 р. №151/11 // Директор школи (Шкільний світ). – 2005. – №4. – С. 3–8.
10. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – №94 (3 грудня). – С. 6–10.
11. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Советская Энциклопедия, 1970. – Т.5. – С. 570 (Науч. совет изд-ва "Советская Энциклопедия". Ин-т философии АН СССР. Энциклопедии. Словари. Справочники). – 980 с.
12. Фицула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с. (Альма-матер).
13. Швирка В.М. Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 276 с.
14. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / Сост. Г.С.Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

УДК 373.3.016: 811.161.2

## ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Мешкова А.В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи  
 Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

*Можна помітити подібність людської творчості і дерев:  
 і те, і інше має особливі властивості  
 і здатне принести плоди, притаманні лише йому.  
 Ф. Ларошфуко*

Перед педагогами постає завжди постає питання про створення таких умов у школі, які виховуватимуть творчу особистість. Найбільш ефективним способом розвитку творчого потенціалу школярів є вивчення рідної мови. Школярі засвоюють мову не як суму правил, а як засіб спілкування з оточуючими.

Програма у початковій школі передбачає набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне (про особливості висловлювань, зумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування). Однак основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. З цією метою необхідно використовувати творчі види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь [4].

Шкільний процес навчання мови спрямований на розвиток мовленнєвих та комунікативних умінь, формування творчих здібностей, що є початковою ланкою у вивченні мови. Адже саме знання, уміння та навички з рідної мови забезпечують успішне засвоєння інших предметів. М.С.Вашуленко зазначає, що основною метою навчання рідної мови в початкових класах є "формування й удосконалення умінь і навичок висловлюватися і спілкуватися, володіти мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності, доступних для молодших школярів". Термін "зв'язне мовлення" розуміється як "монологічне мовлення", тобто діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою за допомогою мовних (лексичних, граматичних й інтонаційних) засобів. У методиці мови ці два поняття – зв'язне мовлення і текст – стоять поряд" [2, с. 333]. На думку методиста М.Коченгіної, метою зв'язного мовлення є формування в учнів уміння свідомо й правильно складати письмові висловлювання, що передбачає формування вмінь сприймати текст, відтворювати його та створювати власний [1]. Робота з розвитку зв'язного мовлення в школі різноманітна та багатогранна. Один із її напрямів – написання творів різних видів, творчі завдання.

**Мета статті** – розглянути систему роботи з формування вмінь молодших школярів створювати власні тексти як засіб розвитку їх творчого потенціалу, описати прийоми роботи з добору теми, визначення жанру твору, складання плану.

Про творчість говорять і пишуть багато. І на це є свої причини. Розвиток суспільства у нових умовах ставить завдання-формування творчого потенціалу особистості. Але саме поняття "творчість" кожен з нас розуміє по-різному. Для одного учителя творчий підхід до навчання-це здібність учня творчо розвивати та доповнювати його (вчителя) точку зору. А для іншого-це вміння учня мати й відстоювати іншу (часто протилежну) точку зору.

Багатьма науковцями творчість тлумачиться як сукупність різних здібностей людини.

На наш погляд, творче мислення – це своєрідний експеримент індивідуального характеру з використанням традиційного логічного мислення та фантазії. При творчій роботі відбувається кілька складних розумових процесів, але людина цього не усвідомлює. Зазвичай, людина не замислюється над тим, якими здібностями вона володіє. Тому змалку необхідно спонукати дитину до участі в різних заходах, що сприятимуть розвитку її творчих здібностей. У процесі навчання української мови, учні вчаться розвивати свої творчі здібності саме через складання творів.

Процес навчання складати текст є дуже важливим етапом. Перед вчителем постає клопітка робота. Він має докласти чимало зусиль для того, щоб учні оволоділи вмінням створювати тексти. Твір – це перші спроби дитини висловити навколишній світ у внутрішньому своєму відображенні, висловлювати свою ставлення до якихось проблем. Твір змушує учня впорядкувати свої погляди відповідно до вимог часу, вчить красиво висловлюватися, крім цього збагачує мову та формує навички грамотності. Складання творів змушує дитину систематизувати свої думки, формує навички красномовства, розвиває аналітичні здібності, мислення школяра. Творчі роботи у початкових класах включають в себе усні розповіді та письмові твори. Усі твори в початкових класах, усні та письмові, складаються за планом. Складання плану допомагає учням впорядкувати свої думки, виразити їх у певній логічній послідовності, визначити головне. Сам процес підготовки до написання твору включає в себе вступну бесіду, під час якої він підводить їх до теми на яку писатиметься твір. У такий спосіб діти відповідають на запитання вчителя, аналізують свої думки, враження.

Першим і найголовнішим етапом є вибір теми. Тема – це предмет твору, те, про що йдеться в тексті. Від того, як сформульована тема вчителем, як підведені школярі до її розуміння, залежить правильність і повнота твору. Тему потрібно обирати відповідно до розумових здібностей дітей та вікових особливостей. Тема твору має відповідати темі та меті уроку. Рекомендуються також визначити й жанр майбутнього твору. Жанри творів, як і типи текстів, поділяються на три смислові види:

- розповідь;
- опис;
- міркування.

Існує три жанри текстів:

**Розповідь** – описуються події в певній послідовності. Структура: 1. Зав'язка. 2. Розвиток дії та кульмінація. 3. Розв'язка.

**Опис** – описуються ознаки предметів, явищ, тварин, людей. Структура: 1. Загальне враження від предмета. 2. Опис деталей. 3. Почуття, викликані предметом, що описується.

**Міркування** – стверджується, або заперечується яке-небудь явище, факт. Структура: 1. Теза. 2. Докази. 3. Висновок.

За джерелом матеріалу виділяють такі види дитячих творів:

1. Твір за власними спостереженнями.
2. Твір за картиною (або на основі сюжетних малюнків, слайдів, діафільмів).
3. Твір у зв'язку з прочитаним [3, с. 12].

Під час написання твору-опису діти вчаться описувати предмет, явище, особу, бачать його красу, порівнюють його з іншими предметами, явищами, особами. Вчитель, у свою чергу, повинен ставити навідні питання з метою більш детального опису предмета. Вагому роль при складанні тексту-опису відіграють картини, реальні фото, ілюстрації. Вони допомагають учневі більш повніше проникнути в красу описуваної картини. Школярі можуть поміркувати щодо настрою художника під час створення картини, які емоції вона викликає у дітей. Застосування таких засобів на уроці допомагає учневі розвивати мовленнєву діяльність, увагу, мислення, уяву та творчість.

Як приклад, наведемо урок з української мови в 3 класі на тему: "Складання тексту-опису "Зима в рідному краю" [4, с. 92].

**Тема:** складання тексту-опису "Зима в рідному краю".

**Мета:** вчити учнів складати текст-опис та помічати ознаки природи; розвивати вміння передавати свої враження від побаченого та почутого на письмі; збагачувати школярів мовною лексику; виховувати любов до рідного краю.

**Обладнання:** ілюстрації зими.

**Хід уроку:**

### **I. Організаційний момент**

Холодно зараз в лісах і лугах  
Холодно зайчикам, лисичкам, птахам.  
Затишно, тепло в класі у нас  
Доброго дня вам, вітаю я вас.

### **II. Актуалізація опорних знань**

Ще зовсім недавно ми бродили з вами в осінньому лісі. Під ногами шурхотіло опале листя, сумно співали пташки. А сьогодні під теплою ковдрою сплять деревця. Не чути співу птахів. Що ж це за пора року?

– Діти, зараз у нас пора року зима. А що ви бачите за вікном? Які риси характерні для зими? Якій настрій у вас викликає ця пора року?

Метод "Асоціативний куц" (ланцюжком).

– А що приносить нам зима? Які у вас виникають асоціації при слові зима?

Сьогодні зимонька-зима надіслала нам завдання, які допоможуть нам розвивати: (написані на сніжинках)

- Мову
- Увагу
- Спостережливість
- Мислення
- Творчість.

1) Порівняймо два речення. Яке вам більше всього сподобалось? Чому?

- Прийшла зима.

- Прийшла білосніжні чарівниця-зима.

- Отже, на сьогоднішньому уроці ми вчитимемося складати такий текст, який викликає почуття, відтворює картини природи, складати художній твір-опис "Зима в рідному краю".

- Давайте повторимо раніше вивчений матеріал про текст:

\*Які типи текстів ви знаєте?

\*Які слова використовуються в текстах-описах?

\*Який текст ми називаємо описом?

\*Що ми можемо описувати?

- Тож в текстах-описах, навіть простим словом можна передати настрій, відтворити певну картину, показати красу природи.

2) Загадка

Прийшла до нас бабус

У білому кожусі.

Поля причепурила,

Пухнастим снігом вкрила.

Відгадайт , хто вона,

Бабуся чарівна? (Зима)

3) Метод "Судді-адвокати"

Учні класу діляться на дві команди.

- I команда будуть суддями, які будуть засуджувати зиму, шукати в неї недоліки.

- II команда будуть адвокатами, здійснювати захист зими, підтверджувати її гарні сторони.

### **III. Повідомлення теми і мети уроку**

- Як ви здогадалися, сьогодні наш урок присвячений порі року-зима. I тема нашого уроку - складання тексту-опису "Зима в рідному краю".

### **IV. Вивчення нового матеріалу**

- Заплющіть очі та уявіть, що ви завітали в гості до зими. Що ви можете про неї розказати? Хто її родичі? Які свята ми святкуємо взимку? Як поведуть себе звірі, птахи?

### **V. Фізкультхвилинка**

Щось не хочеться сидіти

Треба трохи відпочити.

Руки вгору, руки вниз

Руки вгору, руки так,

Руки вгору, як вітряк.  
Вище руки підніміть  
І спокійно опустіть.  
Плесніть діти кілька раз  
За роботу, любий клас.

### **VII. Узагальнення і систематизація знань**

- Давайте разом доберемо слова , які характеризують зиму.
- Яка зима похмура?(морозна).
- Яке небо?(сіре, холодне, важке).
- Яка земля?(засипана снігами).
- Які дерева?(сонні, сумні, темні).
- Який вітер?(колючий, різкий).
- Які морози?(сильні, холодні).
- Давайте доберемо синоніми до слова "люта" (злюща, затята, роздратована, сердита).
- До слова "зима".
- Словникова робота:  
Розкинула білосніжне покривало - випав білий сніг.  
Натягнула на віти білі шапки - лежить білий сніг.  
Все навкруги забілила - скрізь лежить сніг.
- Давайте уважно прослухаємо зразок тексту-опису.

Завітала до нас холодна, морозна зима. Розкинула на землю білосніжне покривало. На віти сонних дерев одягла білі шапки. Тихесенько сипле і сипле легенькі сніжинки. Усе навкруги забілила. Тільки горобина червоніє і приваблює своєю крамою пташок. Засипане сіре небо хмуриється на зиму.

– Погляньте на ілюстрації, що висять на дошці, вони вам допоможуть при складанні твору.

Які частини має текст? Що пишеться в зачині? Що в основній частині? Що в кінцівці?

-Тобто, ми можемо представити це так:

1. Прийшла зима.
2. Опис зими, її діяльність.
3. Моє ставлення до зими.

- Складання твору на чернетках.  
- Записуємо заголовки і складаємо текст-опис.  
- Перевіряємо.  
- Перед тим, як записати його в зошити, обміняйтеся один з одним творами і перевірте ще раз.

### **VII. Підсумок уроку**

- Продовжіть речення: на сьогоднішньому уроці я навчився...

### **VIII. Домашнє завдання**

- Дописати текст, скласти до нього план та намалювати малюнок.

З метою розвитку мовленнєвих вмінь та навичок, творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку пропонуємо різні типи творчих завдань на уроках мови в початковій школі.

Наприклад, вважаємо доцільним на уроці з теми "Основа слова, Частини основи" для учнів 3 класу такі завдання:

1. Продовжіть діалог. Підготуйтеся до його відтворення в класі.

– Я сьогодні вже дочитую оповідання Всеволода Нестайка. Дуже цікаві! А ти що читаєш?

– Та... А навіщо читати?

Розкажіть сусідові по парті, що цікавого ви зараз читаете у вільний час.

2. Прочитайте і спишіть. У словах позначте закінчення й основу.

Вода, водичка, водяна (хвиля), надводна (споруда), підводний (човен), водний (шлях).

2. Назвіть спільну частину основи.

3. Назвіть частину основи перед коренем.

4. Назвіть частину основи між коренем і закінченням.

3. Спишіть, дописуючи в словах пропущені закінчення. Позначте у цих словах закінчення й основу.

1. Де думка одна, там дружб., міцна. 2. У нашій дружб., наша сила. 3. Люди сильні своєю дружб.. 4. Без дружб., і згоди не можуть жити народи.

До теми "Слово. Значення слова" (3 клас) сприятимуть розвитку творчих здібностей учнів такі завдання та вправи:



### 1. Робота в парах "Обличчям до обличчя".

– А зараз в парах спробуйте самостійно скласти речення, в яких слова, що звучать і пишуться однаково мали б різне значення. Слово з яким будете складати речення, дістаньте із чарівної скриньки, яка стоїть у вас на парті.

*Слова, які знаходяться у скриньці:*

Бабка (страва, хижа комаха з прозорими крилами).

Бал (оцінка, дитячий ранок з танцями).

Бокс (вид спорту, вид чоловічої стрижки).

Ласка (доброзичливе ставлення до кого – небудь, хижа тварина).

2. Спишіть. Підкресліть слова, які звучать і пишуться однаково, але мають різне лексичне значення.

*У тихому гаю Лисичка щастя мала. Сироїжки, лисички, опеньки, масляки належать до їстівних грибів. Василько знітився, не знав, де руки діти. Діти весело бігали.*

### 3. Вибірковий диктант

Виписати словосполучення, вжиті в переносному значенні.

Тихо осінь ходить гаєм.

Ліс довкола аж горить.

Ясен листя осипає.

Дуб нахмурений стоїть.

До теми "Загальне поняття про іменник. Іменники, що означають назви істот та неістот" (3 клас), можна використовувати такі вправи на розвиток творчості:

1. З поданих слів у дві колонки записати назви істот та назви неістот:

космонавт, метелик, пшениця, банкір, бджола, кукурудза, шахта, ведмідь, черешня, груша, козуб, іменинник, світло, камінь, кішка, білка, школа.

2. Поясніть, з якої літери має писатися кожне слово.

(і,І)ван (С,с)тороженко;(д,Д)івчинка (о,О)ленка, (Ц,ц)уценья (Г,г)авчик; (К,к)інь (г,Г)нідка, (С,с)ело (Б,б)однарівка, (п,П)оет (В,в)олодимир (С,с)осюра.

- Підкресліть загальні іменники.

Зі словом синиця складіть два речення так, щоб в одному із них це слово означало загальну назву, а в іншому – власну.

### 3. Гра-конкурс "Пригадай іменник"

- Хто добре засвоїв матеріал заняття про істоти та неістоти, про власні та загальні іменники, хто уважно вислухає умови гри-конкурсу, той зможе отримати нагороду від цариці Граматики.

Опис гри-конкурсу

Учитель пропонує написати у два стовпчики якнайбільше іменників (назв істот і неістот), що починаються на одну літеру. Виграє той учень (група, ряд), який протягом визначеного часу записав якнайбільше таких слів, правильно згрупував їх.

Наприклад, слова на літеру Л (назви неістот – липа, любов, ланка, лінь і т. ін.; назви істот – лис, люди, Любомир, Людмила, ліновець і т. ін.).

Отже, творче мислення - це своєрідний експеримент індивідуального характеру з використанням традиційного логічного мислення та фантазії. Творчі завдання на уроках української мови - невід'ємна складова будь-якого уроку. Творчі вправи є допоміжними в процесі підготовки до написання власне творчих робіт і допомагають зрозуміти різноманітність існуючих засобів висловлення думок і почуттів, розвивають логічне мислення, тренують мозок. Тому широко використовуються такі види творчих вправ: творче списування, творчі диктанти, твори-мініатюри за опорними словами, твори за поданим початком чи кінцівкою, творчі розповіді, твори-міркування та твори-описи. Важливість творчих робіт з мови в тому, що вони не тільки закріплюють знання, але й удосконалюють здібності, прищеплюють любов до художнього слова, виховують високі моральні якості. Надзвичайно важливо навчити бачити прекрасне, тонко сприймати навколишній світ, правильно й образно висловлювати думки.

## Література

1. Коченгіна М. Навчання зв'язного мовлення. Мета. Психологічні засади. Система методів // Початкова освіта. – 2006. – № 12. – С. 3–5

2. Методика викладання української мови: Навч. посібник / С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельниченко та ін. – К.: Вища школа, 1992. – 398 с.

3. Типи мовлення [Електронний ресурс] – Режим доступу: [mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html)

4. Українська мова: підр. для 3 класу загальноосвітніх навч. закладів / М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко, Н.А.Васильківська. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. – 192 с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМИН МІЖ КОЛЕКТИВОМ І ОСОБИСТІЮ

**Микитенко А.В.**, студентка II курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Благінін В.М.**, кафедра педагогіки

**Постановка проблеми.** В особистості школяра багато визначають його взаємини з ровесниками, оцінки товаришів. Ця проблема ніколи не зникла з поля зору. У групі не може бути раз і назавжди встановлених симпатій та антипатій. Усе перебуває у русі, емоційна прихильність змінюється неприйняттям, конфлікти виникають та згасають.

На характер цих взаємин впливають: соціальне становище в суспільстві, культурні та релігійні цінності, звичаї і традиції спілкування; традиції взаємин учнів школи, які іноді виникають стихійно поза педагогічним впливом або є наслідком педагогічного стимулювання; індивідуальні якості, інтелектуальний рівень, духовний потенціал, інтереси й прагнення, попередній досвід взаємин індивідів; прагнення кожного індивіда до самоствердження й самовираження в колективі відповідно до його вихованості й культури самовиявлення; міра задоволення кожного своїм становищем у колективі; вплив неформальних лідерів, їхня спрямованість, сила впливу на інших; статеві чинники, темп розвитку статевих інтересів[6].

Педагогічний чинник відіграє вирішальну роль у формуванні взаємин у колективі, бо він є професійним інструментом.

**Метою статті** є розгляд методів дослідження взаємин особистості та колективу, визначення їх переваг і недоліків, можливості використання у школі.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічне спрямування дитячих взаємин, їх гуманізація є важливим чинником, який забезпечує накопичення морального досвіду через своєрідні правила життя в людській спільноті. Цей досвід взаємин, якого набувають у школі, іноді стає набагато років моральним компасом, яким керується молода людина в майбутньому, та певною мірою основою її життєвого успіху [3].

Метод спостереження є одним із основних емпіричних методів педагогічного дослідження, який полягає у систематичному і цілеспрямованому сприйнятті педагогічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у конкретних умовах, а також у пошуку змісту цих явищ [5]. За його допомогою вивчають зовнішні прояви почуттів і поведінку вихованців у різних умовах їхнього життя та діяльності. Аналіз матеріалів, отриманих під час всебічного спостереження, дає можливість пізнавати думки й почуття, відносини й мотиви, настанови та інші недоступні для безпосереднього сприймання психічні компоненти, які дають змогу знаходити характерні тенденції розвитку особистості та колективу, намічати обґрунтовані шляхи управління ними, формувати необхідні духовні та морально-психічні характеристики. Доцільно фіксувати протягом якогось певного часу (наприклад, під час прогулянки), скільки разів і хто саме звертався до дитини, становище якої в групі ви вивчаєте, і скільки разів вона сама виявляла ініціативу в установленні контактів.

Рекомендують також метод бесіди, в ході якої дитині ставлять такі запитання:

1. Чи добре тобі в колективі?
2. Чи хочеться тобі, щоб швидше закінчилися вихідні дні?
3. Чи можна назвати наш колектив дружним?
4. Хто з дітей тобі найбільше подобається? Чому?
5. Чи сваритеся ви з дітьми? Наскільки часто?
6. Хто для тебе є авторитетом?

Під час бесіди слід спостерігати за дитиною, відмічаючи зміни міміки, жестів, інтонації, фіксуючи паузи, замінки, надмірну квапливість у відповідях тощо[1].

У 30-х роках ХХ ст. Д.-Л.Морено при вивченні соціальних взаємодій у групі запропонував так звану соціометричну процедуру, яка потім отримала назву "соціометрія". Пізніше в роботах зарубіжних та вітчизняних учених вона зазнала серйозної модифікації.

На практиці соціометрію використовують для виявлення симпатій чи антипатій між особами, що належать до групи, які самі можуть не усвідомлювати свого ставлення до інших. У ролі соціометричного критерію при дослідженні виступає запитання "З ким би ти хотів...?". Воно може стосуватися будь-якої сфери людських відносин: спільної праці, навчання, відпочинку, розваг. За значимістю розрізняють сильні й слабкі критерії вибору. Сильні критерії стосуються найважливіших і найзначущіших для досліджуваного аспектів його життя: роботи, навчання, суспільно корисної роботи, спільного відпочинку. Слабкі критерії охоплюють коло питань, пов'язаних із ситуативними обставинами: виконанням одноразових дору-

чень, грою, прогулянкою, екскурсією, культпоходом. При цьому кількість обраних осіб може обмежуватися. Опитуваного просять також установити послідовність свого вибору (у першу чергу, в другу чергу і т. д.). За потреби виявити осіб із негативним статусом соціометричним критерієм слугує запитання "З ким би ти не хотів...?".

Результати взаємного вибору переносять у соціометричну матрицю, що має вигляд турнірної таблиці. У ній по вертикалі записують за алфавітом прізвища всіх членів групи, а по горизонталі – їх порядкові номери у списку. На перехрестях рядка і стовпця позитивний вибір позначають знаком "+"; якщо вибір взаємний, то "+" обводять кружечком. Потім у кожному стовпці по вертикалі підраховують кількість позитивних виборів кожного індивіда і кількість взаємних виборів. На підставі цих даних встановлюють, хто в групі є соціометричною зіркою, а хто виявився ізольованим (нульовий вибір) за певним критерієм.

Графічно результати зображають у вигляді соціограми, якщо в групі не більше 20 осіб. Дівчат позначають кружечками, а хлопців – трикутниками з вказівкою порядкового номеру в списку. У центральному крузі розташовують тих, хто отримав максимальну кількість позитивних виборів. Це соціометричні "зірки". У другій зоні розміщують осіб, які отримали більше половини, а в третій – тих, хто отримав половину і менше позитивних виборів. У крайній зоні перебуватимуть "ізолювані" – ті, хто робив позитивні вибори, але сам не отримав їх. Вибір позначається лінією між значками зі стрілкою у напрямі обраного. Якщо вибір взаємний, стрілками позначають обидва кінці лінії [2].

Соціометричний метод є оперативним, але він дає лише картину емоційних ставлень усередині колективу. Вона дуже нестійка і за різними критеріями може істотно відрізнятись. Крім того, відповіді індивідів можуть не відповідати дійсності.

За даними соціометричної матриці можна розрахувати більше 20 колективних показників: соціометричний статус будь-якого члена колективу, індекс колективної згуртованості, індекс інтернативності колективу, рефлексивний коефіцієнт усвідомленості та інші. Однак більшість вітчизняних учених вважає їх формальними і до того ж сумнівними.

У колективі завжди виділяється коло осіб, на думку і оцінку яких особистість орієнтується, тобто з певних причин вони виявляються референтними, утворюють референтну групу. Знання референтної групи часто допомагає встановити мотиви поведінки людини. Для її визначення вітчизняні дослідники запропонували методику референтометрії, що дає змогу всередині колективу, до якого належить особистість, виявляти його референтну групу. Цього не можна зробити за допомогою соціометричного тесту [2].

Референтометрична процедура складається з двох етапів. На першому етапі учасникам дають набір карток із прізвищами всіх інших членів групи, на яких запропоновано (для всіх однаковий) набір певних рис (наприклад, сміливий, добрий, розумний тощо). Учасників просять оцінити кожну особу, що належить до колективу, за певною шкалою. На іншому боці картки вказано прізвище того, хто оцінював. Кожен одержує по одній картці з оцінками його якостей. На другому етапі для кожного учасника картки розкладають так, що він може бачити лише прізвище того, хто оцінював.

Головна ідея експерименту полягає в тому, щоб виявити вибіркове ставлення кожного лише до кількох членів колективу. Адже учасникам референтометричної процедури повідомляють, що їм дозволяють ознайомитися з оцінками не більше, ніж на 5-8 картках. Причому сигнал про припинення досліду може пролунати після будь-якого вибору. Як правило, кожен з учасників послідовно ознайомлюється з оцінками тільки тих осіб, які його найбільше цікавлять. В умовах емоційного напруження й дефіциту часу розкривають (іноді навіть несвідомо) ранговану референтну групу. Отже, порівняно із соціометрією референтометрична методика виявляє глибші й змістовніші характеристики колективної диференціації [4].

**Висновок.** Викорстання вищевказаних методів дослідження є надзвичайно актуальним у сучасній школі. Адже взаємини в учнівському колективі є нестабільними, часто змінюються. Одну й ту саму дитину на початку року всі можуть визнати лідером, а через кілька місяців вона втрачає свій авторитет, як, зрештою, і навпаки. Тому вивчати взаємини дітей слід постійно. Бажано вертатися до цього питання раз на 1-2 місяці, щоб мати змогу вчасно втрутитися, допомогти дітям, яких цураються їхні товариші по групі, знайти шляхи підвищення статусу дітей ізольованих.

#### Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Н.П.Волкова. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
2. Золотовицький Р.А. Соціометрія Я.Л.Морено: міра спілкування / Р.А.Золотовицький // Соціологічні дослідження. – 2002. – № 4. – С. 103–113.

3. Красовицький С. Проблеми дитячого колективу в аспекті гуманізації школи / С.Красовицький // Рідна школа. – 1995. – № 2–3.
4. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н.Обозов. – Л., 1979. – 151 с.
5. Спирин Л.Ф. Педагогический эксперимент в области воспитания / Л.Ф.Спирин // Методы педагогического исследования / Ред. В.И.Журавлев. – М.: Просвещение, 1972. – С.34–61.
6. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

УДК 371.32: [811.611.2+821.161.2]

### ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД О.М.ЛОБОКА НА УРОКАХ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА

**Мусієнко М.В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

*Нове треба створювати в поті чола, а старе саме продовжує існувати і твердо тримається на мільцях звички.*

О.Герцен

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки педагогічних працівників на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. У 2000 році наказом Міністерства освіти і науки №522 було затверджено Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Основне завдання державного стандарту нового покоління учнів полягає в тому, щоб забезпечити дитину якісною освітою на першому ступені навчання.

Докорінні зміни, які існують в сучасному світі, насправді мало змінюють існуючу систему навчання. Декларується особистісно орієнтоване навчання, вносяться корективи, змінюються підручники, але насправді в багатьох закладах панує традиційна система навчання.

Проте ці докорінні зміни вводить лише сам вчитель. Сьогодні суспільство висуває принципово нові вимоги до особистості та діяльності педагога, вимагає сформованості його професійної майстерності. Адже саме шкільний учитель реалізує цілі та завдання навчання і виховання, організовує активну навчально-пізнавальну, трудову, громадську, художньо-естетичну і спортивно-оздоровчу діяльність учнів, спрямовану на їх розвиток і формування різноманітних особистісних якостей.

Д.С.Мазоха та Н.І.Опанасенко зазначають, що педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності [1, с.1].

Багато науковців наголошують на тому, що сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями і використовувати їх у своїй діяльності (Р.Гурін, М.Жалдак, В.Ковальчук, Л.Макаренко, І.Соколова, О.Суховірський та ін.). Такі вимоги зумовлені тим, що в умовах становлення і розвитку високотехнологічного інформаційного суспільства постає необхідність впровадження у навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливою проблемою перед вчителем постає вибір інноваційних методів на користь традиційним. Порівнюючи традиційну та інноваційну освіту, які сьогодні паралельно існують в Україні, І.Зязюн дійшов висновку, що традиційна система навчання є безособистісною, "бездітною, безлюдською". У ній "людина... постає... об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів" [4, с.28].

Серед головних недоліків традиційної системи навчання називають: авторитарний стиль керівництва; домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання і репродуктивної діяльності учнів; перевагу фронтальної роботи, обмеженість діалогічного спілкування; породжені цими факторами невміння і небажання дітей учитися; відсутність у них поцінування освіти, самоосвіти (саморозвитку).

Слово "інновація" має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес - це "цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийом-

мів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів" (І.Дичківська) [2, с.7]. У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби.

У педагогічній науці інноваційна діяльність розуміється як цілеспрямована педагогічна діяльність, заснована на осмисленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, впровадження якісно іншої педагогічної практики.

Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності вчителя та учня. У педагогічній літературі дано безліч класифікацій і груп інновацій. Найвідоміші: інновації, спрямовані на розробку нових форм, технологій і методів навчально-виховного процесу; інновації, спрямовані на відпрацювання нового змісту освіти та нових способів його структурування.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, Н.Юсуфбекова, А.Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В.Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [3, с. 226].

Існує широкий спектр технологій, що складають зміст освіти: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г.Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання (О.Рівін, В.Дяченко), ігрові технології, методика Марії Монтесоррі, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М.Гузика, адаптивна система навчання А.Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, школа "діалогу культур", інтерактивні технології та деякі інші.

Цікавою та змістовною, на наш погляд, є технологія імовірнісної освіти О.М.Лобок. Олександр Лобок – доктор психологічних наук, професор Інституту психології УрГПУ (м. Єкатеринбург), професор Інституту екзистенційної психології та життєтворчості (м. Москва), засновник комплексу унікальних технологій та програм розвитку творчих здібностей дитини, автор книг для вчителів початкового навчання "Імовірнісний світ", "Лабораторія дитячого писемного мовлення", "Наука учнівства або Зворотній бік дидактики", "Картографія внутрішнього дитинства" та великої кількості статей з інноваційної педагогіки. Створена ним технологія відповідає деяким новітнім освітнім принципам, які спрямовані на вільний розвиток дитини за синергетичним принципом хаосу, спонтанності, самодетермінації. У цьому сенсі дана технологія може вважатися однією з найбільш "синергетичних" із усіх відомих освітніх технологій, оскільки синергетика вивчає динамічні процеси, що найчастіше мають імовірнісний характер [6, с.184].

Дана технологія іменується імовірнісною тому, що вона спирається на фундаментальний принцип самого життя, у якій кожна подія відбувається з якимось ступенем невизначеності (імовірності). Тому потенційні можливості дитини реалізуються в житті так, що ні вона сама, ні хто-небудь інший не може спрогнозувати результат, а в навчальному процесі не можна спрогнозувати ті моменти, у яких відбувається "зустріч" дитини з культурою. При цьому затверджується принцип "множинності істин" і право дитини на особистісно-індивідуальну траєкторію в навчальному процесі. Тут заперечується тверда плановість уроку, передбачається допущення певної імовірності тих або інших подій у ньому.

Імовірнісний підхід до навчального процесу за О.Лобоким означає, що мистецтво вчителя полягає не стільки в тому, щоб слідувати покроковій розписаності дій, скільки в утриманні широкого культурного простору в процесі діалогу з різними дитячими думками. У навчанні учня початкової школи простежується орієнтація на метод проб і помилок, перебір випадкових варіантів, метод угадування (пошуку) істини. Зміст освіти при цьому не в тому, щоб транслювати знання, а в множинних колізіях, що максимально стимулюють дитину на самостійний рух у просторі культури.

Як правило, важка і копітка робота, коли педагог відсуває в бік формальні вимоги шкільної програми і починає працювати "тут і тепер" з духовними потребами дитини, очищаючи їх від бруду і нашарувань масової фальшкультури. Автор технології не боїться обговорювати проблему читання і письма всерйоз, змістовно, доводячи, що письмо і читання – це зовсім не "навчальні предмети", а базові людські потреби, і тому з ними потрібно працювати

принципово не за "підручником", не за формально-програмним матеріалом. О.Лобок вважає, що не стільки неважливо, скільки програмних тем встигли пройти – скільки важливо, щоб в будь-який момент часу молодший школяр відчував потребу в осмисленому читанні та правильному письмі.

В цьому і полягає ключ до проблеми формування в учнів початкової школи навичок грамотності, читання і письма. Якщо мова література подаються лише як сума навчальних знань, які потрібно засвоїти і скласти на іспиті, вони неминуче будуть переживатися дитиною як відчужені, а його базова мовна потреба буде руйнуватися. Що і відбувається в сьогоднішній освіті. Ми заміняємо базові потреби навчальними знаннями, і тому потреби стають формальними. Розвиток здатності читати і писати - це складне завдання, яке не вирішується освоєнням певних елементарних знань, наприклад як розвиток музичних здібностей не обмежується освоєнням знань про музику. Можна вивчити напам'ять десятки музичних енциклопедій, але це не тільки не зробить з дитини музиканта, а й не навчить любити музику. Отже, ключ до вирішення завдання виховання читання і письма дитини - в зміні тих освітніх стратегій, які донині домінують в початковій школі. Цю проблему О.Лобок вирішує по-своєму.

В епоху потужних інформаційних систем відбулася девальвація читання.

Але не в тому сенсі, що люди стали менше читати, а в тому, що саме слово "читання" стало все більше і більше вживатися в чисто інформаційному сенсі. Читати – значить зчитувати інформацію. Бажано так, як це робить будь-який значний комп'ютер: детально і швидко, не пропускаючи деталей і виділяючи головне.

Сучасній культурі відомі два типи читання: інформаційне (машинне) і мисляче (людське). Обговорюючи проблему читання, непогано уточнити, який тип читання ми маємо на увазі. Це ключове питання в обговоренні проблеми читання та проблеми грамотності. Якщо суть проблеми читання в здатності людини засвоювати і переробляти закодовану в текстах інформацію – це одна стратегія роботи над цією проблемою. Стратегія, пов'язана з необхідністю пошуку максимальних технологічних прийомів, що дозволяють людині читати швидко та інформаційно ефективно. А якщо читання – це не просте зчитування закодованої в тексті інформації, тоді що ж це таке? Тим більше є простий емпіричний факт: сучасні комп'ютери досягли абсолютно фантастичних швидкостей і обсягів зчитування й обробки інформації, проте це ні на йоту не наблизило їх до здатності мислити. І важливо брати до уваги цю обставину, коли ми ставимо питання про розвиток дитячої здатності читання.

Безсумнівно, що формування здатності до інформаційного читання, здатності до "швидкого і правильного" вилучення покладеної кимось в текст інформації є важливим у розвитку школяра. Але сформованість такого роду читання свідчить лише про одне і, можливо, притаманне примітивному рівню грамотності. Такого роду зчитування інформації є актуальним в машинних, комп'ютерних системах, які як раз і цінуються за своєю швидкістю і точністю процесу зчитування. Однак для багатьох батьків і вчителів (а також теоретиків освіти) саме машинна модель читання виявляється найчастіше "читацьким ідеалом". Ідеально сформована навичка читання, з їх точки зору, – це здатність швидко орієнтуватися в інформаційному потоці, здатність переробляти великі обсяги інформації в максимально стислі терміни, а також вміння систематизувати і класифікувати отриману інформацію, виділяючи в ній найголовніше. Тому сьогодні переважає абсолютизація комп'ютерної, машинної моделі читання.

Найважче досягти саме мисленнєвого читання. Перша фундаментальна особливість людського читання - це читання неточне, надмірне, неінформаційне. Глибинна природа людини взагалі полягає в тому, що це "неточна" і "неінформаційна" істота, що, власне кажучи, і дозволяє їй бути істотою культури. Адже сама суть культури в тому, що вона не просто транслює інформацію про минуле, а постійно інтерпретує минуле, перетлумачує і створює своє бачення. В цьому і полягає суть того, що можна назвати культурним діалогом на відміну від інформаційного діалогу.

В якому сенсі людина читає "неправильно"? В тому сенсі, що вона не просто "декодує" текст, який читає, і реконструює закладену в тексті інформацію, а в тому, що, читаючи, вона мислить і постійно конструює своє розуміння, свої образи, свої думки, більш-менш далекі від закладеного в тексті. Людина постійно пропонує свою інтерпретацію тексту, що читається, незважаючи на те, що це може бути текст науковий, літературний, музичний та ін. Отже, читач нерідко не погоджується з думкою автора – це базова константа людської культури. Це те, завдяки чому взагалі існує культура. Це означає, що людське читання завжди є мисленнєвим, творчим – і саме ця складова людського читання виявляється принципово недоступна для комп'ютерів.

Тому й виходить так, що, скільки читачів, стільки текстів і буде прочитано. Чим більше культурно розвинений читач, тим більш витонченим і складним буде його вибір читання. І це

зовсім не недолік людського читання, а його величезна перевага, оскільки тільки завдяки цій особливості людини виявляється творчий розвиток культури.

Однією з важливих проблем сучасності також являється розуміння прочитаного. Інформаційна неточність зчитування навколишнього світу - це основа того, що ми називаємо індивідуальністю сприйняття, особистісним світом людини. І навпаки: точне інформаційне зчитування машинного типу не залишає простору для виникнення особистісної своєрідності, упередженого та індивідуального бачення світу і всього того, що в цьому світі є.

У мисленнєвого читання немає проблеми "точності зчитування інформації"; проте у нього є інша, більш складна проблема – проблема розуміння або проблема тонкої інтерпретації тексту, який читається. Читацька інтерпретація (якщо мова йде про людську, а не машинного читання) неминуха. Важливо, щоб це була інтерпретація – не груба, а максимально тонка. Важливо, щоб ця інтерпретація була адекватна до прочитаного тексту. В цьому і полягає проблема формування в учня того, що філософи і психологи називають "інструментом розуміння".

Як пише один з відомих англійських теоретиків освіти, Р.К.Еліот, головна мета освіти якраз і полягає в створенні розуміння як внутрішнього інструменту особистості як того інструменту, який тільки і дозволяє людині вести діалог з навколишнім світом культури, світом інших людей, інших свідомостей [5, с. 2].

Отже, найважливіше завдання освіти в тому і полягає, на думку О.Лобок, щоб дати людині своєрідну культурну "мускулатуру розуміння", що дозволяє їй, по-перше, представляти своє (так, щоб це своє було зрозуміле іншим), а по-друге, з розумінням інтерпретувати чуже. В цьому і полягає найвищий сенс читання і письма, у власне людському сенсі.

За О.Лобок, початкова школа має створювати умови для самореалізації і самовираження кожної особистості, що є унікальною у своїй неповторності, для якої є важливішим "потік свідомості", її власні відчуття і переживання, з яких складається своя, нехай трохи хаотична, оцінка світу. З цією метою в процесі навчання створюються ним такі навчальні ситуації, у яких особистість молодшого школяра могла б проектувати із себе, зі своїх відчуттів, свого особистого "Я", свого суб'єктивного досвіду оцінку складних взаємин із суспільством і сам характер соціальних ситуацій.

Перетворення педагогічного процесу на неформальний, в якому панує спонтанність взаємодії учня та учителя, ситуативна самоактуалізація особистості, що знаходить своє відображення в пізнавальному стилі вільної емоційної експресії, автономії, розвиток образного мислення, велика увага до формування навичок осмисленого читання, – характерні ознаки початкової школи О.Лобок.

Існує думка, що школа повинна давати знання, формувати уміння та навички. О.Лобок вважає, що школа повинна допомогти дитині стати освіченою, навчити приймати власні незалежні рішення, залучити учня до світу культури, навчити його жити в ймовірнісному світі. Традиційній школі з її жорсткою плановістю уроку мислитель протиставляє метод, який ґрунтується на принципі творчої варіативності. Результатом цього є формування високої освітньої мотивації та розвиток творчих здібностей. Необхідною умовою повноцінної творчості О.Лобок вважає усвідомлення цінності загальнокультурних критеріїв. Принципи "творчої варіативності та авторства в культурі" – основа педагогічної концепції вченого, – не заперечують важливості засвоєння дитиною цих норм, навпаки, дозволяють їй в процесі розвитку власної творчості прийняти їх як естетично значущі умови вияву в культурі.

Основні кроки технології О.Лобок:

- 1) Стимулювання дитини до висловлювань, щоб досягти мовної активності, гальмування мовного акту молодшого школяра: вчитель записує вислови дитини.
- 2) Введення вірша: демонстрація таємної поетики тексту – інтонаційне читання вислову як вірші (піднесення усної мови до письмової і розбиття її на паузи рядків).
- 3) Вправа: вчитель – ехо-камера (виникнення ефекту рефлексії: дитина сама відчує, як побудована мова).
- 4) Вправа: вчитель – машина для запису мови учня. Внутрішнє редагування тексту, який диктує дитина.
- 5) Вправа: учень ідентифікує записані вчителем рядки, слова в рядку, початок, середину і кінець слів, складів.
- 6) Впізнавання букв не як безглуздої абстракції, а як необхідного робочого інструменту.
- 7) Подолання першого психологічного бар'єру: спонтанний початок читання.
- 8) Подолання другого психологічного бар'єру: спровокований початок письма.

9) Поетичний образ як перша і основна форма авторського самовираження молодшого школяра в письмовій мові виявляється фантастично ефективним засобом мотивації до письмової мови.

10) Школа образу: вигадкування віршів без рими; критерій – образність (багатовимірність, об'ємність, глибина). Вільне поетичне самовираження стає нормою для дітей.

11) Використання багатства життєвого інформаційного середовища дитини, провокується потреба збагатити лінгвістичний запас.

12) Читання відразу віршів (скільки завгодно складних і дорослих, наприклад "Євгеній Онегін").

13) Культ чорновика як можливість простеження кожним учнем власної траєкторії розвитку.

14) Обігрування цікавих історій з життя учнів з метою розвитку навичок зв'язного мовлення [6, с. 185].

Отже, інноваційна діяльність вчителя початкової школи є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включитися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

Завдяки старанням педагогів-новаторів нових орбіт сягало мистецтво навчання і виховання, їм належать різноманітні відкриття. На новаторську педагогічну практику зорієнтовано і немало представників науки, які свої авторські програми реалізують у закладах освіти не як експериментатори, а як учителі й вихователі. У новаторській педагогіці багатогранно втілена творча сутність навчально-виховного процесу. Якщо наукова педагогіка розвиває загальні закономірності і теоретичні проблеми виховання, то новаторська творить ефективні педагогічні технології [2, с. 8].

Перед кожним із нас два шляхи: або використовувати традиційні методи, прирікаючи своїх учнів (і власних дітей) на життєвий неуспіх, або спробувати щось змінити у своєму ставленні до новітніх освітніх технологій. Гарно про це сказав І.Підласий: "Можна бездумно тужити за втраченими ідеалами, скаржитись на падіння духовності та вихованості, втрату людяності й моральності, загалом на життя і зовсім незвичну школу, але хід подій вже не повернути. Погрожувати поїздові, що стрімко віддаляється від перону, дозволено лише дітям".

Отже, вчителю початкової школи необхідно оволодіти сучасними методиками та новими освітніми технологіями, щоб розвивати творчі здібності школярів, сформувати їх ключові компетентності, а також для професійного й особистісного росту та самовдосконалення. Інноваційний підхід О.Лобок до побудови уроків читання та письма в початковій школі сприяє розв'язанню проблеми формування навичок осмисленого читання молодших школярів, стимулює інтерес до навчання, створює сприятливі умови для розвитку дитини, розвиває її творчі здібності, образне мислення, вчить не боятися помилок, готуючи до дорослого життя.

### Література

1. Гричик Д.В. Інноваційна спрямованість до навчання з плавання молодших школярів у системі шкільного фізичного виховання / Д.В.Гринчик, Ю.Ю.Солонець.// Вісник нац. Чернігів. пед. ун. ім. Т.Г.Шевченка – 2014. – №118(1). – 7с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології – К.: Академвидав, 2004. –351 с.
3. Захарчук Т.В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі (Електронний ресурс) – Режим доступу [http://muzicteacher.at.ua/publ/innovacijni\\_tekhnologiji\\_navchannja\\_v\\_suchasnij\\_shkoli/1-1-0-5](http://muzicteacher.at.ua/publ/innovacijni_tekhnologiji_navchannja_v_suchasnij_shkoli/1-1-0-5) – Назва з екрану.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол,2000. – 636 с.
5. Лобок О.М. Мистецтво читати неправильно / О.М.Лобок // Перше вересня. – 2003. – №64. – Зс. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200306406> – Назва з екрану.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии/ Г.К.Селевко: пособ. для студ. пед. учеб. зав., учит. и работ. образов. – М.: 1998. – 288 с.
7. Телянчук В.П. Інноваційні технології в початковій школі / В.П.Телянчук, О.В.Лесіна. – Х.: Видавнича група "Основа", 2008. – 233 с.
8. Турик Людмила Андреевна. Педагогические технологии в теории и практике [Текст]: учеб. пособие / Л.А.Турик, Н.А.Осипова. – Р.-на-Д.: Феникс, 2009. – 281 с.



## РОЗВИТОК ВМІНЬ ТА НАВИЧОК ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Піхота М.В.**, студентка IV курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Одним із жанрів мовленнєвої діяльності виступає публічне мовлення. Живе слово виконує завдання організації стосунків між людьми у різноманітних сферах. Мова, жести та поведінка промовця – усе це є взірцем для слухачів. Але талант бути оратором не дається кожному з народження. У більшості випадків ці вміння виробляються впродовж усього життя. Потрібно довго та наполегливо працювати, щоб удосконалити своє мовлення. Якщо людина багато виступає, у неї виробляється індивідуальний стиль, що може вказувати на оригінальність її світогляду. Це і своєрідний підхід до тлумачення фактів, і вибір слова, і образні засоби. Тут виявляється сам характер людини.

**Постановка проблеми.** Навчальна програма сучасної школи великого значення надає розвитку та формуванню мовленнєвих компетенцій школяра. Одним з основних завдань вчителя-філолога є навчити дітей будувати висловлювання у всіх доступних формах та стилях. Для того, щоб дитина дотримувалася літературних норм вимови, вживала яскраво забарвлену лексику, і головне, не боялася робити це публічно, варто створити відповідне мовленнєве середовище. Усе це забезпечить дитині мовний та фактичний матеріал. Так як учні можуть вільно володіти тільки тим матеріалом, який вони досить гарно знають, тому у них повинен бути наявний певний запас знань. Учитель на уроці повинен створити відповідно сприятливу атмосферу, активізувати дітей вільно висловлювати свою думку, більше звертати увагу на мовлення дитини. На наш погляд, вміння говорити правильно, красиво та переконливо повинно розвиватися на кожному уроці, насамперед на уроках української мови, оскільки спілкуватися рідною мовою, без страху та зайвої упередженості, повинен кожен учень української школи.

Мета статті – дослідити проблему розвитку вмінь та навичок публічного мовлення школярів в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Сформовані на високому рівні навички мовлення людини є гарантією для особистості успішно реалізувати себе в суспільстві. Під публічними мовними вміннями мається на увазі уміння аргументовано, послівно, логічно та грамотно викладати думки, упевнено відстоювати свою точку зору, доцільно ставити питання тощо .

Системний підхід щодо розвитку перелічених умінь та навичок здійснюється у відношенні різних аспектів навчального процесу. В системі вправ для розвитку усної мови повинні враховуватися особливості процесу оволодіння мовою, тому що саме на оволодіння мовою вони спрямовані. Цей процес взагалі починається з оволодіння мовним матеріалом, проходить стадію оволодіння операціями з матеріалом (тобто формування первинних умінь та навичок) і завершується оволодінням мовними діями та діяльністю в цілому (тобто розвитком і удосконаленням мовних умінь) [2, с. 141].

Обрані нами методики діагностики публічного мовлення варто розглядати як такі, які дозволяють отримати комбіновану, педагогічну та психолінгвістичну інформацію про відповідний пізнавальний процес, включаючи дослідження пасивного і активного словникового запасу. Так як дослідження ми мали змогу провести під час педагогічної практики в школі, то намагалися підібрати та провести такі методики, які доцільно використовувати на уроках української мови та літератури. На уроках української мови нами проведено різноманітні вправи з метою діагностування розвитку мовленнєвих здібностей учнів. А на уроках української літератури здебільшого нами було підібрано такі завдання, які спрямовувалися на розвиток умінь молодших підлітків висловлювати власну думку щодо певних явищ, щоб зрозуміти, як їм це вдається.

Зазначені методики діагностики публічного мовлення показують те, наскільки у дітей розвинуте мовлення, яким словниковим запасом вони оперують, у чому найбільш компетентні. Також за допомогою даних методик можна визначити те, яке ставлення в дитини до публічних виступів, наскільки у неї розвинені ораторські здібності, чи не боїться вона виступати перед аудиторією.

Отже, за допомогою різноманітних методик, проведених нами під час практики, нами встановлено рівень розвитку навичок публічного мовлення школярів 6 – 7 класів Ніжинської загальноосвітньої школи № 15. Кількість респондентів охоплювала 47 учнів.

Нами використовувалася методика "Визначення понять", у якій учням пропонувалися певний набір слів. Учень повинен уявити, наприклад, що він зустрівся з людиною, яка не знає значення жодного слова. Молодші підлітки повинні пояснити кожне з них, щоб співбесідник зрозумів, про що йде мова. За кожне правильно дане визначення слова дитина отримувала по одному балу. На те, щоб дати визначення кожного слова, відводилося по 30 сек. Якщо протягом цього часу дитина не змогла дати визначення запропонованого слова, то вчитель залишав його і зачитував наступне по порядку слово.

Максимальна кількість балів, яку могла отримати дитина за виконання цього завдання, – 10, мінімальна – 0. У результаті проведення експерименту підраховувалася сума балів, отриманих дитиною за визначення всіх 10 слів з вибраного набору.

При проведенні цього дослідження діти отримали досить високі результати. У 50% опитуваних виявлено високий розвиток мовленнєвих здібностей, оскільки вільно володіли поняттями. Діти досить точно пояснювали значення кожного слова, робили це вдумливо, підбираючи відповідні слова. Також варто зауважити, що учні намагалися використовувати ділову лексику, оперували науковими поняттями. Ця група учнів не боялася виступати перед класом, поводитися перед слухачами вільно та невимушено. 40% респондентів продемонстрували середній рівень розвитку вмінь та навичок публічного мовлення. У мовленні цих учнів відчувалося прагнення до пояснення усіх слів, спостерігалася деяка зніяковілість у їхніх виступах перед аудиторією (непослідовність у викладенні думки, легке заїкання, окремі утруднення в імпровізаційному мовленні щодо тлумачення слів). У 10% школярів визначено низький рівень розвитку вмінь та навичок публічного мовлення. У поясненні багатьох слів виникали труднощі. Спостерігалися проблеми при публічному мовленні цієї групи учнів: страх перед аудиторією, заїкання, нечітка дикція, невміння послідовно викласти думку, відсутність натхнення у голосі, тихий голос, брак слів у потрібний момент мовлення.

У методиці "З'ясування пасивного словникового запасу" як стимулюючий матеріал школярам пропонувалися ті ж самі п'ять наборів слів по десять слів в кожному, які були використані в попередній.

Процедура проведення була такою: учням зачитувалося перше слово з першого ряду – "велосипед" і пропонувалося з наступних рядків вибрати слова, відповідні до нього по сенсу, що складали з даним єдину групу, визначену одним поняттям. Кожен наступний набір слів повільно зачитувався з інтервалом між кожною вимовою слова в 1 секунду. Під час прослуховування ряду дитина повинна вказати те слово з цього ряду, яке по сенсу підходить до вже почутого. Наприклад, якщо вона раніше почула слово "велосипед", то з другого ряду повинна буде вибрати слово "літак", що становить з першим поняттям "види" або "засоби пересування".

Оцінка результатів відбувалася за такою системою: якщо випробовуваний знаходив правильне значення

від 40 до 50 слів, то у результаті отримував 10 балів;

від 30 до 40 слів – 8–9 балів;

від 20 до 30 слів – 6–7 балів;

від 10 до 20 слів – 4–5 балів;

менше 10 слів – не більше 3 балів.

Результати 9,5–10 балів свідчать про високий рівень розвитку пасивного словникового запасу, 8–9 балів – про середній рівень розвитку і 4–7 балів – про низький рівень.

За результатами проведеної методики нами зроблено висновки: у 40% опитаних високо розвинений пасивний словниковий запас, оскільки учні не довго думаючи, відповідали правильно й точно. Це засвідчило достатню розвиненість уваги, уяви та творчого мислення в цих учнів. Не відчувалося страху в цих школярів під час їхніх публічних виступів. У 50% респондентів виявлено середній рівень словникового запасу. У цих учнів відчувалися певні труднощі із запам'ятовуванням слів, діти губилися у поняттях. І лише в 10 % школярів встановлено низький рівень пасивного словникового запасу. Молодшим підліткам цієї групи дуже важко було запам'ятати слова, з'єднати їх за семантикою в один ряд, важко було пояснити, чому саме за таким принципом були розподілені поняття. Дане дослідження викликало в учнів деякі труднощі, проте при детальнішому поясненні, при повторах деяких рядів слів, учні впоралися із завданням.

При виконанні методики "Визначення активного словникового запасу"

молодшим підліткам пропонувалася будь-яка картинка, на якій зображені люди та різні предмети. Упродовж 5 хвилин учні повинні були якомога детальніше розповісти про те, що змальоване на цій картинці. При цьому фіксувалася частота вживання дитиною різних частин мови, складних пропозицій зі сполучниками і ввідними конструкціями, що давало змогу робити висновки про рівень розвитку її мовлення.

Проаналізувавши розповіді учнів та дослідивши їхній активний словниковий запас, можна зробити відповідні висновки: 20% досліджуваних продемонстрували високий рівень вмінь та навичок публічного мовлення. Варто зауважити, що ці учні вільно володіли мовним матеріалом. Їхні розповіді були цілком логічні та структуровані, майже не було помилок у мовленні. Незважаючи на те, що ці виступи були публічними, не відчувалося у мовленні учнів цієї групи бар'єрів: страху, браку повітря у відповідний момент мовлення, заїкання, тихого голосу, занадто швидкого темпу мовлення.

У 60% школярів виявлено середній рівень розвитку вмінь та навичок публічного мовлення. Тут варто зазначити, що у цих дітей були деякі труднощі з описом картинки. У мовленні учнів простежувалися плеоназми, також вони вживали слова-паразити типу "ну", "як от", "е", відчувалось деяке хвилювання, яке утруднювало виступ, деяка незацікавленість у предметі мовлення, залежність від конспекту тощо.

20% респондентів продемонстрували низький рівень вмінь та навичок публічного мовлення. У цих школярів були певні труднощі як з описом самої картинки, так і з завданням виступити перед усім класом. В учнів цієї групи виявлено високу залежність від конспекту, велику кількість слів-паразитів у публічному виступі, невміння чітко та послідовно викладати думки, нечітку дикцію, невпевненість у собі, заїкання, брак повітря у відповідний момент мовлення, тихий голос, невміння чітко артикулювати окремі звуки.

У мовленні учнів переважали такі частини мови як іменники та дієслова (хлопці, хлопчики, велосипед, ліпили, зламався і так далі), вони складали більше половини всіх слів. Окрім того, траплялися прикметники в початковій формі (снігова, великий, маленький тощо), займенники (він, вони, вона тощо), які вживалися учнями 6–7 класів досить часто. У мовленні школярів було виявлено багато прийменників (до, у, на тощо) і сполучників, особливо часто вживався сполучник "і". Рідше у мовленні зустрічалися прислівники та прикметники у порівняльному ступені. Більше того, у мовленні учнів повністю відсутні такі особливі форми дієслів, як дієприкметники та дієприслівники.

"Методика виявлення ригідності словникового запасу" дала змогу визначити ригідність словникового запасу досліджуваних учнів. При цьому було використано тексти мовних зразків, тобто творів на тему "Рідне поле", написаних учнями на початку навчального семестру, тобто 15 лютого 2016 року. У творах було підраховано загальну кількість слів в мовленнєвому зразку, а також кількість слів, які були вжиті лише один раз.

Після цього було визначено ригідність словникового запасу (вокабуляра) досліджуваних, тобто встановлено індекс вокабулярної ригідності (ВР) по формулі:

$$ВР = P/O;$$

де P – кількість слів спожитих одного дня;

O – загальна кількість слів.

У результаті виконання методики нами встановлено, що 20% досліджуваних в своїх творах використовували більше 50% нових слів, коефіцієнт ригідності словникового запасу коливався у них від 0,53 до 0,59. У творах 50 % учнів були використані слова, що не повторювалися, коефіцієнт ригідності словникового запасу коливався у них від 0,43 до 0,45.

У 30% школярів у творах вжито близько 30 % слів, що не повторювалися, причому коефіцієнт ригідності словникового запасу коливався у них від 0,33 до 0,37.

Проаналізувавши текстові зразки мовлення учнів, було відзначено, що загальна кількість слів коливалася від 51 до 102. Проте більше використання слів не означає кращого результату і меншого повторення одних і тих же слів. Окрім цього в роботах помічено певну кількість стилістичних та граматичних помилок, подекуди уривки фраз і пропозицій.

Також дослідження показало, що у 20% досліджуваних високий рівень розвитку навичок публічного мовлення, у 60% респондентів – середній рівень розвитку навичок публічного мовлення і лише у 20% – низький рівень.

Методика не мала на меті активно розвинути навички публічного мовлення дитини, проте ми отримали загальне уявлення про розвиток уяви школярів, мислення, мовлення. Створюючи свій власний текст, школяр намагається підібрати відповідні слова та фрази, щоб побудувати логічний текст. А структурований текст – це вже першочергова умова гарного публічного виступу.

Нами також було запропоновано методику "Робота з обраним текстом на здатність слухати та реагувати на запитання". Учням потрібно було заслухати певний текст, а потім дати відповіді на запитання, запропоновані вчителем. Кожен респондент міг висловити свою думку, тому що відповіді були не лише закритого характеру, а й відкритого, які потребували пояснень. На всі питання учні відповіли правильно. Зверталась увага на заголовок тексту, який безпосередньо стосується навичок публічного мовлення (назва тексту "Ораторське мистецтво промовця як умова переконання"). Нами визначено умови успішного публічного виступу.

Наша діяльність під час дослідження спрямовувалася на активізацію пізнавальної діяльності, стимулювання пізнавального інтересу до уроків української мови та літератури. На наш погляд, сформувати вміння та навички усного публічного виступу – це надзвичайно кропітка праця, яка потребує систематичності, послідовності, чітко продуманих етапів, творчого та індивідуального підходу. Варто сформувати у молодших підлітків ті вміння, які знадобляться їй у подальшому житті, допоможуть впоратися зі страхом публічного виступу, страхом перед аудиторією.

Крім різноманітних методик, на наш погляд, дуже корисними на уроці української мови та літератури будуть різноманітні тренінги. Тренінги сприятимуть розвитку навичок та вмінь учнів-лідерів, необхідних для публічного виступу.

Пропонована робота з розвитку зв'язного мовлення навчає школярів слухати, бачити, відчувати, сприяє розвитку творчої уяви, допомагає оволодівати загальномовленнєвими та загальнонавчальними вміннями й навичками.

Розвиток публічного мовлення у школярів є складним процесом, який залежить від соціокультурного контексту. Діти набувають основ мовлення, взаємодіючи з батьками, братами, сестрами, вчителями, однолітками, а також у процесі навчальної діяльності [5, с. 31].

Під час проведення дослідження було виявлено, що розвиток навичок публічного мовлення учнів середнього шкільного віку в процесі навчальної діяльності досягає вищого рівня за умови: спеціально організованих тренінгів, систематичних вправ, високої мотивації навчання, індивідуального підходу.

### Література

1. Вербич Н.С. Інтонація публічного виступу: основні напрями дослідження / Н.С.Вербич // Мовознавство: науково-теоретичний журнал – 2011. – № 5. – С. 90–94.
2. Дейл Карнегі. Учись виступати публічно і впливати на широке коло людей / Д.Карнегі. – К., 2000. – 250 с.
3. Іваненко Л.І. Деякі нотатки щодо підготовки до виступу: на допомогу виступаючому / Л.І.Іваненко // Шкільна бібліотека: наук.-метод. часопис. – 2011. – № 2. – С. 15–17.
4. Комінко С.Б. Крайні методи психодіагностики: навч. посібник / С.Б.Комінко, Г.В.Кучер. – Тернопіль, Карт-бланс, 2005. – 406 с.
5. Мазур Роман. Публічний виступ: психолого-емоційні і методико-лінгвістичні засади / Р.Мазур, Н.Щур // Наука і суспільство: наук.-попул. і літ.-худ. ілюстр. журнал. – 2011. – № 11/12. – С. 27–32.
6. Туріщева Л.В. Психологічні тренінги для школярів / Л.В.Туріщева. –Х.: Вид. група "Основа", 2010. – 124 с.

УДК 316.624

### ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ БУЛЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Приходько А.В.**, студентка III курсу, факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Проблема знуцання учнів над учнями існує в багатьох країнах світу. Це явище отримало назву "буллінг" (від англ. to bully – задиратися, знуцатися, змушувати погрозами), що означає повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією [6, с. 305]. Усі ці дії, попри їх різноманіття, мають спільні риси:

1) дисбаланс влади, тобто кривдник та жертва обов'язково різні за соціальним статусом, фізичною чи психологічною адаптованістю до середовища, різної статі, раси, релігії, сексуальної орієнтації тощо;

2) намір нашкодити, тобто кривдник навмисно викликає емоційний або фізичний біль у потерпілого, насолоджується спостерігаючи;

3) погроза подальшої агресії, тобто кривдник і жертва розуміють, що це не перший і не останній випадок знуцання [3, с. 85].

Інше визначення робить акцент на тому, що буллінг – це своєрідна захисна реакція на дисфункціональне середовище, заснована на бажанні "вижити", зайняти своє місце. Таким визначенням пояснюється природа цього явища [2, с. 92].

Л. Кішлі вважає, що основною характеристикою буллінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Дослідниця зазначає, що буллінг – це агресивна поведінка, яка спрямована на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини. При цьому буллінг не є порушенням закону, адже в карному кодексі, як правило, немає закону, згідно якого така поведінка карається [4, с. 2].

Дослідниця виділяє сім ознак буллінгу:

1. Емоційне приниження включає вербальні і невербальні способи вираження. Вербальні способи – це негативно забарвлені висловлювання, використання підвищеного тону, крик, звинувачення у помилках, приниження здобутків і досягнень людини. Невербальні способи – зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести тощо.

2. Продовження емоційно образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду. Жертви буллінгу визнають, що навіть, якщо неприйняття і несхвалення висловлюється у відносно м'якій формі, але впродовж тривалого періоду, виникає відчуття загнаності і відсутності виходу.

3. Непривітна і недовірлива поведінка також класифікується як буллінг.

4. Втручання у приватне життя людини.

5. Якщо наслідком агресивного, негативного ставлення до людини є погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини, то така поведінка визначається як буллінг.

6. Якщо агресор має намір завдати шкоди іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події, ця поведінка є буллінгом.

7. Агресор займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [4, с. 2–3].

Для розуміння причин шкільного насильства, важливими є узагальнення теоретико-експериментальних досліджень, згідно якими на індивіда впливає ряд чинників різних рівнів: особистісного, сім'ї, школи та групи однолітків, громади та культури. Шкільне насильство не починається з ізолюваного стану, і тільки складні поєднання чинників цих рівнів створюють передумови для такого явища [7, с. 3].

Існує багато причин, чому деякі діти здійснюють буллінг. Найчастіше виділяють такі причини [2, с. 92]:

- помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима;
- бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків;
- бажання привернути увагу впливових дорослих;
- нудьга, здирство, компенсації за невдачі в навчанні чи громадському житті;
- через тиск батьків, через жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини.

Часто діти вважають знуцання способом стати популярними, керувати та мати вплив на інших, привернути увагу, змусити інших їх боятися. Інші просто заздять тим дітям, над ким знуцаються, а деякі навіть не усвідомлюють почуттів жертви та обсяг шкоди від їхньої поведінки. Однак наголошується, що буллінгові поведінці діти навчаються, тобто не бачили б вони моделей жорстокої поведінки серед дорослих, по телебаченню тощо, то таких загрозливих масштабів буллінгу можна було б уникнути [2, с. 92].

Крім цього, учені виділяють особистісні фактори, що приводять дитину до проявів буллінгу: запальний темперамент, імпульсивність характеру, брак емпатійності, егоїстичне врахування лише власних потреб, перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки. Низька шкільна успішність призводить до зниження самооцінки, а тому є фактором ризику прояву насильства (для хлопців оцінки в школі менш важливі, ніж для дівчат) [7, с. 3].

Серед причин, що призводять до буллінгу, також виділяють зловживання алкоголем. Діти, які зловживають алкоголем, мають зміни в мозку, що призводять до погіршення здатності вирішувати проблеми, контролювати почуття, управляти гнівом.

Шкільне насильство може бути інструментом, за допомогою якого реалізуються різноманітні механізми психологічного захисту. Із захисних реакцій, що трапляються у дітей найтипівшими є: пасивний протест, опозиція, імітація, емансипація, компенсація й ізоляція [7, с. 4]. Коротко зазначимо, як проявляється насильство в рамках кожної захисної реакції. Опозиція – форма активного протесту проти норм і вимог дорослих. Виявлятися вона може як фізичними, так і словесними поведінковими реакціями. Імітація – це реакція, що виявляється у намаганні в усьому наслідувати певну особу. Дитина поширює позитивну реакцію на всі риси цієї людини: і хороші, і погані. Якщо "герой" чинить насильство, тоді наслідується і це. Емансипація – це боротьба дітей за самоствердження, свободу. У більшості випадків дитина

проектує на себе способи поведінки і риси характеру дорослих. На жаль, сьогодні позитивних взірців дуже мало. Компенсація – це реакція, за допомогою якої дитина намагається заповнити і пояснити собі слабкість і невдачі в одній галузі – досягненнями в іншій. Діти, які вдаються до компенсації, спочатку самі страждають від знущань. Якщо ні в сім'ї, ні у школі вона не може реалізувати компенсацію – виникає бунт. Дитина починає поводитися грубо і нахабно. Ізоляція – вид захисту, коли, взявши іграшку, дитина "дозволяє" їй робити те, чого самій не можна: бути жорстокою, висміювати інших тощо. Ці чинники на нашу думку, слід розглядати як потенційні, які втілюються під впливом певних педагогічно-соціальних умов [7, с. 4].

До сімейних факторів, що можуть викликати буллінг, відносять брак близьких стосунків у батьків з дитиною або у сім'ї, слабкий або занадто сильний контроль над дитиною, ігнорування її потреб, прийняття та моделювання агресивної поведінки батьками чи іншими значущими дорослими. Існує і міжгенераційний зв'язок: у батьків, які здійснювали буллінг у шкільному віці, діти більш схильні також знущатися над однолітками. Крім того, у сім'ях, де батьки або один з них зловживають алкоголем, наркотиками чи іншими небезпечними речовинами, діти мають серйозний ризик залишитися без опіки батьків, зазнавати емоційного, фізичного та сексуального знущання і навіть самим почати вживати алкоголь чи наркотики. Такі батьки менш здатні забезпечувати фізичну та емоційну стабільність, якої потребують діти дорослішаючи [3, с. 89–90].

Крім цього, багато дітей здійснює буллінг над однолітками для того, щоб продовжувати залишатися в групі, а це досить часто суперечить їхнім внутрішнім мотивам. Такий вид факторів дослідники назвали психосоціальним. Саме підвищення статусу серед однолітків, аплодисменти, сміх, схвалення, тільки підбурюють та заохочують учасників буллингу до наступної подібної поведінки [1, с. 52].

Дуже серйозний вплив на формування ціннісної системи та поведінки дитини має телебачення, де часто показують жорстокі фільми та насильство. Десятки досліджень впливу телебачення на дітей та підлітків підтверджують, що діти поступово починають вважати насильство способом вирішення проблем та імітують побачене в реальному житті. Також, багато підлітків після перегляду сюжетів з картинами жорстокості, агресивності, самогубств ідентифікують себе з такими героями і діють відповідно, а діти з проблемами розвитку та поведінковими розладами ще більш сприйнятливі до жорстокості на екрані. За роки, проведені в школі, середньостатистична дитина бачить по телевізору 8000 вбивств та 100 000 актів насильства. Крім того, дослідники дійшли висновку, що телебачення пропагує розбещеність, адже в 91% епізодів, що показують сексуальний зв'язок між чоловіком та жінкою, партнери не одружені [3, с. 91].

Вплив шкільного середовища вважається дуже важливим у створенні умов для здійснення чи припинення буллингу в школах. Ставлення адміністрації, вчителів до стосунків показує їхнє прийняття чи неприйняття певних моделей поведінки дітей. Як говорилося раніше, багато вчителів ігнорує буллінг, а тому кривдник не отримує відповідного покарання за свої дії, що продовжує цикли насильства [5, с. 171]. Брак супервізії та нагляду в місцях підвищеної небезпеки в межах шкільної території "розв'язує" руки кривднику. Через відсутність певних покарань та санкцій за буллінг у дітей відбувається злам внутрішнього контролю, пригнічуються відчуття провини, перебільшуються негативні властивості жертви та позитивні – кривдника. Це приводить до таких змін світосприйняття, які підсилюють стереотипи, упередження та дискримінацію [5, с. 172].

Та нарешті культуральні фактори, які включають засади функціонування суспільства, особливості підтримання та встановлення стосунків в сім'ї та між однолітками, прийнятні методи вирішення конфліктів та досягнення порозуміння, особливості гендерних стосунків та ролей, особливості соціальної свідомості та соціальних цілей людей, соціальних прошарків та взаємодії різних соціальних груп. Міжкультуральне порівняння причин та наслідків булінгу серед молоді різних країн світу не показує значних відмінностей, однак ці фактори не слід нівелювати [1, с. 53–54].

Таким чином, дослідники розрізняють передумови буллингу, які спричиняють агресивну чи віктимну поведінку в дітей. Вони виходять з поділу таких факторів ризику на особистісні, сімейні, групові, шкільного середовища, громади чи району та культурні. Їхнє поєднання дає складний індивідуальний набір чинників, що зумовлюють буллінг.

### Література

1. Барліт О.О. Соціально-педагогічна проблема буллингу в освітньому середовищі / О.О.Барліт, А.Ю.Барліт. – Запоріжжя: Олекс, 2011. – С. 52–54.

2. Завацька Л. М. Особливості соціально-педагогічної діяльності щодо попередження жорстокої поведінки молоді у професійно-технічних навчальних закладах / Л.М.Завацька // Вісник Чернігівського держ. пед. університету. Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 122. – С. 92.
3. Король А. Причини та наслідки явища буллінгу / А.Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1 – 2. – С. 85, 89–91.
4. Лушпай Л.І. Буллінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) / Л.І.Лушпай // Український альманах. – Вип. 4. – Київ, 2010. – С. 2–3.
5. Сидорук І. Буллінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / І.Сидорук // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2015. – №1(302): Серія "Педагогічні науки". – С. 171–172.
6. Шуміло О.О. Щодо визначення видів насильства серед учнівської молоді / О.О.Шуміло // Питання боротьби зі злочинністю: Збірник наукових праць. – Вип. 27. – Харків, 2014. – С. 305.
7. Юрчик О.М. Методологічні аспекти емпіричного дослідження шкільного насильства / О.М.Юрчик // ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника". – 2014. – Вип. 26. – С. 3–4.

УДК 37.04: 159.922

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ УЧНІВ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Рашкевич Г.І.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Сучасна епоха суспільного розвитку характеризується двома важливими особливостями. По-перше, це високий темп розвитку науки та промисловості, по-друге – все більш зростаюча роль окремої людини як рушійної сили суспільного прогресу. Різні життєві обставини змушують людину швидко адаптуватися та зберігати високу продуктивність в ситуаціях, що постійно змінюються. Високі вимоги до фізичних, моральних, психологічних якостей людини в певних життєвих екстремальних умовах можуть стати об'єктивними причинами виникнення девіацій.

Проблему девіантної поведінки підлітків досліджували сучасні науковці Н.П. Пихтіна, В.М. Оржеховська, Зигмунд Фройд, Фрідріх Ніцше; М.О.Алемаскін, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, П.П.Блонський, О.П.Краковський, Д.О.Леонтьєв, Н.Ю.Максимова, І.О.Невський, А.В.Петровський, Л.С.Славіна, В.О.Татенко, В.Е.Чудновський та ін. [4, 165].

Пошуку ефективних шляхів профілактики важковиховуваності приділяли увагу Л.Колесова, Н.Максимова, О.Шарапова та ін. Концептуальні засади моральної та духовно-здорової особистості обґрунтовано І.Бехом, С.Максименком, Н.Калініченко; необхідність соціально-правового забезпечення профілактики відхилень у поведінці серед учнівської молоді досліджено О.Бовть, В.Оржеховською, В.Синьовим, Н.Семеновою, М.Фіцулою.

У педагогічному обігу є різні підходи до визначення наслідків педагогічної занедбаності в процесі виховання: "важкі" діти, "важковиховувані" учні, "педагогічно занедбані діти". Та це не міняє сутності явища. Будемо вважати, що це синонімічні поняття.

Важковиховуваними називають дітей, які систематично порушують встановлені норми і правила поведінки, з відразою ставляться до навчання, виявляють негативізм до соціального оточення.

Зокрема, П.Блонський поняття "важкий" школяр розглядав через ставлення до нього вчителя, якому важко з ним займатися. Важкоиховувані школярі з високим розумовим потенціалом характеризуються відсутністю звички трудитися, невмінням доводити справи до кінця. Усі ці якості є результатом неправильного виховання [1, 217]. Важкі школярі з низьким розумовим потенціалом – це переважно діти, що виховуються в поганих соціальних умовах [2, 72].

В.М'ясищев розглядає важку дитину не лише як пасивний відбиток навколишнього середовища, але і як активну особистість, що створює певні відносини з навколишнім середовищем. Відносини характеризують всю людину, а не яку-небудь сторону її психіки [3, 61].

На думку науковців, для важковиховуваних дітей характерні такі особливості поведінки:

- неправильно сформовані потреби – матеріальні потреби переважають над моральними;

○ більшість матеріальних потреб має аморальний характер: для їх задоволення використовують засоби, які не відповідають нормам моралі (паління, вживання алкоголю, наркотиків, крадіжки), що призводить до деградації особистості;

○ важкі діти прагнуть до спілкування з подібними собі, перебувають поза зв'язками з постійними учнівськими колективами;

○ недостатньо розвинена потреба у пізнанні навколишнього світу; погано вчаться, не володіють методами пізнавальної діяльності;

○ перекручені естетичні потреби;

○ нерозвинена, засмічена вульгаризмами, жаргонною лексикою мова;

○ спостерігається непослідовність, суперечливість у поглядах і переконаннях;

○ відсутні чіткі уявлення про норми поведінки, обмежені почуття відповідальності за свої вчинки;

○ вкрай обмежені інтелектуальні інтереси; перевага утилітарних інтересів над духовними позбавляє цих учнів перспективи розвитку, інтелектуального та морального вдосконалення;

○ приховують свою діяльність від батьків, учителів та однокласників.

Делінквентна поведінка – поведінка яка відхиляється від прийнятих в суспільстві соціальних норм і правил. Причини делінквентної поведінки відомий психолог Ч.Ломброзо вбачав у генетичній спадковості. Він, на основі проведеного спостереження за зовнішністю засуджених у різних країнах світу, зробив висновок, що всі вони мають спільні "атавістичні" риси [5, 400]3.

До негативних чинників, породжених особливостями сімейного виховання, а також дитячих виховних закладів, які впливають на появу важковиховуваних дітей, належать такі:

1. Діяльність неблагополучних і асоціальних сімей (неповна сім'я, батьки алкоголіки, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя), для яких характерні: соціальна безвідповідальність за виховання дітей, психолого-педагогічна неграмотність, негативні приклади моральної поведінки, відсутність доброти, сімейного затишку, любові до дітей, прояви насильства, жорстокості, відсутність системи вимог, брак істинного батьківського авторитету, матеріальні нестатки.

2. Діяльність зовні "благополучної" сім'ї (є батько й мати, які працюють, освічені, інтелектуально розвинені, належний матеріальний достаток) також певною мірою може негативно впливати на особистість дитини, сприяти появі значних помилок у її життєдіяльності. В такій сім'ї мають місце негативні чинники: низька психолого-педагогічна культура, створення для дітей "парникових" умов для розвитку, що призводить до ослаблення особистості, позбавлення учня життєвих труднощів, матеріальне перенасичення, всюдозволеність, відсутність системи вимог і контролю, прояви елементів фальшивого авторитету.

3. Діяльність загальноосвітніх навчально-виховних закладів не завжди створює оптимальні умови для розвитку особистості. Тут можуть мати місце негативні чинники впливу на вихованців, які ускладнюють взаємини дитини з батьками, товаришами, інколи разом з іншими чинниками (негативний вплив сім'ї, засобів масової інформації, стихійної вулиці) руйнують особистість. Це перевантаженість змістом навчального матеріалу, яким учень через обмеженість розумових можливостей не може оволодіти, що породжує негативізм, опір, "втечу" від навчальної діяльності, почуття власної неповноцінності, меншовартості порівняно з іншими учнями, відсутність належних умов для задоволення своїх інтересів (спортивна діяльність, конструювання, моделювання та ін.), прояви з боку вчителів-вихователів упередженого ставлення до учнів з моральними вадами, недостатній рівень педагогічної культури вихователів (нетактовність, грубощі, авторитаризм тощо); ізоляція, відсторонення учнів з певними недоліками в морально-інтелектуальному розвитку від цікавих колективних справ та ін.

Проблеми важковиховуваних дітей де термінується соціальною сферою. Ще англійський соціаліст-утопіст Роберт Оуєн (1771–1858) стверджував, що асоціаційна, злочинна поведінка індивіда залежить не від нього, а від системи, в якій він виховувався [8, 224].

До педагогічно занедбаних вихованців має бути особлива увага з боку професійних педагогів, батьків і всіх, хто систематично спілкується з такими дітьми.

Профілактика важковиховуваності – це попередження дезадаптації (порушення процесу пристосування до середовища) дітей у навчальному закладі, просвітницька діяльність, створення сприятливого психологічного клімату, здійснення заходів з попередження утворення відхилень у поведінці у соціумі.

Корекція важковиховуваності – доцільно організована система психологічних впливів, спрямованих на зміну визначених особливостей психіки, які грають важливу роль у прояві



поведінки. Це комплекс заходів, спрямованих на коригування відхилень у поведінці та запобігання їх подальшого прояву.

На думку М.М.Фіцули, перевиховання є одним із шляхів корекції девіантної поведінки: "Перевиховання, – як наголошує дослідник, – це спеціальний вид педагогічної діяльності педагогів і учнів, спрямований на подолання недоліків їх особистості, розвиток наявних у неї позитивних якостей і формування на цій основі нових, суспільно значимих корисних рис і властивостей" [6, 19].

Перевиховання ґрунтується на загальних принципах виховання. Однак у роботі з педагогічно занедбаними дітьми варто акцентувати увагу на принципах, які впливають із соціально-психологічних особливостей цих дітей.

Поряд з педагогічним впливом на учнів, має проводитися також робота з виявлення можливих відхилень. Психогігієнічна й психопрофілактична форми роботи в навчальних закладах повинні містити в собі:

- навчіння дітей правилам і нормам гігієни з врахуванням статевих відмінностей, вивчення особливостей фізичного й психічного розвитку дітей у період перебування у дитячому закладі;

- аналіз соціально-культурних умов виховання дітей у конкретному мікросоціальному оточенні – в сім'ї, у колі ровесників тощо.

Ця робота дозволяє завчасно виявити групу дітей підвищеного ризику щодо попередження різноманітних шкідливих звичок і девіацій поведінки, а також визначити особливості аномального розвитку дітей.

Поряд з цим, психопрофілактична робота включає в себе комплекс активних виховно-педагогічних і корекційних заходів, які, на жаль, недостатньо впроваджені в практику.

При розробці психогігієнічних і профілактичних заходів педагогу необхідно враховувати:

- особливості прояву тієї чи іншої шкідливої звички в дитини, соціально-культурні умови, за яких вона сформувалась;

- рівень загальної поінформованості дитини про прояви цієї звички або девіації, можливості самостійного позбавлення від неї;

- ступінь вираженості аномальних особистісних новоутворень, які сформувалися під впливом тієї чи іншої шкідливої звички;

- наявність достатньо стабільних характеристик пізнавальної і особистісної сфер з метою їх актуалізації для подальшого розвитку.

Для підлітків і юнацтва психогігієнічні та профілактичні заходи зводяться насамперед до виявлення в їхньому середовищі осіб, схильних до алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, різного роду сексуальних девіацій. У випадку виявлення таких осіб педагогу необхідно повідомити про це адміністрацію навчального закладу і батьків щодо застосування необхідних заходів з метою лікування і реабілітації.

Діагностика схильності до різного роду наркотичних речовин проводиться із залученням психологів і медиків. Завдання педагога полягає у координації їхніх зусиль і здійсненні зв'язку з родиною дитини. З цією метою педагог має:

- проводити виховні заходи із залученням медиків та психологів (можливо представників органів правопорядку) у якості експертів ("Вплив наркотичних речовин на організм", "Алкоголь: за чи проти", "Скажемо "ні" насиллю!" тощо);

- проводити індивідуальні бесіди за методикою Л.Філонова з проблемними учнями;

- проводити бесіди з батьками на актуальні теми "Насильство в сім'ї", "Як по-справжньому любити дитину", "Авторитет батька в сім'ї" тощо;

- проводити моніторингові дослідження (взаємини з батьками, іншими дорослими; взаємини з друзями, іншими ровесниками;

- самоставлення, саморозуміння; формування життєвих орієнтирів, цінностей, ідеалів; відчуття самотності, нерозуміння іншими; пошук свободи через втечу від вимог, тиску, норм, правил; перевірка себе й інших, пошук межі можливого тощо).

Для успішного проведення корекції поведінки важковиховуваних учнів слід враховувати певні умови та фактори:

- створення комплексних груп спеціалістів, які забезпечують соціальний захист дітей (психологи, медики, соціальні педагоги тощо);

- створення виховного середовища, яке дозволяє гармонізувати відносини молодого покоління зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, за місцем навчання, роботи;

- створення груп підтримки зі спеціалістів різного профілю, які будуть навчати батьків виходу із проблемних ситуацій, пов'язаних з дітьми;

- організація підготовки спеціалістів, здатних здійснювати професійну психологічну, соціальну, медичну допомогу і займатися профілактико-виховною роботою з дітьми групи ризику та їх родинами;

- інформаційно-просвітницька діяльність навчального закладу.

У роботі з дітьми, молоддю необхідно передусім використовувати принципи індивідуального підходу до виховання. Але в педагогічній практиці індивідуальний підхід розуміється у вузькому значенні, коли заходи навчально-виховного впливу спрямовані головним чином на тих дітей, які погано навчаються, порушують дисципліну.

У широкому значенні індивідуальний підхід має застосовуватися до всіх дітей, що передбачає знання педагогом особистості кожної дитини. Психічний розвиток дітей протікає нерівномірно, і педагог має своєчасно помітити відхилення у психічному розвитку дитини, вміти реагувати на зміни її потребнісно-мотиваційної і емоційно-вольової сфери. Лише слідуючи цим принципам, педагог зуміє обрати правильну тактику і визначити ті індивідуальні засоби впливу, які є найефективнішими щодо саме цієї дитини.

Конкретні завдання педагога при здійсненні індивідуального підходу до дітей полягають в наступному:

- добре знати кожну дитину, її індивідуально-психологічні особливості і умови їх формування;

- при виборі методів і прийомів навчально-виховного впливу на дітей враховувати їх індивідуальні особливості;

- виявляти педагогічний такт і вміти передбачати наслідки того або іншого підходу до дитини;

- використовувати в спілкуванні техніку "Я-висловлювання" та прийоми етичного захисту.

Здійснюючи індивідуальний підхід у вихованні дітей, педагог, таким чином, включається у єдиний комплексний процес клініко-психологічної профілактики аномальних особистісних проявів, сприяє їх ранньому виявленню і своєчасній реабілітації дитини.

Зміни, які відбуваються в суспільстві, висунули цілу низку проблем, однією з яких є профілактика злочинності. Актуальність її є очевидною, тому що з кожним роком відмічається зростання числа випадків дитячої злочинності, наркоманії, алкоголізму; прослідковується тенденція до збільшення кількості дітей з девіантною поведінкою. Відхилення у поведінці дітей виникають як результат політичної, соціально-економічної і екологічної нестабільності суспільства; посилення впливу псевдокультури, змін у змісті ціннісних орієнтацій молоді, несприятливих сімейно-побутових стосунків, відсутності контролю за поведінкою внаслідок надмірної зайнятості батьків, епідемії розлучень.

Індивідуальна психокорекція може проводитися за різними теоретичними підходами: ігрової терапії, психодрами, когнітивної терапії, логотерапії, нейролінгвістичного програмування та ін. Застосування психоаналізу та галотропного дихання, а також деяких вдів тілесно-орієнтованої терапії недоцільне в роботі з дітьми та підлітками, може призвести до вельми негативних психологічних наслідків, потребує надзвичайно високої кваліфікації психолога.

У корекційній роботі доцільними також є й інші методи. Психодрама – метод психотерапії та психологічного консультування, який використовується у роботі з важковиховуваними учнями. Психодрама сама по собі є рольовою грою, але з імпровізованим сюжетом. Мета психодрами – допомогти людині вирішити актуальні для неї проблеми. Рольові може служити будь-що, починаючи від людей і тварин, і до абстрактних понять та почуттів. Та ці ролі є важливими для людини в реальному житті. В дечому психодрама подібна до аматорського театру, "акторам" психодрами не обов'язково мати акторський талант. Грати ролі може бути будь-хто, без винятків. Психологічне підґрунття психодрами – це внутрішні переживання, що є у всіх людей. Не рідко ми навіть ведемо внутрішні діалоги і монологи, у нашій уяві розігруються сцени з минулого і ймовірні події, що могли трапитись або можуть трапитись у майбутньому. Психодрама ж має вивести ці внутрішні хвилювання назовні. Через сценічне розігрування епізодів із власного життя (минулого, теперішнього, майбутнього) людина отримує можливість, використовуючи свою спонтанність і креативність, увійти в контакт із власним минулим і отримати навички, які стануть йому необхідними їй в майбутньому [4, с. 170].

Науковці вважають важливим у профілактиці девіацій також арт-терапію. Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Вперше цей термін був використаний Андріаном Хілом у 1938 р. при описі своєї роботи з хворими на туберкульоз та незабаром отримав широке поширення. У вузькому сенсі слова під арт-терапією зазвичай мається на увазі терапія образотворчим мистецтвом з метою впливу на психоемоційний стан людини [4, с. 170].

Корекція поведінки за допомогою ретельно спланованих та послідовно застосованих впливів є набагато ефективнішою ніж окремі виховні впливи, що проводяться час від часу за фактами порушень дисципліни. Об'єктом корекції за такого підходу є емоційна сфера особистості, порушення у якій є провідною причиною усіх відхилень у поведінці школярів.

Розроблена нами система виховної роботи включала різноманітні форми, методи, прийоми та види виховної діяльності, що сприяли вихованню у дітей соціально позитивної поведінки. У цій системі закладено такі основні функції: інформаційна (ознайомлення дітей із поняттям, правилами та нормами поведінки); практична (переважно моральне виховання); діагностична (визначення реального рівня сформованості позитивної поведінки). Дослідження підтвердило, що успіх корекції девіантної поведінки забезпечується спланованою та ефективно реалізованою системою виховної роботи.

У процесі дослідження, нами обґрунтовано й реалізовано на практиці підхід, сутність якого полягає в тому, що вчитель виділяє емоційно напружених дітей у спеціальну підгрупу та здійснює з ними цілеспрямовану корекційну виховну роботу, а саме:

стимулює кожну спробу емоційно напруженого школяра стримувати свої пориви, емоції, рухи, жести, прагнення не піддаватися першому бажанню;

заохочує за виявлене терпіння, підкреслюючи, що будь-яка велика справа починається з маленької спроби;

висловлює надію, що учень зможе, якщо захоче, позбутися своїх недоліків, справитися з собою;

вчить переробляти себе маленькими кроками: не поспішати з відповіддю чи дією, думати, перш ніж говорити, писати або щось робити, оцінювати наслідки своїх вчинків;

підкріплює свої поради прикладами з життя видатних людей, які в дитинстві мали схожі проблеми.

Важливою педагогічною умовою є правильне поєднання у систему загальних і спеціальних методів корекції емоційної напруженості, серед яких ми виділяємо наступні:

- спільні ігри, що вимагають стриманості безпосередніх спонукань, суворого підпорядкування правилам гри, врахування інтересів інших гравців;

- тренінги-привчання думати перш, ніж діяти;

- спеціальні вправи зі стримування своїх поривів;

- тренінги відповідальності за свої вчинки;

- суворий режим, постійні і помірковані вимоги.

Ефективність профілактики та корекції відхилень усіх типів девіантної поведінки в учнів забезпечується своєчасним і якісним діагностуванням відхилень; визначенням на основі діагностування характеру та глибини відхилень у поведінці школярів; позитивним ставленням вчителя до учня; систематичним цілеспрямованим педагогічним впливом за допомогою різноманітних методів аж до повного подолання відхилень.

Організаційно-педагогічними умовами корекції емоційної напруженості школярів у навчально-виховному процесі є: спільні ігри, що вимагають стриманості безпосередніх спонукань, суворого підпорядкування правилам гри, врахування інтересів інших гравців; тренінги-привчання думати перш, ніж діяти; спеціальні вправи зі стримування своїх поривів; тренінги відповідальності за свої вчинки; постійні та помірковані вимоги до діяльності школярів у соціумі.

Педагог має бути джерелом інтересу дітей як носій нового, необхідного, важливого. Саме завдяки особистості педагога, його творчому потенціалу процес корекції девіантної поведінки може бути доброзичливим, без приниження, насміхання і образ. Від учителя залежить, як будуть поводитися школярі в тій чи іншій ситуації, як відгукнуться на ті чи інші події. Виховна функція педагога може бути повністю та успішно реалізована в умовах емоційно сприятливих взаємин і психологічного комфорту. Лише в цих умовах виникає стан взаємного розуміння, довіри та доброзичливості, що дозволяє вчителю вчасно й ефективно реагувати на кожну дію дітей, здійснювати на них необхідний виховний вплив.

Серед чинників, що призводять до девіантної поведінки і на які може впливати школа, є зміна ставлення учнів до вчителів і вчителів до учнів. Дослідження науковців встановило, що негативні стосунки з товаришами у класі та з учителями були першими причинами виникнення їхніх асоціальних вчинків. Результати дослідження виявляють існування залежності негативних відхилень у поведінці школярів від стану стосунків між учнями в класі. Асоціальними у ставленні до класу і вчителів є діти агресивні, загальмовані, невротичні, тому на тлі проаналізованих нами залежностей між сімейним та шкільним середовищем дитини та проявами асоціальних відхилень важливою стає проблема виявлення та усунення передумов появи цих негативних відхилень, пов'язаних з мікро середовищем [7, с. 25].

Забезпечення учневі таких умов, коли його небажана поведінка тягне за собою негаразди та покарання, в результаті не підтримується ніким – ні товаришами, ні вчителями, а позитивні прояви поведінки навпаки заохочуються, дозволяє досягти радикальних змін у корекції виховної роботи.

Ми дійшли висновку про необхідність врахування в навчально-виховному процесі не тільки об'єктивних, але й суб'єктивних факторів, що викликають дезадаптацію школярів. Тому загальна успішність корекції поведінки учнів обумовлюється тим, наскільки своєчасно виявлено сутність шкільної дезадаптації, встановлені її причини та своєчасно розпочато процес корекції.

Отже, ураховуючи викладене, доходимо висновку, що проблема важковиховуваності на сучасному етапі розвитку набуває свого вираження. Тому для педагога усунення проявів девіантної поведінки в учнів стає таким же пріоритетним завданням, як і навчання. Для успішного виконання даної роботи педагог повинен мати кваліфіковані знання про методи навчально-виховного впливу на учнів, володіти педагогічним тактом та вміти розглядати учня як індивідуальність. Також слід враховувати і ряд педагогічних умов корекції девіантної поведінки, серед яких: залучення до роботи спеціалістів соціальної сфери; соціальних організацій; організація інформаційно-просвітницької роботи тощо. Вивчення результатів досліджень науковців підтверджує необхідність зміни ставлення вчителів до делінквентної поведінки учнів. Педагоги мають бути більш терплячими. Небайдужість вчителя – головна передумова результативності корекційного процесу. Ефективне вирішення педагогом завдань корекції поведінки учнів залежить від сформованості його педагогічної культури, від того, наскільки він розуміє внутрішній світ своїх вихованців, наскільки здатний збагнути неповторність та багатогранність індивідуальності кожного. Незалежно від типу й глибини відхилень у власній поведінці кожен учень повинен відчувати доброзичливість та зацікавленість вчителя його майбутнім. Тому ми можемо констатувати, що ефективна корекція поведінки можлива лише на основі гуманістичного підходу до процесів виховання особистості та запровадження особистісно зорієнтованого виховання.

#### Література

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Сост. М.Г.Данильченко, А.А.Никольская. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
2. Бродський Я., Павлов О. Профільна диференціація навчання // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 72–74.
3. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спец. курс із дидактики): навч. пос. для пед. ін-тів. – Харків: Основа, 1990. – 89 с.
4. Киричок І.І. Сучасні педагогічні технології // Навчальний посібник (для студентів та викладачів філологічних факультетів вищих навчальних закладів). – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – 242 с.
5. Мойсеюк М.Є. Педагогіка. – К.: Навч. посібник. 1996. – 656 с.
6. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. – Тернопіль, 1993. – 397 с.
7. Шарапова О.В. Педагогічні умови комплексної корекції девіантної поведінки молодших школярів: автореф. дис... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Олена Валеріївна Шарапова. – К., 2013. – 32 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 159.922.1

### ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВИКОНАННЯ ГЕНДЕРНИХ РОЛЕЙ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ

**Рева В.В.**, студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Серед усіх геніальних винаходів людства одне з провідних місць займає сім'я, родина - група людей, що складається з чоловіка, жінки, дітей та інших близьких родичів, які живуть разом. Виховний вплив сім'ї на формування особистості, на щоденне буття переоцінити неможливо. Сім'я – вихователька підростаючих поколінь, невтомна плекальниця високої духовності та гуманізму, національного духу, характеру, свідомості, психології й патріотизму. Родовід вихователів йде від матері, батька, від сім'ї. Колективними зусиллями кожного народу впродовж багатовікової історії створена власна національна виховна система, наділена як загальнолюдськими здобутками, так і самобутніми творчими знахідками.

Тривалий час в історичному розвитку суспільства сім'я мала патріархально-авторитарний характер і, відповідно, багато рис, характерних для даного типу традиційної сім'ї: чіткий рольовий розподіл в сім'ї між подружжям і дітьми при домінуючій ролі чоловіка (батька, чоловіка, старшого брата); економічна залежність дружини і дітей від чоловіка – голови сім'ї; подвійний стандарт відносно жінок: підпорядкування її сексуальності репродуктивним функціям і заперечення її як такої у жінки; неприйнятність в суспільній свідомості розлучення і нетипових форм сімейно-шлюбних відносин і т.д. Тобто, традиційна сім'я – це сім'я, яка за своїм типом, характером сімейних відносин і сімейної поведінки відповідає нормам і правилам, прийнятим у суспільстві, як на формальному, так і на неформальному рівні. З цієї причини традиційна сім'я в кожному суспільстві мала і має свій специфічний вигляд.

В останні десятиліття серйозній трансформації піддалися сімейні цінності, відбулися радикальні зрушення в ролевих і статусних позиціях чоловіка і жінки, як системоутворюючих основ інститутів шлюбу і сім'ї.

На сьогодні гендерна проблематика є актуальною, адже незалежно від професії, статусу жодна людина не перестане бути жінкою або чоловіком, а відтак повинна мати відповідні знання і навички, що допоможуть у майбутньому бачити і вирішувати проблеми, які мають гендерну складову.

Ідеологія гендерної рівноваги, гендерного балансу як нова конструктивна ідеологія третього тисячоліття, привнесена ООН, Радою Європи і світовим співтовариством, базується на рівності представників обох статей у суспільстві. У цьому контексті варто наголосити, що поняття "гендер" (англ. Gender-рід) – соціальна стать, протиставляється поняттю біологічної статі (англ.-Sex) і використовується для обґрунтування ідеї про те, що соціальні особливості статі визначаються історичними і етнокультурними умовами і, відповідно, не визначені їх біологією.

Поняттям роль позначається спосіб поведінки людей в системі міжособистісних стосунків, що відповідає прийнятим нормам, залежить від їх позицій чи статусу в суспільстві [3, 67]. Під гендерною роллю розуміють систему соціальних стандартів, вказівок, нормативів, очікуваних зразків, моделей поведінки для чоловіків і жінок. Наприклад: для жінок – доня, дівчинка, наречена, дружина, мама, бабуся; для чоловіків – син, хлопчик, парубок, наречений, чоловік, батько, дідусь. Їхня рольова поведінка передбачає дотримання відповідних моделей і визначених соціальних норм [4, 95].

Гендерний стереотип – це спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки і рис характеру чоловіків і/чи жінок [3, 59]. У сучасному світі в суспільній свідомості і практиках взаємодії гендерні стереотипи розглядаються як "істинні" і часто трансформуються у цінності, створюють нормативні образи "істинної" фемінінності і маскулінності. Гендерні стереотипи визначають статусні характеристики чоловіків і жінок, скріплюючи домінуюче становище чоловіка і дискримінаційні підходи щодо жінок. Гендерні стереотипи, по суті, є соціальними нормами. Це означає, що у всіх людей є уявлення про певні набори конкретних якостей і моделей поведінки властиві, чоловікам і жінкам.

Пояснення нерівності в соціальних ролях чоловіка і жінки, дає гендерний підхід, який показує її історичне, "патріархальне" походження і закріплення в "патріархальних" образах. Гендерний підхід забезпечує політичну, економічну, духовну, сексуальну рівність жінок і чоловіків, акцентує увагу на самоцінності особистості представників обох статей, визнає їхнє право на розвиток, творчість, свободу у виявленні своєї сутності. Шлях до гендерної рівності представники гендерного підходу бачать у відході від стереотипів "меншовартості" жіночої статі, від розуміння соціального статусу жінки, як дружини свого чоловіка, матері його дітей, домашньої господарки, в той час як статус чоловіка визначається його професіоналізмом, позицією годувальника тощо.

В останні десятиріччя відбувається процес зміщення гендерних ролей чоловіка і жінки. Цьому сприяє емансипація жінок, які тривалий час боролись за соціальну рівноправність з чоловіками; стирання граней між чоловічими і жіночими професіями; законодавче закріплення в конституції рівних прав жінки з чоловіком в економічній і політичній галузях; зростаюча тенденція дуалізації управління сім'єю; піднесення ролі і активності жінки в сім'ї.

Як зазначалось вище, на поведінку людини активно впливає соціальна роль, яку вона виконує в певному середовищі, і яка визначена певними нормами. Норми чоловічої ролі засвоюються через інформаційний тиск і канали культури (мистецтво, спорт, література, театр, кіно), які формують у чоловіка уявлення про його соціальну роль (захисник, годівник, батько) і норми, які роблять його роль відповідною. Саме норма успішності – гендерний стереотип, який стверджує, що соціальна цінність чоловіка визначається величиною його заробітку і успішністю на роботі (чоловік повинен робити кар'єру, добре заробляти). З цієї нормою пов'язаний цілий ряд комплексів у чоловіків (більшість чоловіків не відповідають цій нормі на 100%, через що мають занижену самооцінку; не знають міри, і не можуть насоло-

джуватись тим, що мають). Чоловіки постійно збільшують об'єм і час роботи, що часто призводить до напруження, стресів, конфліктів чоловічої гендерної ролі. Розмір заробітної плати чоловіка, як індикатора його значущості, впливає на самоактуалізацію (реалізацію власного унікального потенціалу людини) чоловіків в обранні роботи, побудови кар'єри; на виконання ними батьківських функцій, відповідно до очікувань сім'ї. По мірі того як доходи батьків зростають, вони менше часу проводять зі своїми дітьми [1, 135 – 158].

Відбувається зміна у гендерних ролях членів родини: статевий розподіл праці втратив колишню жорсткість, кількість виключно чоловічих та жіночих занять різко зменшилась, а взаємостосунки чоловіків і жінок у сім'ї та на виробництві, в принципі, стали рівноправними. Дуже багато соціальних ролей і занять взагалі не розділяються на "чоловічі" та "жіночі". Спільне навчання та трудова діяльність чоловіків і жінок певною мірою нівелюють також традиційні відмінності в їхніх нормах поведінки.

Дослідження, які проводяться в Україні показують, що жінки, які зайняті переважно чоловічими професіями, виявляють і більш маскулінний тип – стиль мислення і риси характеру [2, 121]. Деяка невизначеність ролевих очікувань (жінка очікує від чоловіка лицарського ставлення в побуті і в той самий час досить успішно змагається з ним на роботі) викликає в багатьох людей психологічний дискомфорт і тривогу. Одні говорять про небезпеку фемінінності чоловіків, інші – про загрозу маскулінізації жінок. Фактично ж відбувається лише злам у традиційній системі статевих ролей і відповідних їй культурних стереотипів. Питання, пов'язані з особливостями статі людини і його психологічними відмінностями, а також відповідального ставлення до виконання гендерних ролей останнім часом входять до числа найактивніше обговорюваних в суспільстві.

Відповідальність – це поняття філософсько-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт під кутом зору виконання ним соціальних, правових чи моральних вимог; здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, прийнятим нормам і правилам, в результаті чого виникає почуття співпричетності [4, 75].

Відповідальне ставлення розглядається як характер поведінки з іншими людьми, який базується на взятості на себе зобов'язанні, розумінні цінності іншого. Реалізується в різних соціальних контекстах: відповідальності батьків за дітей; відповідальності за якість виконання дорученої справи, за виконання гендерної ролі [4, 74]. Відповідальне ставлення до виконання гендерних ролей особливо яскраво проявляється у поведінці батьків і вчителів стосовно дітей: хлопчикам надається більше, ніж дівчатам, можливостей для самостійного вирішення проблем.

Створюючи Програму формування відповідального ставлення до виконання гендерних ролей "Школа Батьківства" ми враховували окремі особливості сучасної української родини: простіше ставлення молоді до вступу в шлюб і його розірвання, появи дітей, мотивації створення сім'ї, перевага незареєстрованому співжиттю – громадянському шлюбу (причинами укладання якого є прояв вільного кохання, економічні, сексуальні причини психологічна неготовність; зміна ролей членів сім'ї у зв'язку з рівністю чоловіка і жінки як у правах, так і обов'язках; омолодження, гетерогенність сучасної сім'ї в усіх аспектах (соціальному, майновому, релігійному); зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей; переоцінка досвіду сімейного життя, який має старше покоління; відмінність у професійних заняттях та інтересах; вирівнювання сімейних функцій у сфері сімейно-побутового обслуговування; складні і проблемні стосунки дітей і батьків; зростання економічної незалежності жінок; вплив засобів масової інформації на уявлення молоді про сімейні цінності та статеву мораль (кіно, телебачення, комп'ютер показують різні стандарти життя, в яких дитина не в змозі розібратися; масове захоплення порнофільмами, яке формує в юного глядача феномен звикання, викликає прагнення відтворити побачені сексуальні дії; збіднення внутрішньо-сімейного спілкування; зменшення цінності чоловіка в очах жінок (зросла кількість жінок, освіта яких перевершує рівень освіти чоловіків); легалізація одностатевого кохання, брутальність, вульгарність і грубість у стосунках між статями, низький рівень сексуальної культури та ігнорування сексуальної соціалізації молоді.

Завданнями програми є:

1. Донести до дітей і батьків інформацію про гендерні ролі чоловіка і жінки та відповідального ставлення до їх виконання в суспільстві і в сім'ї.

2. Навчити батьків і дітей відповідально ставитися до виконання гендерних ролей в суспільстві та сім'ї.

3. Озброїти батьків інноваційними методами формування гендерної поведінки через спілкування, приклади відповідального ставлення.

Програма базується на ключових положеннях:

1. Батьки, будучи заручниками політичної та індустріальної системи, присвячують себе роботі, кар'єрі, переклавши всю відповідальність за формування особистості своїх дітей на плечі дружин, школи, громадських організацій, а іноді навіть на виправно-трудоустанови.

2. Батьки, маючи повноцінні сім'ї, знаходяться поза колом своїх безпосередніх батьківських обов'язків, створюючи матеріальні цінності і зміцнюючи благополуччя великої держави, вони ростять дітей суспільства, дітей країни, дітей системи; знаходячись поряд з ними, вони духовно і емоційно далекі від них.

3. Роль батьківства є вирішальною у вихованні молоді та однією з найбільших проблем нашого суспільства. Унаслідок глибоких соціальних проблем сьогодні роль батька як годувальника сім'ї, вихователя своїх дітей, як особистості, що займає ключову роль у суспільстві, різко зменшується.

4. Поширення гендерних знань, упровадження принципів гендерної рівності та формування нових стандартів, традицій поведінки батьків – основа формування відповідального ставлення до виконання гендерних ролей в сім'ї.

Шляхи реалізації програми:

- інформаційне забезпечення: поширення знань про зміст гендерних ролей, цінності, статуси, стереотипи і норми, які мають бути актуалізовані у повсякденній діяльності, а також трансформовані до рівня закріплення їх у системі цінностей, у власному досвіді і поведінці. Лише на основі цього можливими стають гендерна відповідальність, здатність співвідносити власні вчинки з їх впливом на іншу людину, з урахуванням гендерних особливостей і принципів гендерної рівності;

- застосування спеціальних підходів, методів і педагогічних технологій, які стимулюють почуття відповідальності, в яких відстежуються прояви гендерного компонента, аналізуються конкретні ситуації, демонструються можливі наслідки і оцінюються ситуації з іншою статтю. Застосування активних форм (малі групи, тренінги, бесіди, дискурси) і технологій передбачає аналіз конкретних гендерних ситуацій, їх можливих наслідків, створення ситуацій вибору, що робить їх ефективними у формуванні гендерної відповідальності, відповідального батьківства;

- використання широкого спектру інформаційно-просвітницьких заходів, які забезпечують інформування, щодо різних аспектів гендерних відносин, а також демонструють зразки гендерно-відповідальних відносин.

Таким чином, реалізуючи Програму "Школа Батьківства" ми брали до уваги особливості сучасної української сім'ї, а також враховували важливість поширення гендерних знань, упровадження принципів гендерної рівності та формування нових стандартів, традицій поведінки та відповідального ставлення до виконання гендерних ролей. Напрацьовані нами методики та технології роботи (малі групи, які передбачають активність учасників, жваву взаємодію, вироблення власних ідей; тренінги, бесіди, дискурси) дозволили не тільки продукувати і поширювати знання, але й формувати навички гендерно-відповідального ставлення.

#### Література

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб: Проим-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Бутаева М. Трансформация гендерных отношений в современной семье. [Текст] / М. Бутаева. – Махачкала: Дагестанский государственный университет, 2009.
3. Кравець В. Гендерна педагогіка: [навчальник посібник] / В. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
4. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.

УДК 37.018.1-053.2

### РОЛЬ БАТЬКІВ У ВИХОВАННІ ДИТИНИ

**Сахно А.О.**, студентка II курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Благінін В.М.**, кафедра педагогіки

*Головний зміст і мета сімейного життя – виховання дітей. Головна школа виховання дітей – це взаємини чоловіка і дружини, батька і матері.  
Сухомлинський В.А.*

Вивчення родинного спілкування є надзвичайно важливим як для розуміння чинників, що впливають на становлення особистості дитини, так і для організації психолого-педагогіч-

ної практики. Про значущість цієї проблеми свідчить той факт, що багато психологічних теорій не обійшли увагою цю проблему, розглядаючи взаємовідносини батьків і дитини як важливе джерело дитячого розвитку.

Теоретичні основи по темі статті висунені в працях провідних вітчизняних психологів: В.С.Мухіної, Л.С.Виготського, А.Н.Леонтьєва про закономірності розвитку дитячої психіки, розуміння дошкільного дитинства як особливого періоду в становленні особистості. А також в дослідженнях ряду робіт авторів, які вивчали сім'ю і сімейні стосунки С.В.Ковальов, Н.Д.Соловйов, М.І.Лісіна.

Широко розглядав роль сім'ї у вихованні дитини й науковець М. Маккавейський, на думку якого, батьки, духовно розвиваючи себе та своїх дітей, мають сприяти вихованню добродійної поведінки. Учений вважав, що дітей потрібно виховувати на власному прикладі, привчати їх протистояти життєвим проблемам, учити бути терплячими, милосердними, "благодіяльними і вищими над усім земним". Адже, незважаючи на те, що людина живе в матеріальному світі, духовні ідеали завжди вважалися вищими, важливішими цінностями [6].

В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об'єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях: немовля, дитина, підліток, юнак (дівчина), чоловік (жінка), син (дочка), дідусь, бабуся, онук та ін.

Сім'я – мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю.

Соціальна роль сім'ї обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення. Будучи одним із найважливіших елементів суспільства, значною мірою залежачи від процесів і тенденцій у ньому, сім'я є відносно автономним соціальним інститутом, що зумовлює її соціальну стійкість, захищеність, навіть недоступність для соціальних експериментувань. Як і кожне соціальне явище, вона також розвивається.

У сучасній сім'ї особлива роль належить функціям духовного спілкування, емоційної підтримки, виховній функції, оскільки суспільство, навчально-виховні заклади не можуть забезпечити таких унікальних умов для емоційно-духовного життя особистості, якими володіє сім'я. Саме завдяки проживанню в сім'ї, цілеспрямованим її зусиллям людина пізнає, досягає свою людську сутність, обов'язки перед іншими людьми, передусім перед батьками і дітьми, утверджує в собі все людське. Для цього вона повинна вирости в сім'ї, в якій витає дух любові, всі чуйно, турботливо ставляться одне до одного. Адже уроки доброти, любові, здатність до співпереживання неможливо почерпнути з книжок. Ці якості виробляються в дитині передусім під час її взаємодії з найближчими їй людьми. Відчуваючи любов до себе, спостерігаючи, у чому це виявляється, дитина вчиться любити інших людей. А любов до дитини виростає із взаємної любові батьків, від уроків любові, отриманих ними у своєму дитинстві, від щирості їхніх стосунків зі своїми батьками [1].

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя.

Важливим у сімейному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам. Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни.

Дієвим чинником сімейного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до сімейної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов'язки, адекватні їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання [4].

Успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального режиму дня, визначення для кожного робочого місця, зокрема для навчальних занять, дотримання певних сімейних правил (кожна річ має своє місце, прийшов з прогулянки – вимий руки та ін.). Домашній затишок облагороджує дітей.

Виховні можливості сім'ї можуть бути реалізовані за наявності відповідних об'єктивних і суб'єктивних умов.

До об'єктивних умов реалізації виховного потенціалу в сім'ї належать:



- ✓ рівень матеріального достатку сім'ї (рівень і структура використання доходів, матеріальні умови життєдіяльності);
- ✓ забезпеченість дитячими дошкільними закладами, школами, закладами охорони здоров'я;
- ✓ кількість і склад (структура) сім'ї. Суб'єктивними умовами реалізації виховного потенціалу сім'ї є:
  - ✓ громадянська спрямованість і культура батьків, їхнє прагнення бути авторитетними для своїх дітей, виховувати їх як гармонійних особистостей;
  - ✓ загальний культурний потенціал, традиції, моральні та духовні цінності сім'ї;
  - ✓ місце дитини в сімейному колективі, моральний авторитет батьків в її очах;
  - ✓ педагогічна культура батьків.

Гармонійна взаємодія об'єктивних і суб'єктивних чинників є передумовою формування і розвитку досконалої особистості [2].

Провідну роль у сімейному вихованні відіграє мати. Саме вона найсильніше впливає на дітей, особливо в сфері духовно-морального виховання. Діти, які виростають без материнського тепла і ласки, похмурі, як правило, замкнені, злостиві, вперті.

Не меншим є й вплив батька, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Проте виконати свої виховні функції батько і мати можуть лише за умови, що вони є справжнім авторитетом для дітей.

Справжнім авторитетом користуються батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Такі батьки уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми шкільними та позанавчальними справами, поважають їх людську гідність, водночас виявляючи до них належну вимогливість.

Важко переоцінити роль дідусів і бабусь у сімейному вихованні. Однак це не означає, що батьки повинні перекладати на них свої батьківські обов'язки. Дитині потрібні ті й ті. Сімейне виховання повноцінне лише за розумного поєднання виховного впливу першовихователів – батьків та багатих на життєвий досвід помічників і радників – дідусів і бабусь.

Саме дідусі й бабусі допомагають вирішити й таку моральну проблему, як виховання у дітей чуйного, уважного ставлення до людей похилого віку. Людяність виховується тільки на прикладі батьків. Якщо діти бачать зневажливе ставлення батьків до дідуся чи бабусі, то годі сподіватися від них іншої поведінки в майбутньому [4].

Виховна функція полягає у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, самореалізації особистості в дітях.

Особливості виховної функції сім'ї полягають у тому, що вона одночасно виховує дорослих і дітей та реалізується у таких трьох головних аспектах:

**1. Становлення, розвиток, виховання дитини як особистості, сприяння розвитку її здібностей.** Сім'я репрезентує дитині суспільство, забезпечує передавання їй соціального досвіду, охороняє її права.

**2. Здійснення виховного впливу сім'ї на кожного індивіда впродовж усього його життя.** Кожна сім'я має свою систему виховання, засновану на певних ціннісних орієнтаціях. Спочатку несвідомо, орієнтуючись на почуття близьких людей, дитина починає розуміти, що в її поведінці їх радує, а що засмучує. Пізніше у неї формуються уявлення про те, що є прийнятним у сім'ї, а дорослішаючи, вона починає усвідомлювати принципи, на яких вибудовуються стосунки в її сім'ї, порівнювати їх з ідеальною, на її погляд, системою.

**3. Спонування дітьми саморозвитку, самовдосконалення своїх батьків та інших родичів.** Дитина є невичерпним джерелом життєвих успіхів, емоційних стимуляторів для дорослих. Ледь з'явившись на світ, вона значно розширює його горизонти для своїх батьків, вносить у їхнє життя багато нового. Підростання, дорослішання дитини потребує нових знань, виховних умінь і навичок дорослих, реалізації своєї соціальної ролі на більш високому рівні. Виховуючи дитину, батьки самі повинні поводитися на рівні вимог, які їй пред'являють. Очевидно, на цьому ґрунтуються твердження, що не сім'я соціалізує дитину, а дитина соціалізує дорослих [1].

Взаємини, тактику виховання дітей у сім'ї можна віднести до одного з таких типів:

➤ **диктат.** Такі взаємини засновані на жорсткій регламентації поведінки дитини, суворому контролі за нею, використанні покарань, погроз тощо. Як правило, у таких сім'ях діти живуть у страху, постійно лицеміряють, брешуть, наслідком чого стають різноманітні відхилення у їхній поведінці;

➤ **опіка.** Вдаючись до такої тактики, батьки намагаються відгородити дитину від життєвих реалій, випробувань, намагаються все вирішувати за неї, задовольняти її потреби і примхи. За таких умов дитина позбавлена змоги формувати в собі необхідні для подальшого

життя психологічні, вольові якості, об'єктивно оцінювати себе, свої можливості й інших людей, цілеспрямовано працювати над собою. Усе це деформує її внутрішній світ, систему цінностей, різко занижує або завищує її вимоги до оточення, спонукає до девіантних форм задоволення своїх потреб;

➤ **мирне співіснування на засадах невтручання.** Цю тактику характеризують максимальне дистанціювання дорослих від життя дитини, абсолютне невтручання у її справи, залишення наодинці зі своїми проблемами, мінімальні вимоги до її поведінки. Це породжує відчуження дітей і батьків. Діти, не маючи від батьків належної підтримки, будучи позбавленими необхідних для їх становлення зразків соціальної поведінки, часто почуваються складно у ситуаціях, з якими легко справлятимуться їх однолітки, які виростили у сприятливіших педагогічних умовах. У них можливі образи на своїх батьків за байдужість до себе;

➤ **співробітництво.** Така тактика взаємин у сім'ї, виховання дітей є найпродуктивнішою, оскільки батьки намагаються бути їхніми соратниками, є відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри. За таких умов діти охоче експериментують, шукають, пробують себе, не боячись помилитися і бути за це покараними. Батьки охоче допомагають у всіх справах, вміло підводять дітей до вирішення проблем, завдяки чому діти відкривають у собі все нові можливості, здобувають упевненість у своїх силах. А участь у справах батьків збагачує їх соціальним досвідом, розширює світ, окреслює їм соціальну перспективу, яка часто є орієнтиром їхнього розвитку.

Дещо своєрідно тлумачить особливості виховного впливу батьків на своїх дітей зарубіжна педагогічна наука, яка розрізняє такі його стилі:

**а) авторитарний стиль** – регламентація батьками поведінки дітей відповідно до стандартів;

**б) пермісивний стиль** – відсутність контролю за розвитком, вихованням і життєдіяльністю дитини, що може бути зумовлена надмірною любов'ю до неї, недостатнім досвідом батьків, побоюванням втручатися в її розвиток, переоцінкою її можливостей;

**в) авторитативний стиль** – контроль за поведінкою дитини відповідно до її потреб з одночасним спрямуванням її розвитку, допомогою їй, визнанням її прав і врахуванням можливостей. Цей стиль вважають оптимальним.

Виховання у сім'ї ґрунтується передусім на авторитеті батьків, оскільки для дитини перших років життя зміст їх авторитету, за словами А. Макаренка, полягає в тому, що він не вимагає ніяких доказів, приймається нею як безсумнівна гідність старшого, як його сила і цінність. Авторитет реалізує себе у впливі особи, життєвому досвіді, заснованому на знаннях, моральних чеснотах.

Переваги авторитетних для дитини батьків ґрунтуються на їхніх знаннях, уміннях, досвіді, зрілості, а не на зверхності або поблажливості. Справжній батьківський авторитет виростає на любові до дітей. Будучи оточеною цією любов'ю, дитина відчуває довіру, повагу авторитетного дорослого, потребу в спілкуванні з ним; живе з упевненістю, що він завжди за необхідності опікатиме і захищатиме її. Батьківська любов супроводжує людину все життя, вона є джерелом і гарантом її емоційної рівноваги і духовного здоров'я.

Кожна сім'я унікальна щодо організації свого життєвого простору, розподілу обов'язків, культури спілкування, виховання дітей. У цьому багатоманітні психологи (Лариса Абрамян, Росія) виокремлюють такі типи взаємодії батьків і дітей:

**1. Любов – пристрасть.** Такі стосунки характеризують ставлення батьків до своєї дитини як до найдосконалішої істоти, прагнення бути поруч із нею, некритичне оцінювання її поведінки. У зв'язку з цим часто виникають труднощі щодо узгодження бажань дитини і вимог до неї.

**2. Любов – гармонія.** Якісними ознаками таких стосунків є віра батьків у можливості, перспективи своєї дитини, підтримка її захоплень, сприяння розвитку її здібностей, тактовна участь у її справах. Водночас батьки ставляться до дитини цілком тверезо, бачать її недоліки, допомагають долати їх, зосереджуватися на проблемах саморозвитку і самореалізації. Усе це створює дитині атмосферу психологічного комфорту, відкриває можливості для виявлення її ініціативи, сприяє їй в об'єктивній самооцінці.

**3. Любов – марнославство.** Вражені марнославством батьки проявляють непомірні амбіції щодо можливостей, перспектив своєї дитини, часто ставлять перед нею непосильні завдання, незважаючи на вікові та індивідуальні особливості і можливості, форсують її працездатність, розвиток здібностей. За непідтвердженості своїх сподівань розчаровуються в дитині, створюючи відповідний психологічний тип стосунків, який нерідко травмує дитину на все життя.

**4. Любов – конфлікт.** Таким взаєминам батьків і дітей властиві спалахи й охолодження любові, істеричність. Ініціюють їх переважно самотні матері. Як правило, вони

травмують, руйнують психіку дитини, зумовлюють різкі перепади її емоційного стану, нестриманість, вразливість до несприятливих зовнішніх впливів.

Авторитет, у тому числі й батьківський, формується й існує для дитини поза її суб'єктивною волею. Він є незалежною від інтелектуальних процесів, часто неусвідомленою оцінкою своїх батьків. Найпоширенішими, за спостереженнями А.Макаренка, є такі типи батьківського авторитету:

➤ **авторитет придушення.** Основою його є боязнь дитини своїх батьків, причиною якої є покарання за будь-яку провину, що сковує, паралізує її волю, породжує невпевненість, занижує самооцінку. Цей вид батьківського псевдо-авторитету А.Макаренко вважав найнебезпечнішим;

➤ **авторитет відстані.** Сутністю його є намагання батьків бути якомога далі від дітей, менше спілкуватися з ними, уникати виявів ніжності, любові, уваги. Головне для них – зовнішні вияви поваги з боку дітей (звертання до батьків на "Ви", тон розмови тощо);

➤ **авторитет чванства.** Намагаючись компенсувати відсутність справжнього авторитету, батьки постійно хизуються перед дітьми своїми "заслугами", розраховуючи на їх повагу до себе. Будучи переконаними у своїй правоті, вони не припускають, що їхні рішення та оцінки можуть бути піддані сумніву, обговоренню. Традиційним для них є твердження: "Я краще знаю, що тобі потрібно!";

➤ **авторитет педантизму.** Основою його є тотальний контроль за поведінкою дітей, організація їх на педантичне виконання всіх вимог і обов'язків, суворе дотримання режиму;

➤ **авторитет резонерства.** Схильні до резонерства батьки постійно повчають своїх дітей, перетворюючи спілкування з ними на тривалі й нудні нотації, що часто збуджує у дітей внутрішній спротив;

➤ **авторитет любові.** Не маючи справжнього авторитету, батьки вимагають від дитини слухняності як доказу, своєї любові, спекулюють на їхніх почуттях ("Якщо любиш маму, то ..."). Самі вони теж наголошують на своїй любові, вимагаючи від дитини слухняності ("Якщо хочеш, щоб я тебе любила, то ...");

➤ **авторитет підкупу.** Вимагаючи бажаної поведінки дитини, батьки обіцяють їй за те різноманітні матеріальні блага, поступки тощо. Така практика є особливо цинічною, аморальною;

➤ **авторитет доброти.** Такій моделі взаємодії властиві намагання батьків наголошувати на своєму винятково доброму ставленні до дитини, у всьому потакати їй, що породжує відчуття вседозволеності. Як правило, так діє один із дорослих, намагаючись вигідно постати в очах дитини, на відміну від іншого;

➤ **авторитет дружби.** Рівноправне спілкування, своє рідне панібратство, часто породжує грубощі в спілкуванні, зневажливе ставлення дітей до батьків, а також інших дорослих. Усе це не має нічого спільного із щирим ставленням, справжньою дружбою, взаємоповагою батьків і дітей [5].

Для налагодження спілкування з дітьми батькам слід знати і намагатись дотримуватися "Заповідей сімейного виховання", які сформулював В.А.Сухомлинський:

1. Не принижуй.
2. Не погрожуй.
3. Не вимагай обіцянки.
4. Не моралізуй.
5. Не позбавляй дитину можливості бути самою собою.
6. Не зашкодь.
7. Не бійся визнати свою помилку.
8. Розпочинай виховання з себе.
9. Вір у свою дитину.
10. Допоможи дитині повірити в себе [3].

Отже, є зрозумілим, що у дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою тощо.

Розуміння цього педагогами сприяє поглибленню зв'язків з нею, пошуку можливостей щодо корекції сімейного виховання, підвищення педагогічної культури батьків, захисту дитини від несприятливого впливу неблагонадійної сім'ї.

Таким чином, говорячи про визначальну роль інституту сім'ї у вихованні дітей, у формуванні соціальної зрілості молодого покоління, можна зробити загальний висновок: коли б хтось запитав, що є центром планети Земля, варто було б поза всякими застереженнями відповісти, що це родина.

## Література

1. Виховна функція сім'ї // Українська педагогіка: освітній портал. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/5069-vykhovna-funktsiia-simi.html> – Назва з екрану.
2. Деснова І.С. Виховний потенціал сучасної сім'ї в Україні / І.С.Деснова // Дошкільна освіта. – 2008. – №1(19). – С.20–24.
3. Криницька Р.Я. Родинне виховання та його вплив на особистісний розвиток дитини. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://pedagogika.at.ua/publ/roдинne\\_vihovannja\\_ta\\_jogo\\_vpliv\\_na\\_osobistisnij\\_rozvitok\\_ditini/1-1-0-518](http://pedagogika.at.ua/publ/roдинne_vihovannja_ta_jogo_vpliv_na_osobistisnij_rozvitok_ditini/1-1-0-518) – Назва з екрану.
4. Місце і роль сім'ї у вихованні дітей. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/teorija-vihovannja/28-.html> – Назва з екрану.
5. Особливості сімейного виховання дошкільників. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://refs.in.ua/zmist-zagaleni-zasadi-doshkilenoyi-pedagogiki.html?page=32> – Назва з екрану.
6. Хмельницька О. Питання сімейного виховання у педагогічній спадщині М.Маккавейського./ О.Хмельницька // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди". – 2015. – № 36. – С. 175–182.

УДК 159.923:37.04

## МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ УЧНІВ

**Сотніченко К.А.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується змінами, що охоплюють усі сфери людського життя. На тлі цих змін саме діти перебувають у найтяжчому становищі внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що нерідко викликають неадекватну реакцію на події навколишнього життя. Особливу тривогу викликають факти, що свідчать про зростання проявів агресивності серед загалом законослухняних підлітків і юнацтва. З огляду на це суттєвого значення набуває проблема корекції негативної поведінки на ранніх етапах її вияву, зокрема в дитячому підлітковому віці. В цьому віці можна спостерігати досить чіткі симптоми негативних відхилень у поведінці, які за відсутності відповідної корекційної роботи поступово перетворюються в злочинні дії.

Проблема "важких" дітей стає особливо болісною не тільки для міських, а й для багатьох сільських шкіл. Сьогодні неможливо вирішувати проблеми виховання, не враховуючи загального соціального фону.

Статистика викликає тривогу і занепокоєність. За останні 10 років удвоє зріс рівень дитячої злочинності. Близько 70 тисяч дітей і підлітків стоять на обліку правоохоронних органів. Питома вага юних правопорушників нині складає 25% проти 13% десять років тому [4, с. 153].

Серед неповнолітніх зростають такі злочини, як зловмисні вбивства, тяжкі тілесні пошкодження, розбійні напади, грабунки, зґвалтування. Це свідчить про ускладнення структури злочинності [4, с. 154].

Особливості психології важковихованого учня дозволяють йому швидко адаптуватись у групі подібних однолітків.

Багато науковців досліджували проблеми важковиховуваних учнів: Н.П.Пихтіна, В.М.Оржеловська, Зигмунд Фрейд, Фрідріх Ніцше; М.О.Алемаскін, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, П.П.Блонський, О.П.Краковський, Д.О.Леонт'єв, Н.Ю.Максимова, І.О.Нєвський, А.В.Петровський, Л.С.Славіна, В.О.Татенко, В.Е.Чудновський та ін. [4, с.165].

Педагогічний словник тлумачить "важковихованість" як свідомий або несвідомий супротив дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного й соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів та соціальних ролей. Незважаючи на те, що детермінанти відхилень у розвитку особистості та її поведінці багатоаспектні, причини виникнення такого явища коріняться вже в періоді дошкільного дитинства.

У практиці виховання існує безліч термінів для визначення соціально-дезадаптованих дітей: недисципліновані, важкі, педагогічно-занедбані, важковиховувані, діти з відхиленнями в поведінці, діти, що схильні до правопорушень, соціально занедбані діти і т. ін. Найчастіше ці терміни вживаються як синоніми. Деякі автори розподіляють їх за ступенем наростання соціальної дезадаптації. Наприклад, спочатку недисциплінованість, потім це переходить у важковиховуваність, згодом у педагогічну занедбаність, соціальну та ін. Однак, для того щоб говорити про поведінку з відхиленням, необхідно дати визначення "нормальної" поведінки [2, с. 44].

Нормальна або гармонічна поведінка характеризується: збалансованістю психічних процесів; адаптивністю; духовністю та самоактуалізацією.

Делінквентна поведінка – поведінка яка відхиляється від прийнятих в суспільстві соціальних норм і правил [3, с. 384].

Причини делінквентної поведінки відомий психолог Ч.Ломброзо вбачав у генетичній спадковості. Він, на основі проведеного спостереження за зовнішністю засуджених у різних країнах світу, зробив висновок, що всі вони мають спільні "атавістичні" риси. До останніх Ч.Ломброзо відніс широкі скули, низький лоб, великі надбрівні дуги, приплющений ніс. Пізніше дана теорія піддавалася критиці, однак вона має право на існування як і решта [3, с. 400].

Особливість дитини є складною психо-фізіологічною системою. Оскільки вихованням дітей займаються часто не підготовлені люди, це призводить до помилок, навіть до трагедій, у результаті чого з'являються "важкі", педагогічно-занедбані, важковиховувані діти. Важковиховувані – категорія осіб, в яких під впливом несприятливих для розвитку соціальних, психолого-педагогічних, медико-біологічних умов з'являється негативне ставлення до навчання, норм поведінки, відбувається зниження або втрата почуття відповідальності за свої вчинки [4, с. 165].

Науковці виділяють такі типи важковиховуваних учнів:

1. Важковиховувані діти, які байдуже ставляться до навчання, періодично порушують правила поведінки і дисципліну. Їм властиві: грубощі, брехливість, нечесність.

2. Педагогічно-занедбані діти, які негативно ставляться до навчання й суспільно-корисної діяльності. Вони систематично порушують дисципліну й правила поведінки, постійно проявляють негативні моральні якості особистості.

3. Підлітки-правопорушники, які перебувають на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх або направлені до спецшкіл і спеціальних закладів.

4. Неповнолітні злочинці, які скоїли кримінальні злочини, порушили правові норми й направлені судом до виправно-трудова колоній.

Розвиток дітей у спілкуванні з іншими людьми буде неповним, якщо дитиною не рухає потреби бути визнаною. Але реалізація цієї потреби може супроводжувати такі негативні утворення, як:

- неправда;
- навмисне перекручування істини в корисливих цілях або заздрість;
- почуття досади, викликане добробутом, успіхом іншого.

Повсякденне життя постійно зіштовхує дитину з різноманітними ситуаціями, одні з яких вона легко вирішує відповідно до моральних норм поведінки, інші ж провокують на порушення правил і неправду. Ці ситуації існують об'єктивно: це проблемні ситуації, у яких відбувається розбіжність моральних норм та імпульсивних бажань дитини. Потрапивши в таку ситуацію, дитина може вирішити її в такий спосіб:

- виконати правило;
- задовольнити свою потребу і тим самим порушити правило, але не приховувати цього;
- реалізувавши свою потребу і порушивши правило, приховати реальний стан справ, щоб уникнути осуду.

Важливим для формування моральних почуттів дітей є уявлення про позитивні зразки поведінки. Наявність їх дозволяє дитині передбачити емоційні наслідки вчинку, переживати задоволення від схвалення своєї поведінки або невдоволення від негативної її оцінки. Таке передбачення є вирішальним у формуванні моральної поведінки. Почуття самолюбства, гордощів, власної гідності, сорому стають мотиваційними компонентами моральних якостей особистості.

Щоб грамотно проводити профілактичну та індивідуально-корекційну діяльність з важковиховуваними учнями, потрібно діагностувати фактори, які детермінують девіації, індивідуально-типологічні характеристики школяра. Саме тому етап діагностування є одним з найбільш складних і відповідальних етапів роботи з важкими дітьми. Від правильності вибору

методів діагностики залежить адекватність постановки діагнозу щодо типу важковихованості, а отже, і доцільність вибору методів роботи та досягнення правильного результату, успіху у виправленні особистості важковихованої дитини.

Ю.А.Клейберг, погоджуючись з думкою К.Роджерса, зазначає: "...у наш час не можна стверджувати, що конкретний підхід або метод є "найкращим" і єдино правильним..., лише застосування різноманітних методів може дати об'єктивні знання" [3, с. 168].

Тому, підтримуючи наведену точку зору, розглянемо сукупність методів соціальної діагностики важковиховуваних дітей.

Комплекс методів вивчення важковихованості пропонує Л.М.Зюбін. Зокрема, ним розроблена програма-схема вивчення особистісних характеристик учнів.

Така програма, як зазначає сам автор, дозволяє вивчити особистість учня, зрозуміти його достатньо і різнобічно, не пропускаючи найбільш значущих переваг та недоліків. "Якщо в ній щось і пропущено (нескінченна індивідуальна різноманітність людей унеможливорює повне вивчення всіх їхніх особливостей), педагог, який добре знає учня, завжди може її доповнити", – зазначає Л.М.Зюбін [4, с. 160].

Дослідник також рекомендує ще одну програму вивчення важких учнів, яка уточнює і конкретизує дані про учнів, отримані за допомогою першої програми. Вона передбачає вивчення недоліків важкої дитини для того, щоб найбільш правильно спланувати роботу з метою їх усунення. Цю схему, на думку автора, можна використовувати по-різному: і як програму виявлення недоліків учня і як анкету-характеристику (діагностичну анкету).

Один із найпоширеніших методів вивчення учнів – бесіду – автор рекомендує використовувати обережно, адже "ніхто, і особливо підліток, не хоче відчувати себе об'єктом вивчення і впливу" [4].

Дослідник наголошує на тому, що лише душевна бесіда може сприяти обміну думками та взаємовпливу між вихователем та вихованцем.

Ще один метод, не менш поширений у діагностиці, а саме анкетування, Л.М.Зюбін пропонує використовувати для індивідуального дослідження. Однак, щоб досягти максимальної ефективності анкетування, слід дотримуватись таких необхідних умов:

- мета анкетування має бути чітко окресленою;
  - запитання слід формулювати так, щоб була одна відповідь;
  - опитування повинна проводити та людина, якій опитувані повістю довіряють;
  - учні мають бути впевнені, що відповіді без їхнього дозволу оголошуватися не будуть
- [4, с. 163].

Дві останні умови є запорукою об'єктивних відповідей.

На думку Ю.А.Клейберг педагог повинен володіти найрізноманітнішими методами діагностики – як високоформалізованими (техніками типу тест Векслера, опитувальних Кеттела), так і формалізованими (спостереження, бесіда, проективні методики та ін.) [3, с. 469].

Зокрема, продуктивною є "Методика вивчення особистості дезадаптованого підлітка і його найближчого оточення", яка передбачає під час спостережень, бесід із самим учнем, його сім'єю, однолітками, учителями, з'ясування статусу та соціального розвитку підлітка.

Не менш ефективними методами діагностики важковиховуваних учнів, які пропонує Ю.А.Клейберг, є:

- опитувальник Т.М.Ахенбаха (анкета для батьків дітей 4 – 18 років) з метою встановлення "портрету дитини", що склався в уяві її батьків;
- карта психологічної характеристики особистісного розвитку підлітка, за допомогою якої з'ясовуються: загальні відомості про дитину; відомості про сім'ю і відносини в ній; прояви особистісних якостей у поведінці дитини (спрямованість інтересів, ставлення до справи, до людей, до себе, вольові якості, місце дитини в дитячому колективі);
- карта спостережень, що дає змогу виявити такі негативні явища, як недовіра до людей, речей, ситуацій; депресія; замкненість у собі; тривожність і ворожість у ставленні до дорослих; тривожність і ворожість у ставленні до дітей; недостатність соціальної нормативності (асоціальність); непосидючість; емоційне напруження; невротичний симптом; несприятливі умови середовища; відхилення в сексуальному, розумовому та фізичному розвитку; хвороби та органічні порушення. Дана методика являє собою план різнобічних спостережень за дитиною.

Характеризуючи методи діагностики соціально дезадаптованої поведінки, Н.Ю.Максимова пропонує таку послідовність діагностики типів важковихованості:

- етап підготовки, на якому збираються дані про дитину від осіб (батьків, вчителів, друзів та ін.), які звернулися з проханням про консультацію. Ці дані збираються за допомогою методу бесіди:

– перший етап – бесіда з дитиною. Схема ведення бесіди, приблизні теми бесід в скороченому схематичному вигляді. Як зазначає авторка, "головне в ході бесіди – встановлення з нею (дитиною) контакту. Якщо це не вдається, слід переходити до застосування проєктивних методик, не зачіпаючи більш ті теми, які є афективними зонами, і не нав'язуючи дитині контакт". Під час бесіди також фіксується зовнішній вигляд і поведінка дитини за допомогою спостереження;

– другий етап – діагностичне обстеження – авторка пропонує здійснювати під час або разом з першим етапом. Більш того, дослідниця рекомендує починати бесіду з нескладних тестових завдань, особливо в тих випадках, коли встановлення контакту з дитиною ускладнюється. Бесіда буде протікати більш природно, якщо почати з обговорення результатів виконання завдань за допомогою методик. Ось чому ще до початку бесіди потрібно скласти список методик, які доцільно буде застосувати, виходячи з прогнозу, складеного відповідно до тих відомостей, які були отримані на етапі підготовки. Важливо також продумати порядок використання методик: від нейтральних до особистісно значущих, від легких до важких, чергуючи вербальні, невербальні, малюнкові, ігрові. Готуючись до проведення першого й другого етапів, зазначає Н.Ю.Максимова, слід враховувати основні вимоги: бесіда і діагностичне обстеження не повинні тривати більше ніж 60 – 90 хвилин для підлітка і 30 – 40 хвилин для дітей молодшого віку;

– третій етап – аналіз результатів. На основі всіх отриманих даних експериментального обстеження: бесіди, аналізу зовнішнього вигляду й поведінки (спостереження), відомостей підготовчого етапу визначається тип важковиховуваності дитини;

– четвертий етап – перевірка правильності встановленого діагнозу, його відповідність проявам поведінки дитини. На цьому етапі збираються матеріали про дитину від значущих осіб її найближчого соціального оточення, з'ясовуються особливості соціальної ситуації розвитку дитини (у сім'ї, школі), відповідність уявлень дитини реально існуючим відносинам у найбільш значущих сферах її життєдіяльності. За необхідності, зазначає дослідниця, можливі повторення першого та другого етапу з метою уточнення незрозумілих питань або проведення додаткових експериментально-діагностичних обстежень;

– п'ятий етап – остаточна постановка діагнозу й розробка програми психокорекційної роботи [6, с. 244].

Підсумковим етапом діагностичної роботи педагога щодо важковиховуваного учня є засідання психолого-педагогічного консилиуму, на якому відбувається всебічний аналіз отриманих даних, їх узгодження, уточнення та систематизація. Результат роботи психолого-педагогічного консилиуму щодо розгляду справи певного важковиховуваного учня заноситься до робочого журналу.

Отже, ураховуючи викладене, доходимо висновку, що діагностика важковиховуваності має відбуватися в певній послідовності:

- збирання даних про дитину;
- установлення контакту з дитиною;
- безпосереднє дослідження дитини;
- аналіз результатів обстеження;
- перевірка правильності поставленого діагнозу;
- остаточна постановка діагнозу з метою розроблення програми корекції негативної поведінки важковиховуваної дитини.

Основними методами діагностики важковиховуваних учнів, яким може скористатися вчитель, ми вважаємо:

- бесіду;
- спостереження;
- різноманітні методики, що допомагають з'ясувати: тип темпераменту, наявність акцентуації, стан самооцінки, ставлення учня до інших та до своєї діяльності, особливості соціального розвитку тощо, тобто тип важковиховуваності [6, с. 168].

Отже, вчитель повинен з метою здійснення профілактичної та індивідуально-корекційної роботи з важковиховуваним учнем систематично здійснювати діагностування факторів, які детермінують відхилення в поведінці, індивідуально-типологічних характеристик школяра. Основними методами діагностики важковиховуваних учнів науковці вважають: бесіду, спостереження, різноманітні методики. Варто також повторно наголосити на тому, що від правильності вибору методів діагностики залежить адекватність встановлення типу важковиховуваності, а отже вибору методів корекції негативної поведінки, тобто досягнення бажаного результату роботи.

## Література

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д.Гонеев, Н.Н.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред. В.А.Сластелина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
2. Державні стандарти загальної середньої освіти в Україні. – К., 1997. – 27 с.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ "Сфера", 2003. – 154 с.
4. Киричок І.І. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник [для студентів та викладачів філологічних факультетів вищих навчальних закладів]. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2011. – 242 с.
5. Консультативна психологія і психотерапія / За ред. С.Д.Максименка та З.Г.Кісарчук. – К.: Академвидав, 2002. – 230 с.
6. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки / Н.Ю.Максимова.– К.: ВПУ "Київський університет", 2002. – 308 с.
7. Мойсеюк М.Є. Педагогіка: навч. посібник. – К.: Ват "КНДК", 1999. – 656 с.
8. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 371. 213.1

### РОБОТА КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

**Сохань Г.О.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Навчальний процес і виховна робота не можуть бути успішними без згуртованого учнівського колективу. Саме через колектив класний керівник впливає на ставлення школярів до навчальних обов'язків, до суспільно корисної праці, на їхню дисципліну та успішність. Класний керівник виконує дуже важливі й відповідальні завдання. Він організатор виховної роботи в класі і наставник учнів, організовує і виховує учнівський колектив, об'єднує виховні зусилля вчителів, батьків і громадськості. Під впливом добре організованого й згуртованого колективу школярі зростають морально й культурно, набувають організаторських навичок. У колективі розвивається їхня творча ініціатива, міцніють узи дружби й товарищескості, народжуються нові норми поведінки.

Педагогічні дослідження діяльності класного керівника з метою згуртування колективу спрямовані були на виявлення загальнотеоретичних положень про учнівський колектив (І.Болдирев, І.Іванов, Я.Коломінський, В.Куракін, А.Лутошкін, А.Макаренко, Ю.Сокольников, В.Сухомлинський, Л.Уманський та ін.). Динамічні характеристики колективу розглядалися О.Каменською, А.Деркачем, А.Суховим, Т.Івановою та В.Івановим. Кількісні характеристики малих груп, такі як згуртованість, експансивність, конформність, ціннісно-орієнтаційна єдність, референтність, були відображені в дослідженнях В.Агеєва, М.Єнікеєва, С.Богрецова, Я.Коломінського, В.Козубовського, В.Семиченко, М.Обозова та інших. Особливості розвитку учнівських колективів розкриті в працях В.Чікер, Л.Почебут, Н.Шевандріна, І.Фрідмана та інших.

Метою статті є висвітлити основні погляди на формування та значення учнівського колективу для формування всебічно розвиненої особистості, спираючись на теоретичний та практичний досвід вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів.

Колектив – це організована форма об'єднання людей на основі цілеспрямованої діяльності.

Ознаками колективу є: наявність суспільно значимої мети, щоденна суспільна діяльність, спрямована на її досягнення, наявність органів самоврядування, встановлення певних психологічних стосунків між членами колективу [3, с. 305].

Учнівський колектив відрізняється від інших типів колективів віковим діапазоном, специфічною діяльністю (навчання), послідовною мінливістю складу, відсутністю життєвого досвіду, що вимагає педагогічного керівництва.

А.С.Макаренко визначив такі закони життя учнівського колективу: мажорний настрій, постійна бадьорість, готовність вихованців до дії, почуття власної гідності, гордість за свій колектив, уявлення про його цінність, активність, звичка до стриманості в словах, проявах емоцій, рухах. Основним законом життя колективу, на думку педагога, є рух, зупинка – форма його смерті [2, с. 140].



Більшість дослідників виділяють чотири стадії розвитку учнівського колективу:

Перша стадія: створення активу. На цьому етапі до вихованців ставляться рішучі педагогічні вимоги, зрозумілі за змістом, з елементами навчання, вибирається ядро колективу з кращих. Науковці вважають, що цю стадію не слід затягувати, потрібно сформулювати початкові організаторські навички активістів, а всіх учнів навчити вибирати їх. Основні методи роботи: особисте знайомство класного керівника з кожним учнем, глибоке вивчення дітей, ознайомлення їх з єдиними вимогами, правилами внутрішнього розпорядку та режимом школи, обрання старости класу та активістів на всі посади, інструктування про їхні функції. Ця стадія орієнтовно триває навчальну чверть, вимоги дітей до себе ще не усвідомлені, тому єдиним виразником громадських вимог є педагог.

Друга стадія: поширення впливу активу на колектив. На цій стадії активісти залучаються до керівництва дитячим колективом, у них виховуються відповідальність, ініціатива, самостійність. Лідери перетворюються на реальних ватажків, пасивні учні поступово залучаються до громадського життя, посилюється робота педагогів і активістів із перевиховання педагогічно занедбаних школярів. Класний керівник застосовує такі методи як висування через актив перспектив діяльності колективу, передачу активістам частини своїх функцій з організації дітей: контроль за чергуванням по школі або класу, спільне харчування в їдальні, підготовка до свят. Великого значення набуває процес передачі шкільних традицій у класі, оригінальних та ініціативних форм роботи. У колективі триває вивчення один одного, пошуки товаришів і друзів. Відбувається розширення колективу, формування у ньому почуття відповідальності. Ця стадія триває один – півтора року. На початку колектив ніби поділений на три соціально-психологічні мікрогрупи (активісти, пасивні учні, "ядро опору" – педагогічно занедбані діти). Наприкінці другої стадії клас повинен досягти психологічної та педагогічної однорідності.

Третя стадія: вирішальний вплив громадської думки більшості. Вимоги ставить колектив, педагог працює з активом, створює йому авторитет серед учнів, до активу залучається якомога більше учнів.

Шляхи згуртування колективу учнів: наявність системи перспективних ліній; дотримання принципу А.Макаренка паралельних дій; зміцнення позитивних традицій; формування громадської думки; учнівське самоврядування у згуртуванні; організація змагання; спільні справи; взаємна інформація про стан справ у різних колективах [1, с. 206].

Система перспективних ліній – це низка послідовно поставлених колективом цілей, досягнення яких викликає перехід від простого задоволення до глибокого почуття обов'язку. Громадська думка колективу – наявність спільних уявлень, суджень, спільного розуміння значущих для нього явищ, подій, предметів.

На третій стадії у класному колективі відбувається взаємозаміна активістів у різних ролях у класі, створюється система передачі функцій і досвіду, запроваджується система доручень зведеним об'єднанням учнів або окремим членам колективу.

Четверта стадія: самовиховання як вищий тип виховання в колективах підлітків і старшокласників. Основне завдання на цьому етапі – це розвиток в учнів інтересу до самовиховання, удосконалення особистих якостей, рис характеру. Педагог інструктує та консультує з цих питань, поступово залучає весь колектив до самовиховання. Основні методи роботи: накреслення перспективи самовиховання, переконання в необхідності роботи над собою, показ прикладів для наслідування. Учні повинні самі визначати, які власні якості потрібно вдосконалювати, складати плани самовдосконалення, включатися в суспільно-корисну працю.

Учнівський колектив як модель суспільства характеризується властивими суспільству відносинами, атмосферою людських ціннісних орієнтацій. Тому учнівський колектив є органічним осередком суспільства.

Крім того, учнівський колектив для особистості учня є соціальним мікросередовищем, своєрідним середовищем перебування: учень не може повністю розвиватися поза спілкуванням з однолітками. Вся його діяльність (навчання, праця, дозвілля) відчувається переважно в колективі навчального закладу, позашкільних установ.

Для учня учнівський колектив є базою набуття соціального досвіду, як відомо, здійснюється, насамперед, у родині, під впливом масових засобів комунікації, у взаємодії з навколишньою дійсністю, у спілкуванні з однолітками, педагогами. Однак весь цей досвід якоюсь мірою обмежений. Він не може служити міцною базою стійкої суспільної поведінки. Для набуття широкого соціального досвіду учень повинен не тільки засвоїти, а як би привласнити багатогранний досвід соціального поведіння, зробити його власним, для того, щоб виробити певну поведінку не тільки в заздалегідь передбачених ситуаціях, але й у непередбачених обставинах [3, с. 343].

Колектив, який є сполучною ланкою між суспільством і особистістю, що вчиться, перетворює вплив навколишнього середовища. У підсумку в колективі відбувається трансформація масового впливу з метою виховання особистості учня.

Учнівський колектив є могутнім засобом, що стимулює, активізує діяльність учня. У колективі в процесі спільної діяльності, спільних переживань виникає емоційне зараження, у результаті чого учень глибше відчуває, яскравіше переживає події, що відбуваються, відчуває почуття радості від праці, спілкування, збагачується внутрішній світ взаємною інформацією й створюється так зване поле інтелектуально-моральної напруги, що істотно впливає на формування уявлень, поглядів і прагнень учнів. Особливо велика роль учнівського колективу в формуванні громадянської самосвідомості в очах однолітків і дорослих. У своїй діяльності він шукає сприятливе середовище для самоствердження себе як особистості. У колективі учнів він або знаходить суспільне визнання своїх наявних або уявлюваних гідностей, або осуд товаришами своїх дій, вчиться обстоювати свою думку, свою життєву позицію. Тому колектив учнів є тим середовищем, у якому може відбутися самоствердження особистості учня, а в силу цього – могутнім засобом його індивідуального розвитку [4, с. 105].

Створення і згуртування учнівських колективів – найважливіше завдання вчителів, і насамперед класних керівників. Якщо такий колектив створено, набагато легше можна розв'язати будь-які виховні завдання. У згуртованому колективі різні характери, здібності, інтереси, нахили учнів ніби доповнюють одне одного, їхні переживання стають яскравішими, вчинки відповідальнішими, думки глибшими. Дружний і згуртований колектив силою громадської думки, методами переконання (а іноді й примусу) привчає своїх членів поєднувати особисті інтереси з громадськими.

Виховуючи учнівський колектив, класні керівники водночас формують особистість кожного учня. Вони спираються у своїх починаннях на самодіяльність та ініціативу учнів, на силу громадської думки. Який би великий не був авторитет вихователя, він все-таки не може замінити собою вплив правильно організованого колективу.

Учнівський колектив сприяє встановленню нового типу взаємин між вихователями та учнями. За наявності його вихователь дістає можливість впливати на учнів не лише прямо, а й опосередковано, через колектив, через їхніх товаришів. У вихованні успішно застосовується "педагогіка паралельної дії" [2, с. 142]. Чим згуртованіший колектив, тим дужче виявляється в ньому паралельний вплив вихователів і громадської думки учнівського колективу. Негідні вчинки учнів засуджують не лише педагоги, а й самі учні.

У колективі учні засвоюють правила спілкування з іншими людьми, правила колективістських відносин і культурної поведінки в суспільстві. Під впливом добре організованого колективу набагато легше виробити організаторські навички, навчити керувати й підкорятися, поєднувати особисті інтереси з громадськими. Неможливо виховати колективіста поза колективом, поза колективними відносинами та переживаннями.

Через класного керівника здійснюються виховний вплив педагогічного колективу на школярів, формування моральних якостей. Ефективність цього впливу великою мірою залежить від згуртованості класу, від організації в ньому колективної діяльності. У класах, де є мікроколективи, завдання класного керівника полягає в тому, щоб, вивчивши ці групи, спертися на них у своїй роботі. Не слід допускати протиставлення та ізоляції їх, під час формування бригад для чергування або для виконання громадських доручень треба враховувати наявність у класі малих груп і не роз'єднувати їх. Важливо тільки прагнути до того, щоб вони не відривалися від класного колективу, жили його інтересами.

Учнівський колектив потребує педагогічного керівництва. Не можна залишати школярів напризволяще, їхній особистий досвід обмежений. Тому слід спрямовувати діяльність колективу, допомагати йому знаходити потрібні й корисні справи, які сприятимуть формуванню особистості. Водночас не слід ставати на шлях адміністрування, командування колективом. Не стримуючи самодіяльності та ініціативи школярів, треба вміло спрямовувати їхню діяльність, сприяти нагромадженню в учнів досвіду колективних дій та колективних переживань.

Педагогічне керівництво колективом здійснюється шляхом постановки єдиних вимог, подання допомоги у визначенні головного напрямку роботи колективу, у налагодженні спільної діяльності, у створенні здорової громадської думки [3, с. 172]. Це керівництво колективом повинно поєднуватися з розвитком самостійності, заохоченням корисної ініціативи та самодіяльності учнів. Майстерність класного керівника полягає в тому, щоб поставити перед колективом захоплюючу мету, виховати прагнення до колективної діяльності, забезпечити необхідні для цього умови.

Характер педагогічного керівництва змінюється залежно від віку учнів та ступеня розвитку колективу. У молодших класах, а також у колективах, що перебувають на початковій стадії розвитку, класний керівник нерідко виступає ініціатором різних справ, які сприяють

згуртуванню колективу. У старших класах і в добре організованих колективах він виконує лише функції консультанта, помічника в організації діяльності учнівського колективу.

Роботу з організації колективу необхідно проводити з урахуванням віку, рівня розвитку та вихованості учнів, їхньої активності, дисциплінованості та ряду інших умов, характерних для певного класу. Лише при цьому можна добитися серйозних успіхів у згуртуванні учнів у дружний і цілеспрямований колектив. Колектив має спонукати підлітка до активного виявлення духовних сил, до активної творчої діяльності. "Учень завжди повинен відчувати, – писав Василь Сухомлинський, – що його розум і воля не пригнічується, не ігнорується, а заохочується" [5, с. 150].

Учніський колектив створюється, зростає й міцніє в процесі різноманітної діяльності. Вона робить життя колективу змістовним і цікавим. Тому створення і згуртування учнівського колективу починається з конкретних і корисних спільних справ, що потребують колективної та узгодженої роботи. Чим цікавіші колективні справи, чим довше учні живуть спільними інтересами, тим охочіше віддають вони свої сили спільній справі, тим міцніший і згуртований учнівський колектив, тим ефективніша робота класного керівника [6, с. 53].

Учніський колектив, на думку Р.Немова, виступає ефективним педагогічним засобом впливу не тільки на особистість учня, а й групу учнів. Завдяки цьому відбувається коригування й регулювання їх поведінки та діяльності. Сформована в колективі громадська думка є дієвим інструментом педагогічного впливу, сила якого залежить від рівня розвитку учнівського колективу [3, с. 210].

Перспектива – це яскрава, цікава й радісна подія, до досягнення якої прагнуть усі члени колективу, за здійснення якої вони ведуть боротьбу. Колективні перспективи породжують в учнів загальне піднесення, роблять їхню діяльність змістовнішою. Коли ж у класі немає яскравих і захоплюючих перспектив, одноманітність і нудьга негативно позначаються на житті й діяльності учнівського колективу. Перспектива, що стоїть перед учнівським колективом робить його згуртованим та активнішим [1, с. 207].

Отже, досконала діяльність класного керівника можлива лише за умови чіткого проектування виховної діяльності в класі, адже це сприяє визначенню цілісної виховної системи, проектуванню розвитку усього колективу класу і окремих його членів. Колектив учнів – необхідна складова виховання самодостатньої особистості. За допомогою колективу в учнів виховується любов до всього живого, повага до старших, громадянський обов'язок, почуття гордості за свою країну та багато інших якостей, які мають виховуватися в дітей. А.С.Макаренко та В.О.Сухомлинський дуже багато праць присвятили вихованню колективу. У своїй багаторічній педагогічній практиці вони неодноразово приходили до висновку, що колектив – це живий організм, де все працює злагоджено.

#### Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2003. – 210 с.
2. Макаренко А. Колектив і виховання особистості / А.Макаренко. – М.: Педагогіка, 1972. – 402 с.
3. Немов Р. Шлях до колективу: книга для вчителів про психологію учнівського колективу / Р.Немов. М.: Педагогіка, 1988. – 345 с.
4. Педагогіка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 105 с.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // В.О.Сухомлинський. Вибр. тв. в п'яти томах. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1976. – 169 с.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // В.О.Сухомлинський. Вибр. тв. в п'яти томах. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1976. – 128 с.

УДК 373.2:398

#### ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МАЛИХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРУ

**Тимошенко О.В.**, студентка V курсу, факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: доктор психол. наук, проф. **Кононко О.Л.**, кафедра дошкільної освіти

**Актуальність.** Проблема розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку зумовлюється необхідністю реалізації пріоритетних напрямків Національної доктрини освіти України у XXI столітті та законів України "Про мову", "Про освіту", "Про дошкільну освіту" й

реформуванням змісту дошкільної й початкової освіти. Одним з найважливіших завдань реформування дошкільної освіти є формування мовленнєвої особистості. Базовий компонент дошкільної освіти передбачає створення виховних технологій для мовленнєвого розвитку дитини.

У дітей старшого дошкільного віку мовлення досягає досить високого рівня: накопичується значний запас слів, зростає питома вага простих поширених і складних речень; у дітей виробляється критичне ставлення до граматичних помилок, уміння контролювати своє мовлення. Розвиток мовлення тісно пов'язане з пізнанням навколишнього світу, з формуванням особистості в цілому. Важливим моментом у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку є збільшення кількості узагальнюючих слів і зростання підрядних речень. Це свідчить про розвиток у них абстрактного мислення. Досягнення у мовленнєвому розвитку дітей значні, тому можна говорити не лише про формування фонетики, лексики, граматики, але і про розвиток таких якостей зв'язного мовлення, як правильність, точність, виразність.

Дослідження Д.Ельконіна, О.Леонтьєва, Г.Кудріної засвідчують, що у старшому дошкільному віці у дітей розвивається осмислене сприйняття, яке проявляється в розумінні змісту і морального сенсу твору, у здатності виділяти і помічати засоби художньої виразності, тобто, у дітей розвивається розуміння образної сторони мовлення. Ніщо так не збагачує образну сторону мовлення дітей, як малі фольклорні жанри. Серед цих скарбів усної народної творчості - прислів'я, приказки та загадки займають особливе місце. З їх допомогою можна емоційно виразити заохочення, делікатно висловити осуд, засудити невірну або грубу дію.

**Мета статті:** аналіз системи роботи щодо оптимізації мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами малих форм фольклору.

**Завданнями** даної статті є: розкрити значення малих форм фольклору на мовленнєвий розвиток дошкільників та проаналізувати систему роботи щодо оптимізації мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами малих форм фольклору.

#### **Викладення основного матеріалу**

Загальнотеоретичні питання розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку розкриті в працях педагогів минулого: Л.Венгера, Л.Виготського, О.Гвоздева, Д.Ельконіна, В.Мухіної та ін., а також у працях сучасних науковців: А.Аніщук, А.Богуш, Н.Гавриш, А.Гончаренко, Л. Калмикової, К.Крутії, Т.Піроженко тощо. Як зазначають провідні фахівці, важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, навчання і виховання дошкільників посідає фольклор.

У методиці розвитку мовлення дитячого дошкільного віку є чимало досліджень, присвячених використанню малих форм фольклору в розвитку мовлення дітей. Дана проблема висвітлена у працях С.Бухвостової, Н.Гавриш, М.Загруддиної, Г.Клименко, Є.Кудрявцевої, С.Тихеєвої, А.Усової, О.Ушакової та ін. Фольклорні твори відзначаються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування. Серед величезного багатства усної народної творчості у роботі з дітьми використовують колісанки, забавлянки, пестушки, потішки, небилиці, заклички, примовки, голосилки, мовчанки, лічилки, прислів'я та приказки, загадки, дражнилки, мирилки.

На думку М.Загруддиної, потішки, пестушки, забавлянки є прекрасним мовним матеріалом, який можна використовувати на заняттях з розвитку мовлення дітей дошкільного віку при формуванні граматичної будови мови, навчаючи дітей творенню однокорінних слів [5]. Е.Ф.Широкова Ж.Т.Філіпова, М.М.Лейко, М.Н.Шувалова зауважують, що освоєнню граматичної будови мови сприяє і велика різноманітність коліскових [6]. На думку Н.Гавриш, коліскова, як форма народної поетичної творчості, містить в собі великі можливості у формуванні фонематичного сприйняття, чому сприяє особлива інтонаційна організація (співуче виділення голосом голосних звуків, повільний темп і т.д.), наявність повторюваних фонем, звукосполучень, звуконаслідувань [4].

А.Усова, О.Ушакова вважають, що потішки, скоромовки, прислів'я, приказки є багатющим матеріалом для розвитку звукової культури мовлення. [8; 9]. С.Бухвостова виділяє прислів'я, приказки, пісеньки, загадки, скоромовки як незамінний матеріал для вправ на дикцію [2, с.45]. А.Богуш стверджує, що використовуючи у своєму мовленні прислів'я і приказки, діти навчаються ясно, лаконічно, виразно висловлювати свої думки і почуття, інтонаційно забарвлюючи своє мовлення, розвивається вміння творчо використовувати слово, вміння образно описати предмет, дати йому яскраву характеристику [1].

Високо оцінювали народні загадки видатні педагоги С.Тихеєва та С.Водовозова. Є.Тихеєва неодноразово підкреслювала доступність загадок для дітей, оскільки в них вдало поєднуються елементи конкретного, елементи гри з елементами загального і тому вони легко

сприймаються дітьми [7]. "Досить тільки подивитися, – писала С.Водовозова, – яка радість на обличчі дітей, коли вони сидять за столом, загадують один одному загадки. Якою гордістю виблискують оченята того, хто відгадав загадку. Тут діти знайомляться з характерними народними виразами, звикають зводити разом несхожі предмети, відшукувати в них схожість" [3, с.87].

Отже, як зазначають науковці, використання малих форм фольклору в мовленнєвому розвитку дітей цілком виправдовує себе.

З метою вивчення особливостей розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами малих форм фольклору, нами був проведений констатувальний експеримент. Аналіз результатів проведеного нами дослідження показав, що 10% дітей (ЕГ) та 10% дітей (КГ) мають високий рівень розвитку мовлення; 65% дітей (ЕГ) і 70% дітей (КГ) – середній; 25% (ЕГ) і 20% (КГ) – низький. Діти, яким шість років, продемонстрували кращі показники ніж ті, кому було сім. Це свідчить, що на мовленнєвий розвиток дітей більше впливає індивідуальна історія розвитку, особливості сімейного та суспільного виховання, ніж вік. Значний вплив має мовлення дорослого, яке виступає для дитини зразком. На думку педагогів, оволодіння дитини мовленням тісно пов'язане з її розумовим і психічним розвитком. Водночас, педагоги стверджують, що доступні й близькі дошкільникам за змістом та формою потішки, народні ігри, приказки і прислів'я та інші малі фольклорні форми є важливим засобом розвитку мовлення дітей.

З метою оптимізації процесу мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами малих форм фольклору, нами була розроблена система занять та ігор, сприятливих для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Робота з розвитку мовлення старших дошкільників передбачала: ретельний, зумовлений віковими можливостями дітей, відбір матеріалу; інтеграцію з різними напрямками виховної роботи та видами діяльності дітей (розвиток мовлення, ознайомлення з природою, різні ігри); активне включення дітей в освітній процес; використання малих форм фольклору з метою створення розвивального мовленнєвого середовища.

При ознайомленні з малими фольклорними жанрами, ми звертали увагу на наступне: використовували предмети народно-прикладного мистецтва та народні музичні інструменти; вдавалися до потішок, приказок зміст яких було орієнтовано на людину, види її діяльності та конкретні дії (умивання, одягання, танці і т.д.), пропонували педагогам якомога частіше використовувати їх у своєму мовленні; широко використовували наочний матеріал, показ якого був фрагментарним або повним.

Система роботи з дошкільниками включала чотири етапи: *організаційно-методичний, підготовчий, процесуальний, аналітичний*. На першому етапі навчально-виховний процес забезпечувався необхідним експериментальним матеріалом: різними малими фольклорними жанрами: на кожний звук; на розвиток фонематичного слуху та інтонаційних засобів виразності мовлення; текстами і сценаріями лінгвістичних казок з улюбленими героями (Закликаймо, Колисайко, Примовляймо, Утішаймо, Забавляймо, Швидкомовко, Лічильник); конспектами експериментальних занять, текстами ігор, театральних вистав тощо; перспективним планом заучування малих фольклорних жанрів на індивідуальних та індивідуально-групових заняттях.

Другий етап передбачав застосування методів і прийомів, рекомендованих Г.Клименко. Відповідно ним, було заведено альбом, у який записувалися відомі дітям вислови народної мудрості та усі малі форми фольклору, які діти знали. Виготовлявся альбом - пересувка, в якому записувалися нові прислів'я та приказки. Діти дізнавалися про них від вихователів, батьків, з книжок. Кожна дитина отримувала право взяти альбом - пересувку додому, за допомогою батьків записати нове прислів'я, намалювати до нього картинку.

На третьому етапі робота спрямовувалася на ознайомлення дітей із розмаїттям жанрів фольклору (скоромовки, забавлянки, лічилки, колісанки, утішки, мирилки, заклички, примовки), заучування їх напам'ять, збагачення словника дітей словами-назвами малих жанрів фольклору, образними виразами. Провідними методами на цьому етапі виступили: читання художніх текстів, розповідання та розігрування казкових ситуацій, вивчення напам'ять малих фольклорних жанрів.

Один раз на тиждень у другій частині заняття з рідної мови планували роботу з прислів'ями, причому, форми і методи роботи були різними. Наприклад, ігри - змагання по рядах: хто більше скаже прислів'їв. Дидактична гра "Продовж прислів'я": кажемо початок, а діти продовжують; потім початок прислів'я вимовляє одна дитина, а інша її закінчує.

У процесі виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку засобами малих форм фольклору, кожного дня використовувалися навчальні вправи різного характеру.

Це вправи на: 1) вдосконалення артикуляції звуків (“Скажи, як я”, “Підкуй чобіток”, “Як шумить вітер”); 2) розвиток фонематичного слуху та правильне відтворення почутих слів із відповідними звуками (“Спіймай звук у скоромовці”, “Виділи у примовці слова зі звуком [ш]”, “Допоможи Плаксунчику розповісти лічилку”); 3) диференціацію схожих звуків у словах (“Впізнай звук”, “Знайди у скоромовці слова з протилежним звуком”, “Повтори утішку”); 4) здатність відчувати темп мовлення, силу голосу та інтонацію на основі імітації мовлення вихователя (“Розкажи закличку так, як я”, “Скажи навпаки”, “Хто швидше промовить скоромовку”).

Для повного використання розвивального потенціалу малих форм фольклору, ми застосовували їх в режимних моментах з метою створення сприятливого мовного середовища, оскільки це одна з умов мовленнєвого розвитку дітей.

Четвертий етап був спрямований на активне використання дітьми малих форм фольклору у різних ситуаціях спілкування. Для реалізації означеної мети використовувалися комунікативно-творчі вправи: “Розкажи віршик із визначеним забарвленням”, “Пригадай скоромовку”, “Розкажи забавлянки так, щоб тебе почули” і т.д. Мовленнєві ситуації слугували перехідним етапом від виховання використання малих фольклорних жанрів для розвитку мовлення до самостійного використання набутих умінь і навичок у різних ситуаціях.

Для педагогів нами був підготовлений виступ на педагогічній раді на тему “Розвиток мовлення дітей засобами малих форм фольклору”, розроблені методичні рекомендації щодо розвитку мовлення старших дошкільників засобами малих фольклорних жанрів. Пропонува-лись вправи на вдосконалення дикції, формування граматичної будови мови, для розвитку навичок описового мовлення тощо, а також дані рекомендації включали поради педагогам щодо залучення батьків до активної спільної участі у організації та проведенні свят із використанням українського фольклору, що сприятиме розвитку мовлення їх дітей.

Робота з батьками спрямовувалась на їхню педагогічну просвіту. З цією метою, ми підготували виступ на батьківських зборах на тему “Формування мовленнєвих умінь у старших дошкільників засобами малих форм фольклору”; де, по-перше, виділили базові знання, якими їхня дитина має оволодіти, закінчивши дошкільний заклад, по-друге – систему роботи, яку потрібно проводити з дитиною з метою розвитку мовлення засобами малих форм фольклору; розробили практичні рекомендації щодо використання малих форм фольклору у розвитку мовлення старших дошкільників у сімейному середовищі. Підготували пам’ятки для батьків, в яких радили батькам звертати увагу на збагачення словника, зв’язне мовлення, на читання та обговорення з дітьми малих форм фольклору твору: прислів’я та приказки, загадки, скоромовки, потішки і т.д..

Отже, малі форми фольклору у освітній роботі з дітьми використовувалися в інтегрованій формі як на заняттях, так і в процесі самостійної діяльності (гра, дозвілля, прогулянка, окремі режимні моменти). Комплекс застосованих методів, засобів та прийомів мав оптимізувати мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку взагалі, окремі її компоненти зокрема.

Завершальним етапом дослідно-експериментальної роботи був контрольний етап, мета якого полягала у здійсненні діагностики мовленнєвих умінь старших дошкільників після формувального експерименту, визначенні ефективності запровадженої комплексної методики. Отримані результати дають можливість зафіксувати позитивну динаміку змін: дітей, які володіють високим рівнем мовленнєвих умінь у ЕГ збільшилося на 47% (констатувальний етап – 10%; контрольний – 57%). В свою чергу, дітей із середнім рівнем у експериментальній групі зменшилось на 28% (констатувальний етап – 65%; контрольний – 37%). Той факт, що після експериментальної роботи залишилися діти з низьким рівнем мовленнєвого розвитку (констатувальний етап – 25%; контрольний – 6%). говорить про те, що з даною категорією дітей вихователі повинні продовжувати здійснювати індивідуальну роботу по формуванню розвитку мовлення засобами малих форм фольклору: прислів’я і приказки, загадки, скоромовки, потішки і т.д.. Але позитивним є те, що після формувального етапу експерименту, суттєво зменшився низький рівень мовленнєвих умінь старших дошкільників (динаміка становить 19%).

Відсоток дітей старшого дошкільного віку з різними рівнями мовленнєвих умінь на констатувальному та контрольному етапах у КГ суттєво не відрізняється. Кількість дітей КГ, які володіють високим рівнем мовленнєвих умінь збільшилося на 2% (констатувальний етап – 10 %; контрольний – 12%). В свою чергу, досліджуваних дітей із середнім рівнем збільшилося на 5% (констатувальний етап – 70%; контрольний – 75%), на низькому рівні зменшилося на 7% (констатувальний етап – 20%; контрольний – 13%). Це ще раз підтверджує, що кращі показники рівнів мовленнєвих умінь дітей старшого дошкільного віку спостерігаються в

експериментальній групі, з якою проводилась робота зі спеціально організованого формування мовленнєвих умінь.

Аналізуючи результати проведеного у контрольному експерименті анкетування вихователів, спрямованого на визначення динаміки змін у впливах малих форм фольклору на розвиток у дітей мовленнєвих умінь, було виявлено, що вихователі стали більш змістовніше та ефективніше здійснювати процес розвитку мовлення старших дошкільників засобами українського фольклору: добирати твори українського фольклору відповідно індивідуальних особливостей дітей, більш детально та змістовно пояснювати дітям їх сутність, використовувати при цьому наочний матеріал, обігрувати їх, використовувати під час різних режимних моментів малі фольклорні твори.

Зросла обізнаність і зацікавленість батьків щодо розвитку мовлення своїх дітей засобами малих форм фольклору. У них з'явилося бажання брати активну участь у процесі формування мовленнєвих умінь, знайомити з малими фольклорними жанрами, брати участь у спільному з дошкільним закладом проведенні свят.

Таким чином, розроблена нами система роботи щодо розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами малих форм фольклору є результативною. Використання педагогами в освітньому процесі малих форм фольклору допоможе оптимізувати процес мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, дотримуючись наступних умов: відбору малих форм фольклору відповідно віку дітей та з врахуванням їх індивідуальних особливостей; організації навчання рідної мови з використанням малих форм фольклору не тільки на спеціальних заняттях з розвитку мовлення, але й в повсякденному житті.

### Література

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 440 с.
2. Бухвостова С.С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста. – Курск: Академия Холдинг, 1976. –178с.
3. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста. – СПб., 1891, – 141 с.
4. Гавриш Н.В. Використання малих фольклорних форм // Дошкільне виховання. – 1991. – №9. – С. 16–20.
5. Загрутдинова М.Н., Гавриш Н.В. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. – 1991. – №9. – С. 16–22.
6. Народная педагогика и воспитание /авт. - сост.: Широкова Е.Ф., Филиппова Ж.Т., Лейко М.М., Шувалова М.Н. - Барнаул: БГПУ, 1996. – 49 с.
7. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для восп. детского сада / Тихеева Е.И.; под ред. Ф. А. Сохина.– 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
8. Усова А.П. Російська народна творчість у дитячому садку. - М.: Вид-во Міністерства освіти РРФСР. - 1947. – 71 с.
9. Ушакова О.С. Развитие связной речи // Психолого-педагогические вопросы, развитие речи в детском саду / Под ред. О.С.Ушаковой. – М., 1987. – С. 22–39.

УДК 159.923

### ПОНЯТТЯ СТРЕСУ І СТРЕСОСТІЙКОСТІ

**Халенко М.О.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра теоретичної та прикладної психології

**Актуальність теми.** Однією з головних передумов створення і широкого розповсюдження концепції стресу є актуальність проблеми захисту людини від несприятливих факторів навколишнього середовища. Цей вплив постійно ускладнюється в усіх аспектах людського буття – від екологічного до соціального і, звичайно, до психологічного.

Військові, політичні, соціальні, економічні та духовні зміни в житті кожного українця, з неймовірною швидкістю і вимогливістю загострили потребу в появі особистостей, здатних свідомо та активно визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, здатних до успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, активних особистостей, що вміють взаємодіяти, усувати ситуації психологічної загрози, шукати соціальну

підтримку. Сподіватись лише на сприятливі зовнішні обставини не варто. Необхідно спиратися на внутрішні механізми розвитку особистості.

Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, суїцидів (А.Г.Маклаков, В.О.Моляко, В.І.Берзін, В.О.Бодров, М.В.Савчин, О.Є.Самойлов, Н.В.Тарабріна, С.І.Яковенко). [16]

Згідно з оцінками деяких європейських експертів, 70% захворювань людей пов'язані з емоційним стресом. В Європі щороку помирає більше 1 млн. осіб внаслідок стресогенних порушень функцій серцево-судинної системи. Основними причинами цих порушень є емоційна напруга, міжособистісні конфлікти в сім'ї і напружені виробничі стосунки. Ці фактори порушують функцію сформованих в процесі еволюції механізмів підтримання гомеостазу.

Багато психологів досліджували роль стресових станів у житті людини. Поняття "стрес", основні стадії, фази стресу розкрив у своїх класичних дослідженнях Г.Сельє. У 1935 р. американський фізіолог У.Кеннон уперше визначив активну релаксацію, яка є захисною реакцією під час стресу, як реакцію боротьби або втечі. Лікарі Т.Холмс і Р.Пей (США) вивчали залежність захворювань від різних стресогенних життєвих подій у більш ніж 5 тисяч пацієнтів. Вони дійшли до висновку, що психічним і фізичним захворюванням зазвичай передують важливі зміни в житті людини. [9]

Аналіз актуального стану досліджень у даній галузі свідчить про те, що проблема стресостійкості особистості нині недостатньо розроблена і в теоретико-методологічному, і у впроваджувальному аспектах. Можна сказати, що немає цілісної концепції стресостійкості особистості. Дослідження за цією проблематикою присвячені переважно окремим теоретичним, експериментальним, діагностичним темам. Така односпрямованість може утруднювати розуміння їхнього взаємозв'язку і призводити до недостатньо обґрунтованого вибору, наприклад діагностичних або психотерапевтичних підходів.

Недостатня розробленість досліджуваного аспекту обумовили мету нашої наукової статті – дати характеристику основним ознакам стресу та методам нейтралізації стресу. Задля цього мають бути виконані наступні завдання: на основі вивчення наукових джерел проаналізувати поняття "стрес", "стресостійкість" та розглянути їх основні характеристики.

У науковій літературі відсутня єдність розуміння терміну "стресостійкість", єдиного загальноприйнятого визначення поки що немає. Як зазначає В.О.Бодров, на даний момент немає ясності й чіткості в розумінні сутності стресостійкості, і більшість авторів як синонім вживають термін "емоційна стійкість", механізми і сутність якої вивчені краще.

Поняття, що побічно характеризують стресостійкість, введені О.М.Столяренко (екстремальна надійність, загальна екстремальна стійкість); А.Г.Маклаковим (особистісний адаптаційний потенціал).

Деякі з психологів розглядають стресостійкість як індивідуальну здібність організму зберігати нормальну працездатність (К.В.Судаков); як необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і діяльності (В.О.Бодров); як здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособових відносин, забезпечення успішної самореалізації, досягнення важливих цілей, збереження працездатності і здоров'я (Г.С.Никифоров); як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, зумовленого тривалим перебуванням в емоційно-напружених і значимих ситуаціях (В.А.Абабков, М.Перре). Аналіз психологічних джерел свідчить про те, що детермінантами стресостійкості є об'єктивні і суб'єктивні обставини, а саме: характеристики екстремальної обстановки та індивідуально-психологічні характеристики. На стресостійкість особистості впливають природжені особливості організму та ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального оточення, когнітивні фактори (В.А.Абабков., М.С.Корольчук, К.В.Судаков, Н.К.Хитров, М.Перре, Ю.В.Щербатих, Ф.З.Меєрсон, В.Л.Маріщук, Р.Лазарус). [2]

Сельє виділив три стадії стресу. Перша – реакція тривоги, що виражається у мобілізації всіх ресурсів організму. За нею настає стадія опору, коли організму вдається (за рахунок попередньої мобілізації) успішно впоратися із зовнішніми впливами. У цей період може спостерігатися підвищена стресостійкість. Якщо ж дію шкідливих чинників довго не вдається усунути і подолати, настає третя стадія – виснаження. Пристосувальні можливості організму знижуються. У цей період він гірше чинить опір новим "шкідливостям", збільшується небезпека захворювання.

Стрес має фізіологічні, психологічні, особистісні і медичні ознаки. Крім того, будь-який стрес обов'язково викликає емоційну напругу.

- Фізіологічні ознаки: прискорення серцебиття, почервоніння або збліднення шкіри особи, збільшення адреналіну в крові, потіння.



- Психологічні ознаки: зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення.

- Особистісні ознаки: повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння.

- Медичні ознаки: підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомності, афекти, головні болі, безсоння. [15]

Оглядом-критичний аналіз взаємодоповнюючих даних досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів дозволяє виокремити 3 психологічні компоненти стресостійкості: соціальний, поведінковий та особистісний.

Залежно від причин виникнення стресу, особливостей особистості, яка знаходиться в стані стресу, типу стресора, інтенсивності і тривалості дії подразника можна використовувати різні типи методів нейтралізації стресу (основні типи адаптаційних механізмів, що забезпечують нормальне функціонування організму):

1. Психологічні (аутотренінг, медитація, раціональна терапія та ін.).
2. Фізіологічні (масаж, акупунктура, фізичні вправи та ін.).
3. Біохімічні (фармакотерапія, алкоголь, фітотерапія).
4. Фізичні (баня, світловий вплив, загартовування).

Аналіз літературних джерел стосовно психологічних механізмів свідчить про те, що в основному виділяють два їх типи: механізми психологічного захисту, компенсації (захисні механізми) і копінг-механізми, психологічні механізми додання стресу. [3]

Отже стрес – це психофізіологічна реакція, яка є невід'ємною частиною нашого життя. Уникнути його в умовах нашого існування неможливо, та це не завжди і треба, тому що стрес має здатність загартовувати психіку людини і готувати її до більш складних ситуацій в майбутньому. Часто до виникнення стресів призводять конфліктні ситуації. Оптимальній поведінці учасників конфлікту сприяє здатність справлятися із стресовими факторами, правильно організувати свою поведінку в складних ситуаціях соціальної взаємодії, безконфліктно вирішувати проблеми у відносинах з іншими людьми. Основним елементом конфліктостійкості є стресостійкість.

Висока стресостійкість забезпечує успішність існування людини в екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища. На думку Л.О.Китаєва-Смика, Ю.А.Александровського, Н.В.Тарабріної, в сучасних умовах негативні наслідки психотравмуючих ситуацій властиві не тільки для осіб "стресогенних професій", а й для широкого кола населення ("травма минулим", "травма нинішнім життям", "травма майбутнім"). [8]

Таким чином, поняття стресостійкості останнім часом переважно розглядалось як: стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, здатність до соціальної адаптації, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності і здоров'я. Недостатня розробленість проблеми стресостійкості та її актуальність у сучасних умовах життєдіяльності потребує нового підходу до визначення його сутності, структурних елементів, функцій, діагностики і формування.

На думку науковців, особливу категорію ресурсів стресостійкості, на яку слід звернути увагу, становлять стратегії і моделі поведінки подолання. Характер і способи протистояння стрес-ситуаціям залежать від життєвої позиції, активності особистості, від її потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей (Г.С.Никифоров, Ю.А.Александровський, В.А.Абабков, М.Перре, Ю.В.Щербатих, О.Я.Чебикін, В.Л.Марищук, Р.Лазарус). [17]

Однак у даний час немає однозначного розуміння багатьох механізмів подолання. Наприклад, необхідно більш повне розуміння того, як подолання співвідноситься з факторами стресостійкості, а також того, як ситуаційні (зовнішні) фактори можуть опосередковувати подолання в процесі стресу. Психологічне призначення подолання полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації шляхом оволодіння, ослаблення або пом'якшення цих вимог, тим самим блокуючи стресовий вплив ситуації.

Таким чином, стресостійкість – це самооцінка здібності та можливості подолання екстремальної ситуації пов'язана з ресурсом особистості чи запасом, потенціалом різних структурно-функціональних характеристик, що забезпечують загальні види життєдіяльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації і т.д.

## Література

1. Аболина Л.М. Психічні механізми емоційної стійкості людини. – Казань: вид-во КазГУ, 1987. – 262 с.

2. Варданян Б.Х. Механізми саморегуляції емоційної стійкості / Категорії, принципи і методи психології. Психологічні процеси. – Б.Х.Варданян. – М.: ВЛАДОС, 1983. – 543 с.
3. Василюк Ф.Є. Психологія переживання. – М.: Наука, 1984. – 245 с.
4. Гіссен Л.Д. Час стресів. Обґрунтування і практичні результати психопрофілактичної роботи в спортивних командах. – М.: Фізкультура і спорт, 1990. – 226
5. Зільберман П.Б. Емоційна стійкість оператора. Нариси психології праці оператора. – М.: Наука, 1974. – 172 с.
6. Косицкой Г.І., Смірнов В.М. Нервова система і стрес. – М.: Наука, 1970. – 205 с.
7. Лазарус Р.С. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження // Емоційний стрес / Под ред. Л.Леві. – Л.: Медицина, 1970. – №2. – С. 172–178.
8. Леонова А.Б., Чернишова О.М. Психологія праці та організаційна психологія: сучасний стан та перспективи розвитку. – М.: Радікс, 1995. – 168 с.
9. Левітів Н.Д. Проблема психічних станів // Питання психології. – 1955. – №6. – С. 13–15.
10. Мільман В.Е. Стрес і особистісні фактори регуляції діяльності // Стрес і тривога в спорті. – М.: ФиС, 1983. – №8. – С. 42 – 46.
11. Немцінов Т.А. Стан нервово-психічної напруги. – Л.: Вид-во ЛДУ, 1983. – 166 с.
12. Психічні стани. / Укл. і заг. ред. Л.В.Куликова. – СПб.: Пітер, 2000. – 157 с.
13. Рогов Є.І. Емоції і воля. – М.: Гуманит. вид. Центр ВЛАДОС, 1999. – 240 с.
14. Рутман Е.М. Чи треба тікати від стресу? – М.: Фізкультура і спорт, 1990. – 128 с.
15. Сельє Г. На рівні цілого організму. – М.: Наука, 1972. – 254 с.
16. Судаков К.В. Системні механізми емоційного стресу // Механізми розвитку стресу: СБ научн. праць. – Кишинев: Штиинца, 1997. – №10. – С. 52–53.
17. Тарасов О.А. Як перемогти стрес. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 191 с.

УДК 551.582 (477.51)

### **ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Хижкова Н.В.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Головним завданням освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є формування активної, вихованої, цілеспрямованої особистості.

Щоб дитина відчувала себе щасливою, була здатною краще адаптуватися і долати труднощі, їй необхідно мати позитивне уявлення про себе, адекватну самооцінку. Адже, самооцінка впливає на формування стилю поведінки і життєдіяльність людини, вона багато в чому обумовлює рівень її активності та напрям розвитку.

Усвідомлення дитиною себе як особистості, мотивів та потреб суспільства активно відбувається в молодшому шкільному віці, коли вона ще піддається впливу та може змінюватися. Тому батькам, педагогам та іншим дорослим, які працюють з дітьми молодшого шкільного віку, необхідно знати та враховувати закономірності, особливості розвитку самооцінки, а також шляхи формування адекватної самооцінки та позитивної "Я" – концепції вцілому.

Проблему самооцінки в своїх працях досліджували багато психологів: Є.В.Черно-свістов, Н.Г.Алексєєв, Л.І.Божович, А.І.Липкіна, Б.Г.Ананьєв, В.В.Овсянников, Л.І.Корнеєв та інші.

Так, А.І.Липкіна вважає, що самооцінка – відношення людини до своїх можливостей, здібностей, особистісних якостей, а також зовнішнього вигляду. Вона відображає рівень розвитку в людини відчуття власної значимості, позитивного відношення до себе [7, с.100].

Основним видом діяльності дитини є навчальна діяльність, оскільки більшу частину свого часу вона проводить в школі. Тому не дивно, що сильним фактором впливу на самооцінку дитини молодшого шкільного віку є оцінка вчителя. Адже саме згідно з нею в диті формуються уявлення про себе та своїх однолітків.

Дослідження цієї проблеми є досить актуальним, оскільки адекватна самооцінка є основою психологічного здоров'я дитини, а отримані знання безпосередньо можна використати в шкільній психологічній практиці.

Молодший шкільний вік – це період життя дитини від шести до одинадцяти років, який характеризується інтенсивним розвитком дитячого організму (центральної і вегетативної нервових систем, кісткової і м'язової систем, діяльності внутрішніх органів), підвищенням рухливості нервових процесів, які визначають такі характерні риси молодших школярів, як підвищена емоційна збудливість і непосидючість.

Так, у період молодшого шкільного віку відбувається активне формування внутрішньої позиції та уявлення і ставлення до себе, яке формується у процесі оцінної діяльності самої дитини та її спілкування з іншими людьми. Молодший школяр уже цілком може визначати свою приналежність до визначеної соціальної групи, статі, вичленовувати власні індивідуальні якості, що відрізняють її від інших.

Як стверджує А.Д.Зінковський, молодший шкільний вік – це період, коли дитина усвідомлює себе, як особистість, визначає мотиви та потреби в світі людських відносин. Тому особливо важливо в цей період закласти основи для диференційованої адекватної самооцінки. І лише в такому випадку дитина розвиватиметься у позитивному напрямку, самостійно буде ставити перед собою певні цілі і завдання [2, с. 58].

В цьому віці діти починають більш адекватно ставитися до себе. Так, ще в 1-2-му класі дитині недоступна оцінка власної особистості в цілому, а до 3-го класу це стає можливим. На основі цього можна умовно виділити кілька рівнів уявлень про себе:

1) *адекватне та стійке уявлення про себе*: дитина може назвати узагальнені якості особистості, уміє аналізувати свої вчинки та діяльність; більше орієнтується на знання, ніж на оцінку дорослих; швидко оволодіває навичками самоконтролю;

2) *неадекватне й нестійке*: дитина не може виділити свої істотні якості, аналізувати свої вчинки; потрібне керівництво у формуванні навичок самоконтролю;

3) *уявлення дитини про себе містять нав'язані іншими характеристики* (особливо дорослими); не зацікавлена у самопізнанні та самоствердженні; уявлення про себе нестійкі; дитина не може оцінювати свої об'єктивні можливості у практичній діяльності.

Так, на думку Д.Аспер, у самооцінці відбивається те, що дитина дізнається про себе в процесі спілкування, те, що коїться з іншими та її власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і вчинків.

З приходом дитини до школи, її життя змінюється кардинально. Адже шкільне життя вимагає від неї вміння узгоджувати свої дії з вимогами вчителя, з розпорядком шкільного життя, з діями і бажаннями однокласників. Дитина починає усвідомлювати свою нову позицію в суспільстві, що викликає перебудову її відносин до багатьох речей в повсякденному житті. У школяра з'являються нові мотиви поведінки – бути хорошим учнем, домогтися схвальної оцінки вчителя. Заняття в школі породжують і нові переживання – бажання та очікування успіху, страх зазнати поразки. Молодший школяр хвилюють зауваження вчителя, і він намагається докласти максимум зусиль для того, щоб уникнути їх.

Вступ до школи ставить дитину в нове положення в сім'ї, серед оточуючих і змінює їх відношення до неї. У дитини з'явилися чіткі обов'язки. Поряд з цим, відбуваються зміни і в моральній сфері дитини. Це пов'язано з появою у молодшого школяра власних поглядів, відносин, власних вимог і оцінок.

Велику роль у формуванні самооцінки учня початкових класів відіграє установка вчителя. Прикладом підтвердження цього факту є експеримент американських психологів Розенталя і Якобсона. Зміст його полягав у тому, на початку навчального року вчителів переконали, що від окремих учнів слід чекати великих успіхів лише наприкінці навчального року. Насправді ж учні вибиралися випадково. Перевірка, яка була проведена після експерименту, виявила, що вказані учні дійсно покращили свої успіхи в навчанні в більшій мірі, ніж інші діти [9, с. 78].

Ці покращення пояснюються очікуваннями вчителів, які, самі цього не підозрюючи, реалізували відносно вказаних учнів певні установки, які проявлялися в спілкуванні, в особливому виразі обличчя, манерах – у всьому тому, що могло передати їх позитивні очікування учням.

Тому не секрет, що вчитель в житті молодшого школяра займає особливе місце, авторитет його визнається беззастережно. Так, він перевіряє і контролює знання дітей, оцінює їхні дії, ставить оцінки не лише за знання, а й за старанність, за поведінку на уроках і перервах.

Слід зазначити, що оцінюючи знання дітей, вчитель одночасно оцінює особистість, її можливості й місце серед інших. Саме так сприймаються оцінки дітьми. Орієнтуючись на них, діти самі рангують себе і своїх товаришів як відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних тощо.

Але з появою нових видів діяльності, з виникненням нових зв'язків з оточуючими у дитини виникають і деякі нові критерії, мірки оцінки, як своїх товаришів, так і самого себе.

Щоб підтвердити вагому роль оцінних впливів вчителя на формування адекватної самооцінки молодших школярів було проведено ряд досліджень, які дали такі результати:

- необхідно враховувати складність і мотиви школярів до педагогічної оцінки їхніх вчинків та переживань викликаних нею;

▪ ступінь усвідомлення школярем власного рівня розвитку безпосередньо залежить від дії педагогічної оцінки;

▪ педагогічна оцінка має бути чіткою та зрозумілою, адже навіть негативна (заслужена) оцінка більш корисна для самооцінки, ніж "невизначена оцінка". [4, с. 73]

Відомо, що діти по-різному відносяться до помилок, що допускаються ними. Одні, виконавши завдання, ретельно його перевіряють, інші тут же віддають вчителю, треті довго затримують роботу, особливо якщо це контрольна, боячись випустити її з рук. Не однаково реагують молодші школярі й на зауваження вчителя: "У твоїй роботі є помилка". Одні просять не вказувати, де вона, а дати їм можливість самим знайти і виправити. Інші з тривогою питають: "А яка, де?" і, беззаперечно погоджуючись із вчителем, покійно приймають його допомогу. Треті тут же намагаються виправдатися посиланнями на обставини.

Так, можна сказати, що в учня у навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей, що є одним з основних компонентів самооцінки, в якій відбивається те, що дитина дізнається про себе від інших та зростаюча власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей.

Великий вплив на формування самооцінки дитини має поведінка батьків: надмірна любов та увага можуть викликати патологічне самоспостереження у дитини, вседозволеність; а надмірна турботливість має безпосереднє відношення до виникнення неврозів у дітей.

Ставлення до дитини, що складається у батьків, передує розвиткові власного образу "Я" і ставлення до себе. Свій образ і відношення батьки демонструють дитині або в прямій словесній формі, або в опосередкованій формі – прикладом своєї поведінки. Це вони роблять або свідомо, з виховною метою, або неусвідомлено.

Образ і самооцінка, навіювані дитині, можуть бути позитивними (дитині говориться, що вона добра, відповідальна, розумна, здібна тощо) та негативними (безвідповідальна, нездібна, зла тощо). Часто батьки вдаються ще до одного різновиду навіювання – містифікації. Містифікація – це навіювання батьками того, що їм необхідно, у що вони вірять. Одна з форм містифікації – приписування, які можуть бути позитивними і негативними.

Уважна, любляча поведінка батьків у стосунках з дитиною породжує позитивне самосприйняття. У протилежному випадку це може призвести до несприймання самого себе, переживання так званої непотрібності.

В результаті умови виховання приводять до формування в її самосвідомості дитини однієї з чотирьох установок:

- я хороший – ти поганий;
- я хороший – ти хороший;
- я поганий – ти поганий;
- я поганий – ти хороший.

Отже, можна зробити висновок, що вирішальний вплив на формування самооцінки визначають два фактори: відношення оточуючих (на розвиток особистості молодшого школяра великий вплив мають оцінка вчителя і, звичайно ж, позиції батьків) і усвідомлення самою дитиною особливостей своєї діяльності, її ходу і результатів.

Відповідно до цього дослідники виділяють два мотиви формування самооцінки: мотив досягнення, мотив ухиляння від невдачі.

Дитина, а згодом і дорослий, з домінуванням мотиву досягнення намагається реалізувати себе в житті повною мірою: "іде вперед" до мети, не боїться помилок, переборює труднощі й бере на себе усю відповідальність за все, що з нею відбувається.

Домінування мотиву ухиляння від невдачі визначає в поведінці людини такі особливості, як страх помилки, острах через це розкрити свій потенціал особистості та здібностей, відхід від відповідальності, ухиляння від труднощів і т. п. Такі люди живуть під девізом "Головне бути не першим, а головне бути не останнім".

Формування самооцінки пов'язане з активними діями дитини, з самоспостереженням і самоконтролем. Гра, заняття, спілкування постійно звертають її увагу на самого себе, ставлять учня в ситуацію, коли він повинен якось поставитися до себе – оцінити свої вміння щось робити, підкорятися певним вимогам і правилам, виявляти ті чи інші якості особистості.

У кожному віковому періоді на формування самооцінки переважно впливає та діяльність, яка в цьому віці є провідною. У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність; саме від її ходу і залежить у вирішальній мірі формування самооцінки дитини, вона прямо пов'язана з його успішністю, успіхами у навчанні [1, с. 74].

Дослідження психологів Б.Г.Ананьєва, Н.С.Анкудінова, В.А.Горбачової, А.І.Сильвестра показують, що відносна вірність оцінки себе і однолітків визначається напрямком і стилем роботи вчителя, глибоким знанням педагогом як життя класу, міжособистісних відносин у

ньому, так і індивідуальних особливостей і можливостей кожного учня. Важливу роль при цьому відіграє володіння навичками педагогічного спілкування, вміле використання орієнтируючих і стимулюючих функцій педагогічної оцінки. [1, с. 21].

Позитивні результати в формуванні самооцінки невпевнених в собі школярів досягаються, коли педагоги йдуть шляхом розвитку можливостей дітей, створення для них ситуації успіху, не скупляться на похвалу, прояв емоційної підтримки. Це сприяє зміцненню впевненості школярів у своїх силах, самоповазі. Робота педагогів з формування самооцінки у конкретних видах діяльності (грі, малюванні, читанні віршів) тісно переплітається з роботою з поліпшення загального емоційного самопочуття цих дітей у класі, зміни їх положення в системі особистих відносин [11, с. 28].

Учитель для формування у молодшого школяра адекватної самооцінки може задіяти різні джерела і механізми. І, в першу чергу, це зворотні зв'язки з боку інших людей – ті думки, ставлення й оцінки, які інші люди дають дитині. Вони можуть бути у вигляді позитивних чи негативних слів, у вигляді ласкавого дотику або легкого удару. Іншими словами, спрямовані дитині слова, погляди, жести, рухи, інтонації – все це зворотний зв'язок. Дитина вбирає, присвоює, інтериоризує ці зворотні зв'язки. Використовуючи їх, учень будує свою самооцінку. Якщо зворотні зв'язки позитивні, то вони забезпечують формування високої самооцінки, якщо негативні – низької [11, с. 61].

Для того щоб допомогти дітям підвищити самооцінку, необхідно надавати їм підтримку, проявляти щирю турботу про них і як можна частіше давати позитивну оцінку їх дій і вчинків. Дуже важливим є навчання дитини способам зняття м'язового та емоційного напруг. Щоб допомогти дітям знизити напругу – і м'язове, і емоційне, – можна навчити їх виконувати релаксаційні вправи [11, с. 76]. Крім релаксаційних ігор, дуже корисними є ігри з піском, глиною, водою, малювання фарбами пальцями, долоньками.

Використання елементів масажу і навіть просте розтирання тіла дитини також сприяють зняттю м'язового напруги. Діти стають успішними, коли вони оцінюють себе позитивно. Важливо надавати дітям можливість робити те, чим вони можуть пишатися. Незамінні для підвищення самооцінки заохочення і спільні з дітьми справи. Крім цього, батькам потрібно самим бути впевненими в собі і в своїх успіхах.

Можливість оцінити себе позитивно дітям дають:

- гра;
- різноманітні дії з предметами;
- дослідження і експериментування;
- слухання музики і казок;
- бесіди про розказане, почуте і прочитане;
- можливість ставити питання і робити вибір [11, с. 67].

Причому батьки, за твердженням М.Феннел, повинні надавати подібні можливості дитині щодня. Саме це дозволить дітям пишатися собою і дасть їм почуття успіху і впевненості в собі. Діти молодшого шкільного віку дуже люблять грати. У грі вони спостерігають, досліджують, відкривають, оцінюють і порівнюють те, що вони знають і можуть самостійно робити. Якщо дорослі підтримують і заохочують їх у грі, діти стають більш впевненими, у них підвищується самооцінка, тобто вони вчаться любити себе. Іноді діти вважають за краще грати одні, іноді – в компанії інших дітей і дорослих. І те, й інше важливо. Зазвичай дітям подобається самим вибирати гру, хоча ідея гри може бути підказана дорослими або іншою дитиною, книгою, журналом або телепрограмою. Дитина в грі переймає щось у людини, якій довіряє. Це розуміння приходить в процесі спостереження за дитячою грою і осмислення інтересів дитини. Дорослий може бути ідеальним партнером по грі і показати, як може розвиватися спільна гра. Нехай дитина буде лідером, а дорослий дзеркально відображає його дії. Якщо дорослий стане грати зацікавлено, дитина буде почувати себе комфортно. Також велике значення для підвищення самооцінки дитини й розвитку її впевненості в собі має надання учню можливості зробити вибір (ігри або який-небудь іншої діяльності). Рекомендується створити ситуацію, в якій дитина може прийняти рішення [11, с. 74].

Також для підвищення самооцінки дитини батьки і педагоги можуть використовувати такі прийоми:

- якомога частіше називати дитину по імені;
- хвалити дитину в присутності інших дітей;
- відзначати досягнення дитини на спеціально оформлених стендах;
- уникати завдань, які виконуються за певний фіксований час;
- не підганяти і квапити дитини [11, с. 76].

Фізичні вправи, виконувані в умовах колективного взаємодії учнів, озброюють їх досвідом моральних відносин, які становлять основу формування відповідних морально-вольових

якостей. У процесі фізичного виховання створюються різноманітні ситуації, в тому числі конфліктні, в яких виявляються і змінюються відносини школяра до суспільства, до людей, до самого себе. Рухова діяльність на тлі сильного емоційного збудження привчає підпорядковувати особисті інтереси інтересам колективу, володіти собою, проявляти дисциплінованість, чесність, сміливість, рішучість, дбайливе ставлення до суспільної власності. Дана внутрішня боротьба дитини з власними бажаннями тільки загартовує її і додає їй більшої впевненості в собі [10, с. 58].

На думку М.Феннел, іноді діти недооцінюють свої досягнення, хоча кожному є, чим пишатися. Навіть коли дорослі пишаються своїми успіхами, їм часто буває важко це показати. Вираз обличчя, тон голосу, хода зазвичай повідомляють оточуючим про внутрішній стан людини. Тому гордість за свої успіхи і досягнення можна продемонструвати дитині, вразно розповідаючи про це, супроводжуючи свої слова мімікою і рухами [11, с. 87].

Правильне формування самооцінки – це один з найважливіших факторів розвитку особистості дитини. Стійка самооцінка формується під впливом оцінки з боку оточуючих (дорослих і дітей), а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів. Якщо дитина не вміє аналізувати свою діяльність, а оцінка з боку оточуючих змінюється в негативному для нього напрямку, виникають гострі афективні переживання. При тривалому збереженні такої ситуації ці негативні форми поведінки фіксуються і стають стійкими якостями особистості. Негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини уникнути важких афективних переживань, пов'язаних з втратою впевненості в собі [11, с. 14].

Роль батьків у формуванні адекватної самооцінки дитини молодшого шкільного віку не менш важлива, ніж роль педагога, адже те, що людина набуває в сім'ї, він зберігає протягом всієї подальшого життя. По суті, самооцінка – це спочатку привласнення дитиною оцінки батьків. Пізніше сили набирає стиль сімейного виховання, і самооцінка починає диференціюватися. На цьому етапі дитяча самооцінка залежить від особливостей стилю сімейного виховання.

Таким чином, для формування адекватної самооцінки молодшого школяра рекомендується:

- педагогу йти шляхом розвитку можливостей дітей, створення для них ситуації успіху;
- і педагогам, і батькам рекомендується не скупитися на похвалу, прояв емоційної підтримки по відношенню до дітей;
- робота з формування самооцінки повинна здійснюватися в різні режимні моменти і в різних видах діяльності;
- педагогу рекомендується задіяти різні джерела і механізми;
- педагогу враховувати принцип міри;
- навчати дитини способам зняття м'язового та емоційного напруження;
- проводити з дітьми релаксаційні ігри;
- надавати дітям можливість робити те, чим вони можуть пишатися;
- надавати дітям можливість оцінити себе позитивно (у грі, в дослідженні, в бесіді);
- надавати дітям можливість робити вибір.

Рівень самооцінки має величезний вплив на все життя людини, саме тому завдання батьків і педагогів полягає в тому, щоб допомогти дитині якомога раніше розвинути адекватну самооцінку. Існує безліч способів прищепити дитині розуміння його здатності творити, любити, здійснювати благородні вчинки, починаючи з самого раннього віку, однак саме в ранньому віці може початися і зворотний процес зниження самооцінки в результаті необдуманих вчинків батьків. Підвищення самооцінки автоматично веде до поліпшень у всіх аспектах життя. А низька самооцінка (наслідок невпевненості і боязкості) – запорука гальмування процесу прийняття рішень, без яких не відбувається жодна дія.

Для того щоб допомогти дитині підвищити самооцінку, треба вчити його вмінню вчитися – вмінню бачити справжні навчальні завдання і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Це важливо не тільки безпосередньо в процесі навчання, а й у будь-який інший діяльності.

Важливо також допомогти дитині проявити себе – здійснити свої можливості в тій області, в якій у нього намітилися особливі успіхи. Це допоможе йому заслужити повагу вчителя, товаришів. Батьки і педагог можуть сприяти тому, щоб дитина відкрився товаришам своїми кращими сторонами. Молодші школярі, особливо ті з них, хто відчуває складнощі у вченні, дуже чутливі до зовнішніх оцінок, чуйно вловлюють ставлення оточуючих.

Отже, організовуючи навчальну діяльність, вчитель повинен свідомо і цілеспрямовано формувати адекватну самооцінку школярів. Батькам рекомендується проводити з дітьми ігри, що підвищують самооцінку, а також релаксаційні ігри для зняття м'язового та емоційного

напруження. Важливо надавати дітям можливість робити те, чим вони можуть пишатися. Незамінні для підвищення самооцінки заохочення і спільні з дітьми справи. Крім цього, батькам потрібно самим бути впевненими в собі і в своїх успіхах.

### Література

1. Ананьєв Б.Г. Людина як предмет пізнання. – Л.: "Наука", 1978. – 339 с.
2. Бахур В.Т. Це неповторне "Я". – М.: Знание, 1986. – 217 с.
3. Бернс Р. Розвиток "Я-концепції" та виховання. М.: Прогрес, 1986. – 422 с.
4. Божович Л.І. Особистість і її формування в дитячому віці. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Волков Б.С. Молодший школяр. Як допомогти йому вчитися. – М.: Академічний проект, 2005. – 140 с.
6. Демчук Д., Пукач І. Нетрадиційні форми навчання // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 65 – 66.
7. Коломинский Я. Людина серед людей. 2-е вид. – М.: Просвещение, 1973. – 129 с.
8. Липкіна А.І. Самооцінка школяра. – М.: Педагогика, 1980. – 115 с.
9. Рубінштейн С.Л. Людина і світ. – М.: Педагогика, 1973. – 285 с.
10. Рувінський Л.І. Моральне виховання особистості. – М.: Просвещение, 1981. – 152 с.
11. Феннел М. Як підвищити самооцінку. – М.: АСТ, 2005. – 150 с.

УДК 159.938.368.2-055.2

### ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІВЧИНИ ЯК МАЙБУТНЬОЇ МАТЕРІ

**Христюк В.О.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. біолог. наук, доц. **Никоненко О.П.**, кафедра загальної та практичної психології

Діти є однією з найвищих соціальних цінностей. Материнство традиційно продовжує бути одною з найвизначніших подій у житті жінки, і її готовність до цього повинна визначатися не лише на фізіологічному рівні, що стосується здатності до зачаття, виношування та народження дитини, а й на психологічному, який передбачає усвідомлення взаємозв'язку діади матір-дитина, формування адекватної материнської поведінки та компетентності, і на соціальному, що потребує усвідомлення та прийняття материнської ролі і відповідальності за долю своєї дитини. На сьогоднішній день спостерігається зростання феноменів порушеного материнства: відмова від вагітності та вигодовування, відмова від дитини, аборти, жорстоке поводження з дитиною тощо. Тому вивчення механізмів формування психологічної готовності до материнства є досить важливим і в той же час невирішеною проблемою в сучасній психології.

Доведено, що батьківська сім'я великою мірою впливає на процес формування у дівчинки образу майбутньої матері, відбувається свідоме чи несвідоме наслідування моделі поведінки власної матері, що потім відобразиться на її світогляді, усвідомленні та прийнятті материнської ролі.

Аналіз наукової літератури дозволяє зазначити, що проблеми психологічної готовності до материнства вивчалися такими науковцями, як Н.Н.Авдєєва, О.В.Баженова, Л.Л.Баз, В.І.Брутман, Н.І.Ганошенко, Н.В.Даниленко, О.А.Копил, С.Ю.Мещерякова, О.П.Мулкіджанян, Н.В.Панкратова, Ю.М.Орлов, О.В.Тіунова, Г.Г.Філіппова.

Досліджуючи дану проблему, психолог С.Ю.Мещерякова виділяє нижче наведені показники рівня психологічної готовності до материнства.

Особливості комунікативного досвіду жінки в її ранньому дитинстві: якщо батьки були ласкаві, спілкування з ними залишило в пам'яті жінки слід, якщо була сильна прив'язаність до матері або інших родичів, отже, в ранньому дитинстві жінка мала сприятливий досвід емоційного спілкування, що створює більш вигідні умови у прогнозуванні майбутньої материнської поведінки у порівнянні з тими, хто такого досвіду не мав.

Переживання жінкою позитивного ставлення до ще ненародженої дитини на етапі вагітності: найбільш сприятливою ситуацією для майбутньої материнської поведінки є бажаність дитини та наявність суб'єктивного ставлення до неї, яке проявляється в любові, вербальному чи мисленнєвому спілкуванні, намаганні інтерпретувати рухи плоду як один із його видів тощо.

Настанови майбутньої матері на стратегію виховання дитини: як збирається мати доглядати за дитиною (дотримуватися суворого режиму, брати на руки чи "привчати до самостійності", тобто орієнтуватися на потреби дитини чи на власні уявлення про те, що їй потрібно) свідчить про переважання суб'єктивного чи об'єктивного ставлення до дитини [2].

Важливим внеском у розробку проблеми психологічної готовності до материнства є дисертаційні дослідження Н.В.Даниленко та О.В.Тіунової.

Зокрема, Н.В.Даниленко розглядає психологічну готовність жінки до материнства як певну спрямованість особистості, котра у період вагітності сприяє процесу поетапного формування низки психологічних новоутворень вагітної, що супроводжуються фізіологічним перебігом вагітності. Вченим встановлено, що фактори, які впливають на формування психологічної готовності жінки до материнства, поділяються на біологічні (особливості стану процесів у центральній нервовій системі, рівень нервово-психічної стійкості); родинні (досвід міжособистісного спілкування у дитинстві, особливо по жіночій лінії); соціальні (економічно-культурний стан сім'ї, в якій виховувалася вагітна, особливості шлюбних взаємин у батьківській та власній сім'ї, а також матеріальне становище та освітньо-культурний рівень вагітної); психологічні (рівень особистісної тривожності та рівень особистісної зрілості); духовні (різні аспекти світського виховання, пов'язані з прищепленням певних моральних якостей, як честь, гідність, порядність, справедливість тощо) [1].

Іншим є погляд О.В.Тіунової на готовність до материнства, вона розглядає її як організовану особистісну сферу жінки, що визначає систему стосунків із майбутньою дитиною. Науковець виокремила наступні структурні компоненти психологічної готовності до материнства: когнітивний, що включає уявлення про себе як майбутню матір і материнство загалом, яке формується ще задовго до його реалізації; емоційно-ціннісний, основою якого є позитивне ставлення до себе як майбутньої матері, включення материнства в ціннісно-смыслову сферу та максимальне задоволення жінки своєю соціальною роллю; операційний, що передбачає сформованість навичок материнської компетентності, тобто здатність до встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною, наявність умінь і навичок спілкування з нею на основі співробітництва та взаєморозуміння. Цей компонент передбачає не лише набір конкретних операційних дій по догляду за дитиною, а набагато глибші психологічні процеси, в основі яких полягає її емоційне прийняття, передбачення емоційного стану, інтуїтивне розуміння дитячих потреб та адекватне реагування на них [4].

На думку О.В.Тіунової, найсуттєвішими характеристиками психологічної готовності до материнства є емоційно-позитивне ставлення до материнства, переважання мотиву народження дитини, прийняття її як самостійної цінності та набуття материнством життєвого сенсу.

Більшість дослідників впевнені, що мотиваційна основа материнської поведінки людини формується протягом всього життя під впливом як сприятливих, так і несприятливих факторів. Зокрема педагог Ю.М.Орлов підкреслює, що материнська поведінка формується у дівчинки з дитячих років, і кожна фаза розвитку особистості потребує різних методів та прийомів. Автор виділяє найбільш важливі риси материнської поведінки: повна поглибленість у дитину, здатність при спілкуванні з нею повністю відключитися від інших намірів і настанов, потреба відчувати тісні емоційні контакти з дитиною, доглядати та піклуватися про неї; здатність стримувати роздратування, якщо дитина поводить себе "не так, як потрібно", здатність "впадати в дитинство" у спілкуванні з дитиною, "програвати" ранні етапи свого власного розвитку, самопожертвування [3, с. 178].

Так як материнська сфера є динамічним утворенням, що формується протягом усього життя, то вже на момент народження власної дитини, у матері існує певний базисний рівень розвитку всіх блоків материнської сфери. У своїх роботах Г.Г.Філіппова визначила етапи розвитку материнства [5].

**Перший етап** – взаємодія з власною матір'ю. Починається з внутрішньоутробного періоду розвитку та продовжується все життя. Найбільш значимим на цьому етапі є немовлячий та ранній вік, коли формуються базисні основи особистості та ставлення до світу. За цей період дитина засвоює емоційний зміст взаємодії з матір'ю (вперше цей феномен відзначають під час пологів). Із ситуації власної взаємодії з матір'ю пізніше дитина переносить свій емоційний досвід на взаємодію дорослих з іншими носіями гештальту немовляцтва (іншими дітьми, тваринами, іграшками та ін.).

**Другий етап** – ігровий період. Формування і розвиток в процесі сюжетно-рольової гри з ляльками, в дочки-матері, в родину основних компонентів материнської сфери.

**Третій етап** – няньчення. Починається з 4-5 років і продовжується до 6-10 років. Необтяжлива непосильною відповідальністю взаємодія з немовлям є джерелом радості та багатих вражень через необмежену вихованням щирою емоційну ініціативу та можливість спробувати засвоєні під час гри поведінкові навички з реальною дитиною. Дитина переживає



власні почуття від взаємодії та реакцію дорослих (острах, хвилювання чи схвалення і радість). Це впливає на формування всіх компонентів материнської сфери і робить даний етап одним з провідних (нарівні з першим) в її розвитку.

**Четвертий етап** – диференціація мотиваційних засад материнської та статевої сфер. Проходить від завершення попереднього і до вагітності жінки. За цей час відбувається остаточне закріплення цінності дитини та материнства, засвоюються культурні уявлення про нормованість цієї сфери (поняття законороженості, первістка в родині, народження від коханого чи не коханого партнера і т.д.). Даний етап розвитку материнської сфери є найменш дослідженим.

**П'ятий етап** – взаємодія з власною дитиною. Цей етап є надзвичайно насиченим, і в ньому виділяють самостійні періоди (вагітність, пологи, період грудного годування). За цей час весь напрацьований базис досвіду конкретизується в реальній діяльності під впливом ряду конкретних умов, створюючи неповторну ситуацію взаємодії матері та дитини.

**Шостий етап** – завершальний етап розвитку материнської сфери. Наявність у матері емоційної прив'язаності до дитини, особистісного прийняття та особисто-статусного інтересу до внутрішнього суб'єктивного світу дитини і до її розвитку і зміни

Готовність до материнства є специфічним особистісним утворенням, провідною складовою якого є суб'єкт-об'єктна орієнтація стосовно ненародженої дитини. Материнська сфера послідовно формується в онтогенезі жінки: у взаємодії з власною матір'ю та іншими носіями материнських функцій; сюжетно-рольовій грі в ляльки та сім'ю; у взаємодії з немовлятами до народження своєї дитини; в період статевого дозрівання; у взаємодії з власними дітьми.

На превеликий жаль, сучасні молоді матері вкрай мало орієнтовані на виконання материнської ролі. Функції матері не займають центрального місця у самосвідомості сучасної жінки. Для жінки дитина переважно є тягарем, ніж радістю. Перш за все це, мабуть, пов'язано із зростанням соціального навантаження на жінку, їй стало значно складніше, ніж раніше, поєднувати трудову, суспільно-корисну діяльність і материнство, це поєднання все більше набуває соціального характеру. Як зазначає Є.В.Матвеева, можливість гармонійного поєднання жінкою професійних і сімейних ролей в значній мірі визначаються її практичною готовністю до сімейного життя та материнства.

Дослідження, яке ми проводимо, дасть нам змогу з'ясувати, що досліджувані думають про свою материнську роль, про виховання дітей та який рівень психологічної готовності до материнства переважає.

#### Література

1. Даниленко Н.В. Формування психологічної готовності жінки до материнства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.04. – Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 21 с.
2. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю.Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18 – 27.
3. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание: кн. для учителя. /Ю.М.Орлов. – М.: Просвещение, 1993. – 239 с.
4. Тиунова О.В. Психологічні умови формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2008. – 23 с.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г.Филиппова. – М., 2002.

УДК 371.315

#### **ВИЗНАЧЕННЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

**Чебану П.О.**, студентка V курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. юрид. наук, доц. **Городецька І.А.**, кафедра політології та права

Актуальність теми дослідження пов'язана із тим, що на сучасному етапі демократизації школи та розвитку педагогічної науки в Україні вагомим фактором виступають уроки саме нестандартної форми, адже вони є каталізатором до формування дієвих та позитивних мотивів учіння, стимулювання учнів до самостійного збагачення додатковими знаннями,

розвитку творчих здібностей, фантазії; підвищують інтерес учнів до отримання знань, роблять їх думки незаангажованими, вільними від нав'язаних догм та тверджень учителів, книжок, підручників, газет та соціуму. Можна сказати, що саме цим урокам відведена головна роль серед засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, до того ж вони мають великий розвиваючий потенціал для школярів як у конкретній навчальній дисципліні, так і в навчальному та соціальному процесах загалом.

У 70-х роках ХХ ст. на теренах Радянського Союзу, у тому числі й Радянської України, спостерігалася тенденція зниження інтересу учнів до занять, на яку масова практика школи відреагувала створенням нестандартних форм уроків та методик їх проведення. Цим займалися багато вчених і вчителів таких як А.Алексюк, Ю.Бабанський, Є.Ільїн, М.Махмутов, В.Оніщук, І.Підласий, Д.Тхоржевський, Н.Яковлев та інші. У посібнику "Педагогіка" Н.Мойсеюк наведено одне із перших визначень нестандартного уроку. Також до спроб певної класифікації нестандартних форм уроків підходила Н.Волкова у своєму посібнику "Педагогіка". Автор наводить групування занять за 12 типами: уроки змістовної спрямованості, уроки на інтегративній основі, міжпредметні уроки, уроки-замагання, уроки суспільного огляду знань, уроки комунікативної спрямованості, театралізовані уроки, уроки подорожування та дослідження, уроки з різновіковим складом учнів, рольові ігри, уроки драматизації, уроки-психотренінги. Оскільки Н.Волкова є одним із першопроходців у класифікації та формуванні методики проведення нестандартних форм уроків, то у неї відсутній певний загальний підхід до їх основних параметрів. Багато інших авторів намагалися навести визначення та загальну класифікацію нестандартних уроків, але ними, як правило, не виділялися певні узагальнені основи такої класифікації (Антипова О., Паламарчук В., Румянцева Д., Селевко Т., Фіцула М. та ін.). На даний момент існує кілька поглядів на нестандартний урок. На думку О.Антипової, В.Паламарчук, Д.Рум'янцевої та ін., суть нестандартного уроку полягає в такому структурованні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку і вихованню [1; 65]. Л.Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [2; 31]. Е.Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [7; 63]. О.Митник і В.Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [3; 11]. Н.Мойсеюк дає відповідну характеристику нестандартного уроку – це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну структуру. Оскільки є нагальна потреба дати об'єктивну оцінку доцільності застосування нетрадиційних занять, визначити їх вагу та місце в системі навчання, в останнє десятиріччя практичний досвід застосування нових форм нестандартних уроків почала опановувати методика. Класифікація нестандартних уроків ще не склалася, але добірка їх уже досить різноманітна. Наразі вона представлена такими вченими: Т.Байбарою, Л.Варзацькою, Т.Гусак, О.Кузьменко, Е.Печерською, О.Савченко, Н.Стяглик, Г.Тарасенко, В.Шпак; методистами: В.Авер'яною, Д.Вельбрехт, В.Заворотнюк, Г.Лисенко, Л.Лухтай, Н.Токар; педагогами-практиками: В.Бутрім, І.Волковою, І.Гуревич, Н.Гордуз, В.Демчук, Л.Доренською, Л.Козоріз, Г.Крупською, Т.Пасічник, П.Пашаніною, Л.Пензар, О.Полевіковою, Л.Тумаковою, Т.Шафрай та ін. [14; 48].

Сьогодні однією із найрозповсюдженіших класифікацій нестандартних форм уроків є класифікація за педагогічними технологіями. Відповідно до неї нестандартні уроки поділені на п'ять підгруп, до кожної з яких входять відповідні конкретні уроки: 1) інформаційно-комунікативні технології (урок-лекція, урок-семінар, урок-твір, урок-конференція, уроки-творчі звіти, урок-консиліум, урок-залік, урок-експромт-екзамен, уроки-взаємонавчання, урок-інформації, інтегрований урок); 2) ігрові технології (змагання (КВК, турнір, аукціон, вікторина, конкурс, інтелектуальний хокей), ділові, рольові ігри (імпровізація, імітація, суд, захист дисертації, "Поле чудес", ерудит, ланцюжок, бізнес-гра), драматизація (драматична гра, пантоміма, драматична розповідь, ляльковий театр)); 3) дослідницькі технології (діалог, усний журнал, роздуми, диспути, прес-конференції, репортаж, урок-протиріччя, урок-парадокс, пошук, розвідка, лабораторні дослідження, заочна подорож, експедиція, наукові дослідження, коло ідей); 4) інтерактивні технології (кооперативне навчання (робота в парах, змінювані трійки, карусель, малі групи, акваріум), колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, мозаїка, вирішення проблем, дерево рішень), ситуативне моделювання (імітаційні ігри, громадські слухання), опрацювання дискусійних питань (метод прес, займи

позицію, зміни позицію, дискусія, дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія)); психотренінг (тренінг уваги, уяви, пам'яті, сугестопедагогічний урок). Назва кожного конкретного уроку диктує свою специфічну та унікальну методику його проведення. Єдине, що обов'язково повинен зробити вчитель, готуючись до нестандартних уроків, продумати які вміння і навички вони повинні формувати у дітей, які виховні завдання вони мають реалізувати, який матеріал краще використати для уроку та чітко визначити організацію проведення заняття.

Можна зробити висновок, що нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Тому такі уроки найбільше подобаються учням, викликають у них творчий інтерес. Також, завдання сучасної дидактики – створення відповідного навчального (освітнього) середовища, здатного забезпечити умови здобуття освіти, надання можливості кожній особистості реалізувати свої нахили, потреби та здібності; формування творчої, освіченої, всебічно розвиненої людини. Тому, на сучасному етапі роботи школи в основу арсеналу кожного педагога слід покласти, насамперед, творчий підхід. Завдячуючи нетрадиційним формам уроків, діти безпосередньо беруть участь у навчальному процесі, що дає їм змогу оволодівати знаннями, уміннями та навичками, розвивати пізнавальний інтерес на всіх етапах навчання та в кожному конкретному навчальному семестрі.

### Література

1. Антипова О., Рум'янцева Д., Паламарчук В. У пошуках нестандартного уроку // Рад. школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69.
2. Лухтай Л.К. Нестандартний урок // Початкова школа. – 1992. – № 3– 4. – С. 31–32.
3. Митник О. Нарис нестандартного уроку // Початкова школа. – 1997. – №12. – С. 11–22.
4. Наукові записки ТНПУ ім.В.Гнатюка. Сер. Педагогіка / Редкол. М.Вашуленко, А.Вихрущ, Л.Вознюк та ін. – Тернопіль: ТНПУ. – 2005. – Вип. 1. – 178 с.
5. Нестандартні уроки: Посібник для вчителів початкових класів. – Т., 1993. – 116 с.
6. Нестандартні уроки в початковій школі / Упоряд. О.Кондратюк. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Б-ка "Шкільного світу").
7. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62–65.
8. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2003. – 192 с.
9. Пономаренко Т.В. Урок КВК // Початкова школа. – 1992. – № 3 – 4. – С. 32–33.
10. Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків // Початкова школа. – 1992.– № 1. – С. 2–8.
11. Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. – К., 1997. – 256 с.
12. Сучасні шкільні технології. Ч.1 / Упоряд.: І.Рожнятовська, В.Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с. – (Б-ка "Шкільного світу").
13. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти. – К.: Академія, 2003. – 528 с.

УДК 159.923

### МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ

**Шевченко Л.В.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Никоненко Ю.П.**, кафедра теоретичної та прикладної психології

**Актуальність теми.** Оновлення системи цінностей створює специфічну ситуацію, яка вимагає від кожної людини самостійного рішення щодо цілей, сенсу життя, розуміння сутності свого буття. У тих випадках, п269

коли зовнішні зміни супроводжуються негативними психологічними наслідками (втрата емоц265-266ійної рівноваги при стресових ситуаціях, особистісна невизначеність та ін.) і не підкріплені адекватними змінами в системі цінностей самої людини виникає внутрішньоособистісний конфлікт. Важливість вивчення проблеми внутрішньоособистісних конфліктів зумовлена тим, що вона належить до найважливішого розділу психології особистості, а недостатність її вивчення стримує як дослідження особистості в цілому, так і розвиток

досліджень по вивченню механізмів допомоги людині в стані внутрішньоособистісного конфлікту.

Цілу низку вітчизняних і зарубіжних робіт присвячено проблемі внутрішньоособистісних конфліктів (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Л. Божович, О. Бондаренко, Б. Братусь, Ф. Василюк, К. Гольдштейн, Дж. Доллард, О. Донченко, Г. Дубчак, Б. Зейгарник, С. Карташов, Н. Крогіус, К. Левін, Г. Ложкін, В. Мерлін, Н. Міллер, В. Мясіщев, М. Пірен, В. Столін, Т. Сулімова, Т. Титаренко, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.).

Незважаючи на значну кількість досліджень з означеної проблеми, слід відзначити недостатню розробленість низки питань, до яких слід віднести: термінологічні розбіжності щодо визначень внутрішньоособистісних конфліктів; недостатню розроблену процедуру психологічної діагностики внутрішньоособистісних конфліктів, недостатню вивчені особливості протікання внутрішньоособистісних конфліктів у різні вікові періоди.

Недостатня розробленість досліджуваного аспекту обумовили мету нашої наукової статті дати характеристику психологічним механізмам захисту в умовах внутрішньоособистісного конфлікту.

Розглядаючи проблему внутрішньоособистісних конфліктів більшість дослідників (З. Фрейд, К. Хорні, В. Франкл, Ф. Василюк, В. Мясіщев, А. Анцупов та ін.) визначають їх як гостре негативне переживання, зумовлене тривалою боротьбою структур внутрішнього світу особистості, яке відображає суперечливі зв'язки з соціальним середовищем і затримкою прийняття рішення. Тобто це стан структури особистості, коли в ній одночасно існують суперечливі та взаємовиключні мотиви, ціннісні орієнтації та цілі, з якими вона в даний момент не в стані впоратися.

Так, Н. Герасімова, Г. Ложкін зазначають, що основними сферами прояву внутрішньоособистісного конфлікту є:

– когнітивна сфера: суперечливість "образу Я"; зниження самооцінки; усвідомлення свого стану як психологічного тупика; затримка прийняття рішення; суб'єктивне визнання наявності проблеми ціннісного вибору; сумнів в істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт раніше керувався;

– емоційна сфера: психоемоційна напруга; значні негативні переживання;

– поведінкова сфера: зниження якості та інтенсивності діяльності суб'єкта; зниження задоволення діяльністю; негативний емоційний фон спілкування [4, 168].

На нашу думку, серед важливих компонентів внутрішньоособистісних конфліктів слід виокремити основні функції: конструктивна, деструктивна, пізнавальна, інтерпретаційна, інформаційна, евристична, діагностична, сигнальна та регулятивна.

Зокрема, деструктивна функція внутрішньоособистісних конфліктів знаходить прояв у негативних емоційних переживаннях і реакціях, які призводять до дискомфорту особистості, емоційної нестійкості, невпевненості в собі, відсутності позитивної життєвої програми. Внутрішньоособистісні конфлікти ускладнюють життя людини в особистісному плані, у професійній діяльності, спілкуванні з іншими. Часто вони є причиною неврозів та інших захворювань.

Незаперечним є факт, що саме внутрішні протиріччя є основою усякого руху і життєдіяльності людини. Як образно зазначає Ф. Тайсон, від народження до смерті людині постійно кидають виклик дисонанс і несумісність, і вона намагається відповісти на них, "стимулюючи психічне функціонування [5]. Саме через внутрішньоособистісний конфлікт відбувається становлення характеру, волі й всього психічного життя особистості.

Ситуація внутрішньоособистісного напруження і суперечливості, хоча є суб'єктивно неприємною, тривожною, однак в певних межах і ступені не тільки природна, але й необхідна, так як виступає стимулом для активізації рефлексивних процесів особистості, активатором саморозвитку і самовдосконалення. Без внутрішніх суперечностей не може бути здійснений ніякий розвиток, так як він забезпечується зіткненням суперечностей, а ті, в свою чергу, спричинюють конфлікт.

Підтвердити позитивне значення конструктивного внутрішньоособистісного конфлікту в житті людини можна словами В. Франкла: "Я вважаю небезпечною помилкою припущення, що в першу чергу людині потрібна рівновага, чи, як це називається в біології, "гомеостаз". Насправді людині потрібний не стан рівноваги, а скоріше боротьба за якусь гідну мету" [6, 121].

На думку Ф. Бассіна, Б. Зейгарника, А. Налчаджян, З. Фрейда подолання внутрішньоособистісного конфлікту забезпечується утворенням і дією механізмів психологічного захисту. Де психологічний захист (захисні механізми) – несвідомі стратегії, завдяки яким особистість знижує тривогу або уникає розгортання внутрішньоособистісного конфлікту шляхом

спотворення реальності: неадекватного сприймання певних аспектів зовнішнього світу або власних почуттів [3, 178].

Цінним, на нашу думку, є синтезовані тлумачення змісту 16-ти механізмів психологічного захисту Р. Плутчіка, які мають місце при переживанні внутрішньоособистісного конфлікту:

1. Регресія – повернення в стані стресу до ранніх або більш незрілих патернів поведінки й задоволення.

2. Заперечення – відсутність усвідомлення певних подій, елементів життєвого досвіду або хворобливих почуттів.

3. Проекція – несвідоме відображення власних емоційно неприйнятних думок, властивостей або бажань через приписування їх іншим людям.

4. Заміщення – вивільнення прихованих емоцій (зазвичай гніву) на предмети, тварин або людей, які сприймаються як менш небезпечні для індивіда, ніж ті, які насправді викликали емоції.

5. Компенсація – інтенсивна спроба виправити або знайти належну заміну реальній або уявній, фізичній або психологічній неспроможності.

6. Рухова активність – зниження занепокоєння, викликаного заборонами спонукання, шляхом розв'язання його прямого або непрямого вираження без розвитку почуття провини.

7. Фантазія – утеча в уяву з метою відходу від реальних проблем або для запобігання конфлікту.

8. Ідентифікація – несвідоме моделювання відносин і поведінки іншої особи як шлях до підвищення самоцінності або подолання можливого розділення або втрати.

9. Інтелектуалізація – несвідомий контроль над емоціями й спонуканнями через надмірне покладання на раціональне тлумачення подій.

10. Інтроекція – присвоєння цінностей, стандартів або рис характеру інших людей для попередження конфліктів або небезпек із їхнього боку.

11. Ізоляція – емоційне сприйняття ситуацій, які травмують, або спогад про них без природного почуття тривоги, пов'язаного з ним.

12. Витіснення – виключення зі свідомості розуміння або досвіду й пов'язаних із ним емоцій.

13. Сублімація – задоволення інстинктивного або неприйнятного почуття (особливо сексуального або агресивного), яке витісняється завдяки здійсненню соціально дозволених і підтримуваних альтернатив.

14. Анулювання – поведінка або мислення, що сприяють символічному зведенню нанівець попереднього поведінкового акту або думки, які супроводжуються сильним занепокоєнням або почуттям провини.

15. Раціоналізація – знаходження правдоподібних причин для виправдання дій, викликаних придуманими, неприйнятними почуттями.

16. Формування реакції – попередження виражень неприйнятних бажань, особливо сексуальних або агресивних, шляхом вияву протилежного ставлення й поведінки [2, 43].

Основне призначення захисних механізмів полягає у тому, щоб уникнути негативні емоційні стани, викривити реальність та представити її у привабливому для суб'єкта світлі. Психологічний захист вступає в дію в екстремальних для особи ситуаціях для зняття емоційної напруги, неспокою і виступає спеціалізованою регуляторною системою.

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт – це конфлікт всередині психічного світу особистості, який представляє собою зіткнення її протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів тощо).

За характером впливу на особистість внутрішній конфлікт може бути конструктивним чи деструктивним

Психологічний захист – це нормальний, повсякденно працюючий механізм психіки. Він є продуктом онтогенетичного розвитку. Розвиваючись як засіб соціально-психологічної адаптації, механізми психологічного захисту призначені для контролю емоцій у тих випадках, коли досвід сигналізує людині про негативні наслідки її переживань і вираження.

Механізмами психологічного захисту в умовах внутрішньоособистісного конфлікту є: заміщення, сублімація, регресія, проекція, раціоналізація, інтелектуалізація, ідентифікація, фантазія, витіснення тощо. Механізми психологічного захисту є глибоко індивідуальними і характеризують рівень адаптаційних можливостей психіки конкретної особи. Зазначені психологічні механізми не вимагають спеціальної підготовки людини для їх застосування, вони досить прості у використанні.

Внутрішньоособистісний конфлікт може бути вирішений за допомогою психологічної

корекції, спрямованої на вирішення особистісних, професійних та інших соціальних проблем, через прийняття відповідального рішення та визначення перспектив самореалізації.

#### Література

1. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: Юнити, 1999. – 551 с.
2. Герасімова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.Є.Герасімова. – К., 2004. – С. 41–44.
3. Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие / В.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
4. Ложкін Г.В., Повакель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник / Г.В.Ложкін, Н.І.Повакель. – К.: ВД "Професіонал", 2006. – 416 с.
5. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Когито-Центр. – Серия: Университетское образование. – 2006. – 407 с.
6. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. – М.: МГУ, 1982. – 121 с.
7. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: Академический проект. – 2007. – 224 с.

УДК 373.2

### ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Шута О.Г.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Аніщук А.М.**, кафедра дошкільної освіти

**Актуальність.** Суспільні зміни, що відбуваються в Україні висувають нові вимоги до особистості та прояву її активності у всіх сферах життєдіяльності. Одним із показників духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси є *мовленнєва культура*. У мовленнєвій культурі проявляється інтелект і рівень мислення особистості, її освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності.

І саме в дошкільному віці закладається фундамент культури мислення, культури мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що старший дошкільник повинен володіти мовленнєвим етикетом, спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, проявляти прагнення до творчого самовираження [1].

Проблема мовленнєвої культури завжди була в центрі уваги видатних педагогів минулого, а саме, О.Духновича, Я.Коменського, М.Корфа, В.Острогорського, Й.Песталоцці, С.Русової, К.Ушинського та інших. Значне місце ця проблема посідає в педагогічній спадщині В.Сухомлинського.

На сучасному етапі проблему мовленнєвої культури в системі культури особистості вивчають Т.Ладигенська, Л.Мацько, В.Соколова, В.Сьоміна, С.Броннікова; формування мовленнєвого етикету - А.Богущ, М.Вашуленко, Н.Формановська, С.Богдан, Я.Радевич-Вінницький, та ін.

Одним із ефективних засобів формування мовленнєвої культури старших дошкільників є художня література, яка цілісно впливає на особистість, активізує її емоційно-почуттєву сферу, пізнавальні інтереси, духовно-творчий потенціал. У художній літературі акумульований соціокультурний, духовний досвід людства, його світосприйняття та світовідношення специфіка культурно-історичних традицій, представлені зразки художнього мовлення, красномовства, переходу слова в образ.

**Мета статті:** аналіз методологічних і теоретичних основ формування мовленнєвої культури дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

**Завданнями** даної статті є: розкрити сутність поняття "мовленнєва культура"; значення художньої літератури у формування мовленнєвої культури старших дошкільників.

#### Викладення основного матеріалу

Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури дітей старшого дошкільного віку зумовило необхідність визначити поняття "культура". У педагогічному словнику під редакцією С.Гончаренка, зазначено, що культура – "це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання освіти, духовної творчості [8, с. 182]; тлумачним словником сучасної української мови – це сукупність матеріальних і духовних цінностей,

створених людством протягом його історії, рівень розвитку суспільства у певну епоху, те що створюється для задоволення духовної потреби людини, освіченість, вихованість [5, с. 596]. У науковій літературі поняття "мовленнєва культура" і "культура мовлення" розглядаються як рівнозначні. Культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення [4, с. 7]; загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується [10, с. 8]. Основними ознаками культури мовлення Н.Бабич, Б.Головін, М.Ілляш, М.Пентиліук вважають нормативність, правильність, точність, чистоту, багатство, логічність, виразність, естетичність, доречність, образність.

*Культура мовлення*, за А.Богуш, становить сукупність та систему комунікативних якостей, досконалість кожної з яких залежить від різних умов, а саме: смислових завдань, можливості тексту, культури мови тощо [4, с.7]. Б.Головін зауважує, що поняття культури мовлення має два аспекти: 1) *культура мовлення* – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення; 2) *культура мовлення* – це вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [7].

М.Ілляш вважає, що *культура мовлення* – це 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами й прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають умови й мету спілкування; 3) самостійна лінгвістична дисципліна [9, с. 5–6]. За Є.Ширяєвим, *культура мовлення* – це такий вибір і така організація мовних засобів, які в певній ситуації спілкування за умов дотримання сучасних мовних норм та етики спілкування дозволяють отримати найбільший ефект в досягненні комунікативних завдань [14, с. 9–10].

А.Богуш підкреслює, що культура мовлення визначає досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності. Культура мовлення дітей дошкільного віку проявляється в точності мовлення (уміння використовувати одне й теж слово в різних контекстах); правильності мовлення (відповідність встановленим у літературній мові – законам, правилам, нормам); логічності мовлення (поєднання мислення, мови й мовлення, це сутність поєднання слів у речення, і речень у розповідь); різноманітності мовлення (багатство, вираження однієї думки різними способами); естетичності мовлення (естетична привабливість мовлення (тон, темп, звучність, тембр), наявність і доречність образних висловів, цитат, зворотів, поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування (міміка, жести, пози, рухи)); чистоті мовлення (відсутність нелітературних елементів: діалектизмів, слів-паразитів) [3, с. 10–11].

Однією із складових мовленнєвої культури є мовленнєвий етикет. С.Богдан зазначає, що "мовний етикет українців є унікальною, універсальною моделлю їх мовної діяльності" [2, с. 213–216]. Основне призначення етикету – встановлення сприятливого контакту між людьми, регулювання їх взаємин на основі принципу ввічливості.

Культура мовлення формується, розвивається і проявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Провідним засобом формування культури мовлення дітей є ознайомлення з літературними творами різних жанрів, які включає в себе художньо-мовленнєва діяльність. Літературний твір виступає перед дитиною в єдності змісту та художньої форми. Але сприйняття літературного твору буде повноцінним лише за умови, якщо дитина до нього підготовлена. А для цього варто звернути увагу дітей не тільки на зміст, а й на виразність мовних засобів казки, оповідання, вірша та решти творів художньої літератури, тобто включити дитину до художньо-мовленнєвої діяльності.

Будь-який літературний твір – фольклорний чи авторський – має стимулювати мовленнєву й інтелектуальну активність дитини, її мислення та уяву, бути для маленького читача (слухача) об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій. Через художні твори відбувається збагачення й активізація словника дітей образними виразами, метафорами, епітетами тощо; вони сприяють розвитку зв'язного мовлення. Крім того, художні твори, що містять діалогічні вставки, дають дітям зразки діалогів, створюють ситуації, сприятливі для створення різних типів дискурсу. У процесі ознайомлення із художніми творами формуються естетичні смаки та ідеали особистості, розвивається культура почуттів, естетичне ставлення до природи, праці, дійсності. Словесна творчість під впливом літературних творів – це використання здобутих у процесі сприймання найкращих літературно-мовних та етикетних форм у власних висловлюваннях.

Чудодійним методом розвитку культури мовлення дітей називав В.Сухомлинський читання книг. За його словами, це "свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови".

Завдяки цьому дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відкликається на події та явища навколишнього життя, висловлює ставлення до них [11].

А.Богуш підкреслює, що вірші, забавлянки, утішки, чистомовки, скоромовки закріплюють правильну звукову, сприяють розвитку виразності мовлення. Оповідання, казки, що пропонуються для переказу, сприяють розвитку зв'язного мовлення та формують культуру мовлення [3, с.79]. Художнє слово, на думку Н.Гавриш, надає зразки літературного мовлення, пробуджує яскраві художні образи, викликає емоційні почуття, спонукає до активної творчої самостійної діяльності, що є основою для формування культури мовлення дитини [6, с. 28–35].

Є.Фльорина надає велике значення для розвитку культури мовлення розповіданню казок дітьми. Вона зазначає, що розповідаючи казку, дитина знов і знов переживає події, що відбуваються в ній, представляє образи, практично користується рідною мовою в її найбільш досконалих зразках. Тому слід не тільки заохочувати дітей до розповіді казок, але уміло допомагати дитині відтворити послідовність подій, наповнити той або інший вираз. У міру того, як дитина оволодіває розповіддю казки, збагачується й мовленнєва культура дитини, вихователь все більше переходить до ролі зацікавленого слухача [13, с. 211]. Є.Тихеева відзначає, що читаючи казку, педагог учить дітей помічати художню форму, що виражає зміст. Діти привчаються не тільки помічати багатство рідної мови, але поступово освоюють її, збагачують свою мовленнєву культуру образними виразами, літературними зворотами, вчать користуватися ними при вираженні своїх думок і відчуттів. На прикладах героїв казки діти вчать як треба поводити себе з іншими, опановують культуру спілкування, засвоюють мовленнєвий етикет [12, с. 52].

Отже, художня література є ефективним засобом формування мовленнєвої культури дошкільників. Сприймання художніх творів – це складна пізнавальна діяльність дітей, що передбачає слухання, уявлення, усвідомлення прослуханого, розуміння. Розуміння викликає в дитини емоційні переживання, співчуття героям літературних творів, стає регулятором мовленнєвої поведінки дитини. Внаслідок сприймання художніх творів, діти поповнюють свій словник новими ввічливими словами та вчать використовувати їх у спілкуванні, навчаться висловлювати свою думку про героїв твору, вживати пестливі слова.

Сучасні дослідження переконливо свідчать про те, що реалізація розвивального потенціалу художньої літератури залежить як від добору текстів, так і від правильної організації спільної діяльності дорослого з дітьми у процесі аналізу змісту художнього твору.

#### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., та ін. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С.К.Богдан. – К.: Рідна мова, 1998. – С. 430–452.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Т.М.Котик – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – 304 с.
4. Богуш А.М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста: методическое пособие / Богуш А.М., Аматыева О.П., Хаджирадева С.К. - Одесса, 2003. - 251 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на СД) / укл. і гол. ред. В.Т.Бусол. – К.; Ірпінь: ВТБ "Перун", 2009. - 1736 с.
6. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н.Гавриш. – К., 2005. – 128 с.
7. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н.Головин. – М., 1980. – 320 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
9. Ильяш М.И. Основы культуры речи: уч. пособие. –К.: Вища школа, 1984. –187 с.
10. Культура української мови. Довідник / За ред. В.М.Русанівського. – К. : Либідь, 1990. - 445 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1981. – 382, [1] с.
12. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е.И.Тихеева. – М., 1972. – 280 с.
13. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольников / Е.А.Флерина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
14. Ширяев Е.Н. Современная теоретическая концепция культуры речи // Культура русской речи: учебник для вузов. – М., 2000. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.allbest.ru/>



## НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОНКОХВОРИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ

**Щелочева Х.В.**, студентка II курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

В Україні дуже гостро постає проблема онкозахворювань у дітей, оскільки рак щорічно виявляють більше ніж у тисячі дітей віком до 17 років і кожним роком ця цифра тільки зростає [4]. Видужання онкохворої дитини можливе лише за умови надання комплексної допомоги, тому соціально-педагогічна підтримка є невід'ємною складовою реабілітації пацієнта. Соціальний захист є одним із основних напрямів роботи соціального педагога з онкохворими дітьми, через те що батьки, знаходячись в депресивному стані, виводять на перший план медикаментозне лікування.

Сучасна медицина працює над проблемою знаходження найбільш ефективних шляхів діагностування та лікування онкологічних захворювань і вже має певні досягнення. Результати пошуку шляхів лікування дитячого раку українськими лікарями за останнє десятиліття, виводять на передній план даної проблеми вже не медичні, а соціальні аспекти комплексного рішення проблем, пов'язаних з онкохворими дітьми. Мова йде про соціальний захист, реабілітацію і адаптацію таких дітей. Адже інколи навіть важко усвідомити, що для людини у хвилину скрути крім певної суми коштів, необхідних для подолання важкої недуги, важливою є підтримка добрим словом, слухною порадою, співчуття, співпереживання, включенням в активну, творчу, потрібну комусь діяльність. Це стає важливою запорукою повернення до повноцінного життя найближчих, найрідніших людей, а особливо коли йдеться про життя дітей, вражених онкологічними захворюваннями.

Останні дослідження та публікації присвячені: вивченню психологічних особливостей ставлення до життя онкологічних хворих (Н.Липецкий); онкологічної патології (В.Менделевич); проблемі збереження освітніх навичок дітей в закладах охорони здоров'я (В.Гуріч); нервово-психічним розладам в онкологічних хворих на різних етапах лікування (Е.Комкова); суїцидальній поведінці хворих на рак (П.Зотов); соціально-психологічному супроводу онкологічних хворих (Т.Андросова, Н.Козлова); психологічним особливостям особистості онкологічних хворих (М.Івашкіна); психосоціальному підходу до діагностики та корекції онкологічних захворювань (Н.Русіна), підготовці волонтерів неурядових організацій з онкохворими дітьми (Т.Лях).

Онкохвора людина відчуває не тільки фізичну недугу. Її психічний, емоційний стан – пригнічені і тим самим не сприяють позитивному налаштуванню на одужання. Онкозахворювання справляє сильний негативний вплив на дорослу людину, тим більше воно впливає на дитину, яка перебуває ще на стадії становлення, формування та розвитку. Фізична недуга може докорінно змінити особистість дитини, її поведінку, вольові якості, емоційну сферу, стиль комунікативної взаємодії, когнітивне сприймання. Тому важливо людям, які перебувають поряд з онкохворою дитиною у цей не простий для неї період життя (медичному персоналу, рідним, соціальним працівникам, волонтерам) визначити, в першу чергу для себе, які саме зміни відбуваються в дитині, якою вона стає, стикаючись з такою складною хворобою; проаналізувати її потреби і спрямовувати їх мотивацію на одужання та подальшу якість життя.

Формування можливого депресивного стану онкохворої дитини, пов'язане з переживаннями нею своєї хвороби. Перший важливий момент, на який потрібно звертати увагу дорослим, це те, що онкохвора дитина довгий час перебуває в умовах стаціонарного лікувального закладу, тобто відірвана від звичного для неї життя. Таке перебування в умовах закритого простору, поза навчальною, дозвіллевою та, притаманною дітям, рухливою діяльністю ще більше пригнічує хвору дитину, накладає свій відбиток і на усвідомлення того, що вона серйозно хвора (особливо у дітей шкільного віку). Це підсилює страх перед майбутнім обстеженням, в свою чергу, "давить" на психіку дитини, робить її замкнутою, депресивною, уразливою, іноді агресивною до будь-якого небажаного для неї слова, дії рідних, медичного персоналу.

Другим важливим моментом є специфіка взаємодії онкохворої дитини з медичним персоналом та рідними. Вразливою для дитини може бути неповна вербальна інформація від лікарів і батьків у поєднанні з трагічною, співчутливою мімікою, "втікання" від питань, ховання очей, швидке зникнення з кімнати, не щире спілкування, байдуже ставлення. Тому і рідні, і медичний персонал повинні стати для дитини джерелом правдивої, позитивної інформації, надавати дитині віру і позитивний настрій на одужання. В цьому відношенні з дітьми раннього

віку буває простіше. Здатність швидко переключатися, "недооцінка" навколишньої обстановки та турботливе, уважне ставлення дозволяють дитині швидко відволіктись (але не забути!) від тільки що здійсненої болісної маніпуляції. В деяких випадках з маленькими пацієнтами доводиться іти на вимушений обман, щоб провести необхідне обстеження. Але у данній ситуації не може бути шаблону (при проведенні повторних маніпуляцій), оскільки дитина добре пам'ятає обстановку в маніпуляційному кабінеті, підготовку та проведення процедури та позу лікаря. При цьому, і медичному персоналу і батькам потрібно пам'ятати: не має бути місця жалості, надто поблажливій опіці. Прояв жалості дитина сприймає дуже болісно, а іноді починає цим користуватись, маніпулювати і не завжди це буває в позитивному напрямку.

Наступним важливим моментом, який визначає особливості поведінки онкохворої дитини є те, що онкологічні захворювання часто класифікують як кризові та екстремальні ситуації. А значить і поведінка дитини визначається ознаками, притаманними таким ситуаціям: руйнування картини світу, руйнація й активна зміна життєвих ролей особистості, раптовість появи, шок та відмова повірити в те, що це сталося саме з нею, прагнення "втекти від себе" – прагнення позбутися тієї ролі, яка стала причиною дисгармонійного стану, відсутність контролю над ситуацією, певна стадійність протікання, як самого захворювання, так і реакцій на нього, а іноді – усвідомлення того, що ця ситуація сталася саме з нею і повернути все назад неможливо приводить до проявів злості, агресії.

За даними вчених, період проходження хвороби поділяється на кілька основних етапів зміни диспозиції особистості, які пов'язані з генезисом адаптації дитини та сім'ї до нових умов життя [3]. Перший етап – початковий. Його найважливіший етичний, морально-психологічний аспект – форма повідомлення батькам діагнозу. Лише в поодиноких випадках лікарі, знаючи реальний діагноз, навмисне називають інше захворювання. В цілому можна вважати нормою пряму та чесну розмову між батьками та онкологом про стан хворого.

Другий етап – адаптація дитини до екстремальних умов життя. Він характеризується активною зміною диспозиції її особистості. Відбувається зміна попередніх установок, інтересів і запитів. Посилюється процес відчуження, який призводить до змін у внутрішньому світі, духовних запитах та індивідуальних особливостях хворого.

Важливим аспектом соціального портрету дитини є наслідки її лікування. Дитина може постійно відчувати біль, виснаження, неприємні відчуття та зміни в організмі від лікування та побічних ефектів від ліків. Це також впливає на психоемоційний стан дитини та викликає у неї постійний стрес. З лікуванням також пов'язані великі витрати її сім'ї. Деякі діти відчувають, що вони якимось чином є причиною своєї хвороби і можуть відчувати почуття провини і відповідальності за ті труднощі, які переживає родина у зв'язку з хворобою. Через це дитина може зануритись у себе, відсторонитись від своїх близьких, у неї можуть з'являтися думки, що без неї було б всім краще. Центральним відчуттям дитини стає почуття самотності [2].

Для онкохворої дитини мотивація має величезне значення. В її основі лежать не лише найбільш значимі для неї потреби, і в першу чергу, це потреби у здоров'ї, якості життя, а й те, в якій мірі вона має можливість їх задовольняти, які перспективи цього задоволення вона бачить у майбутньому. Задоволення потреб онкохворої дитини є важливим засобом мотивації дітей до видужання. Міра задоволення потреби впливає на поведінку дитини.

Для дітей шкільного віку і їхніх батьків особливою потребою є здобуття освіти, як усвідомлення якості майбутнього життя, професії, кар'єри, статусу. Перебуваючи довгий час у медичному закладі, дитина повинна вчитися, адже набувши знання, навички і уміння, вона повернувшись до школи, може легко наздогнати однолітків. Навіть якщо дитина в найближчому майбутньому не повернеться до школи, здобуття нею освіти дає відчуття не відірваності від соціального життя та своїх ровесників. Це може підтримувати дитину і давати їй надію на одужання. У ситуації важкої хвороби і можливої смерті, онкохвора дитина потребує включення її до якоїсь цікавої та корисної діяльності (рукоділья, малювання, фотографія тощо), через що вона могла б самореалізовуватись. Це дає своєрідний стимул до життя і надію на покращення стану та одужання. Проведені нами дослідження свідчать, що за ступенем інтенсивності, на першому місці для онкохворих дітей є зростання духовно-дозвіллевих потреб; потреб соціального захисту; потреби в реалізації себе в навчальній діяльності. Це пов'язано з пригніченим станом і депресією дитини і батьків. Процес духовної дезадаптації на першій стадії хвороби протікає повільно і охоплює лише до 20% онкохворих дітей. Співвідношення тих родин, в яких процес соціальної дезадаптації дитини знаходиться в зародку і тих, де він уже перейшов у розвинений стан – 75% до 25%.

Почуття безпорадності, страх перед реальністю смерті змушує шукати інші – альтернативні професійному втручання – форми допомоги хворій дитині. На нашу думку, звертання до цілителів – дуже шкідливий шлях. Адже вони не здатні надати професійну допомогу. А втрата часу, ненадання кваліфікованого лікування може привести до незворотніх наслідків.

Для надання онкохворій дитині допомоги, а саме, її соціально-педагогічної реабілітації і адаптації потрібно проаналізувати і покласти в основу такої роботи прояви і стадії реагування онкохворої дитини на свою хворобу. За основу ми взяли класифікацію стадій реагування на онкологічну хворобу американської дослідниці Е. Кюблер-Росс, яка виділяє 5 стадій [5]. Тривалість і ступінь вираженості цих стадій індивідуально варіюють, і залежать переважно від конкретної ситуації та психологічних особливостей особистості дитини, визначають особливості поведінки, реагування (емоційний, психологічний стан).

1-а стадія – "заперечення і відчуження". Вона виникає слідом за першим припущенням про наявність у пацієнта злогокісного новоутворення. Вона характеризується запереченням наявності у себе онкологічної патології, применшенням тяжкості свого стану, переконаністю, що діагноз є помилковим. Емоційна шокова реакція зовні виражається в тривозі, страхові, депресії або бажанні померти.

2-а стадія – "злість". Ця стадія починається з точного підтвердження діагнозу та початку лікування. Вона характеризується питанням: "Чому я?" Це питання включає в себе дуже багато (страх, втрата емоційних, психологічних установок, ціннісних орієнтацій). На цій стадії уже частково усвідомлюється реальність (те, що за нею стоїть і до чого може привести), настає нова хвиля емоційного сплеску (гнів, обвинувачення, злість).

3-я стадія – "торг". Ця стадія характеризується намаганням зробити щось (бути краще, більше молитись, слухатись батьків тощо) аби змінився діагноз або щоб хоч на якийсь час не було болю, процедур, лікарні. Торг – це намагання відкласти неминучі подальші прояви хвороби і можливу смерть. Часто це ховається від інших або проскакує між рядків у розмові, а адресатом здебільшого є Бог або батьки чи найближчі люди. Ця стадія вимагає серйозної роботи фахівців (психологів, соціальних педагогів, волонтерів), в першу чергу, з найближчим оточенням дитини, оскільки від раціональності та усвідомленості їх сприймання може залежати стан самої дитини.

4-а стадія – "депресія". На цій стадії відбувається розгортання класичної клінічної картини реактивної депресії. Онкохвора дитина вже не може заперечувати свою хворобу, а тому постійно перебуває в під впливом ідеї "смерті", в похмурому настрої, прагненні до самотності. Вона стає апатичною, млявою і байдужою (демонструє повну відсутність інтересу до сім'ї і близьких). В цей період не виключена можливість суїцидальної спроби, тому в ході соціально-педагогічної реабілітації дитини потрібно залучати її до колективної спільної діяльності. На цій стадії дитину важливо відволікти, щоб вона не проводила багато часу наодинці.

5-а стадія – "прийняття". На цій стадії відбувається примирення з хворобою. Плин часу для хворого сповільнюється, оскільки він оцінюється як щось дуже значуще. Нерідко в цій стадії пацієнти відчувають особливе відчуття свободи. У дітей спостерігається концентрація на питаннях, пов'язаних з хворобою і смертю, переважають мотиви смерті в грі. Соціально-педагогічна реабілітація на цій стадії повинна налаштовувати дитину на позитив, а не покладання на долю і смиренне очікування смерті.

Правові основи забезпечення успішного функціонування даної категорії дітей:

- Закон України № 2961-IV від 06.10.2005 р. "Про реабілітацію інвалідів в Україні";
- Закон України № 875-XII від 21.03.1991 р. "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні";
- Закон України №2109- III від 16.11.2000 р. "Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам";
- Закон України № 1727-IV від 18.05.2004 р. "Про державну соціальну допомогу особам, які не мають права на пенсію, та інвалідам";
- Закон України № 2811-XII від 21.11.1992 р. "Про державну допомогу сім'ям з дітьми" та інші.

Основними завданнями законодавства України з питань реабілітації інвалідів є:

- створення умов для усунення обмежень життєдіяльності інвалідів, відновлення і компенсації їх порушених або втрачених здатностей до побутової, професійної, суспільної діяльності;
- визначення основних завдань системи реабілітації інвалідів, видів і форм реабілітаційних заходів;
- розмежування повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування;
- регламентування матеріально-технічного, кадрового, фінансового, наукового забезпечення системи реабілітації інвалідів;
- структурно-організаційне забезпечення державної соціальної політики по відношенню до інвалідів і дітей-інвалідів;

- сприяння залученню громадських організацій інвалідів до реалізації державної політики у цій сфері [1].

Згідно чинного законодавства України дітям, які мають онкологічне захворювання, медико-соціальними експертними комісіями при управлінні Міністерства охорони здоров'я обласних державних адміністрацій надається інвалідність. До оформлення цих документів батьків підштовхує скрутне матеріальне становище, що виникає внаслідок великих витрат на лікування. У зв'язку з новим статусом дитина має безліч пільг, про які батьки часто навіть не здогадуються, тому соціальний педагог обов'язково повинен проінформувати батьків.

Батьки мають знати, що після того як оформлена дитині інвалідність та отримані всі документи, вона має права на:

1. *Житлово-комунальні пільги* (Знижка 70% на оплату комунальних послуг).

2. *Транспортні пільги* (Серед побутових пільг, які надуються державою на першому місці по частоті використання – транспортні. Діти-інваліди та супроводжуючі їх особи мають право на безкоштовний проїзд в міському та приміському транспорті).

3. *Право на соціальні виплати* (Їх отримують 57% батьків, проте лише 17% з них, вважають, що гроші, отримані від держави, дозволяють їм значною мірою покрити витрати на лікування дитини.)

4. *Лікувально-медичні пільги* (Приблизно кожна четверта родина отримує знижку на оплату медикаментів, кожна десята – пільгові путівки для дитини).

5. *Соціальна адаптація* (Перебування в Центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів).

6. *Звільнення від платежів.*

Актуальним є питання організації навчання онкохворих дітей. Згідно Постанови Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. затверджено "Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах". Розвиток інклюзії в Україні потребує взаємозв'язку спеціалістів різного профілю, але на даний момент не існує розроблених нормативних актів з питань співпраці в інтересах дитини. Працівники освіти не мають достатніх знань щодо організації навчання дитини з особливими освітніми потребами.

У зв'язку з довготривалим лікуванням онкохворі діти не можуть відвідувати загальноосвітні навчальні заклади. За ст.19 Закону України від 26.04.2001 р. № 2402-III "Про охорону дитинства" дитина-інвалід має право на навчання в домашніх умовах. Але під час проходження лікування було б ефективним дистанційне навчання, "Положення про дистанційне навчання" (Наказ МОН № 466 від 25.04.2013 року).

Тож, у законодавстві України існує низка нормативних документів, які чітко регламентують відносини онкохворої дитини із соціумом, соціальними інститутами та надають пільги у різних сферах життя. Соціальний педагог має чітко знати та усвідомлювати всі спеціальні права дітей даної категорії для результативної допомоги.

Таким чином, визначивши основні потреби онкохворої дитини і шляхи їх задоволення, ми отримуємо важливу основу для організації та впровадження соціально-педагогічної реабілітації цих дітей через різні форми і методи формування, задоволення потреб онкохворої дитини, вмотивованості її до швидкого одужання і прагнення до якісного життя в майбутньому. Визначення стадій реагування онкохворої дитини на свою хворобу, дозволить скоординувати зусилля медичного персоналу, соціальних працівників, волонтерів Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів і батьків в роботі над корекцією поведінки онкохворої дитини, її реабілітації і адаптації з метою формування позитивного ставлення, вмотивованості, покращення психічного і емоційного ставлення на шляху до видужання. Нормативно-правові засади забезпечують захист та допомогу онкохворим дітям, забезпечують їх успішне функціонування в соціумі.

#### Література

1. Відомості Верховної Ради. – 2006. – №2 – 3. – ст. 2, 36, 252.
2. Іванчук К.П., Лях Т.Л. Соціально-психологічний портрет і потреби онкохворої дитини// Режим доступу: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/11-48-1-PB-1.pdf
3. Силласте Г.Г. Социальная адаптация семей с онкологически больными детьми / Г.Г.Силласте // Социологические исследования. – 1997. №1. – С. 56 – 64.
4. Центр медичної статистики МОЗ України: Українська База Медико-Статистичної Інформації "Здоров'я для всіх" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc.html>. – Заголовок з екрану.
5. Kübler-Ross E. On death and dying / E. Kübler-Ross. – New York : Macmillan, 1969. – 304 с.

УДК 785.375

### ІМПРОВІЗАЦІЯ В СИСТЕМАХ МАСОВОГО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Е. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА ТА К. ОРФА

**Ігнатов С.В.**, студент V курсу факультету культури та мистецтв  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Павленко О. М.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

На сучасному етапі розвитку нашої держави відбуваються процеси, які обумовили потребу в новому типі особистості з високим рівнем культури і духовності. Важливим напрямком мистецької освіти є створення належних умов для формування компетентної, творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення. Вирішенню поставлених завдань сприяє залучення особистості до музично-творчої діяльності. У зв'язку з цим актуальності набуває залучення дітей до музично-творчої діяльності (імпровізації), яке сприятиме реалізації їх творчих здібностей.

На думку багатьох вчених, педагогів-музикантів використання імпровізації в музичному вихованні сприяє пробудженню творчої активності дитини. Так, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, Б. Яворський важливого значення надавали використанню імпровізації у масовому музичному вихованні.

Ще на початку XX століття в багатьох країнах набула поширення система ритмічного виховання – цілісна система масового музичного виховання дітей, яку розробив швейцарський композитор і педагог Е. Жак-Далькроз (1865 – 1950). В основі педагогічного вчення Е. Жак-Далькроза лежить ідеал гармонійно розвиненої особистості. Педагог поставив за мету знайти засоби виховання, здатні забезпечити рівновагу й згоду між фізичною й духовною діяльністю людини. Головну роль у цьому він відводить оволодінню ритмом, який розумів, як організуючий початок будь-якої діяльності, мистецтва, всього життя природи й людини.

Система музично-ритмічного виховання, як зазначає О. Ростовський, стала протилежною традиційній співацькій концепції музичного виховання. Вона була реакцією педагога-музиканта на однобокий інтелектуалізм шкільного навчання, коли тіло перебуває у бездіяльності; на обмеженість фізичних занять, коли інертні розум і почуття. Е. Жак-Далькроз почав використовувати в безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом спеціальні вправи, до яких увійшли найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи [6, с. 91].

О.Леонт'єва вважає, що працюючи з дітьми, Е. Жак-Далькроз дійшов висновку, що головними недоліками традиційної методики є ізолюваність видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання емоційності. Повернення процесу музичного виховання до емоційності та розвиток справжньої музичальності можливі лише на шляху естетичного осягнення музики та її виражальних засобів [5, с. 35].

Використання ритмопластики Е.Жак-Далькроза в практиці музичного виховання надає дитині:

- відчуття радості від спілкування з мистецтвом;
- збагачення музичного досвіду, розвиток уміння емоційно переживати ігрову ситуацію, використовувати музично-ритмічні рухи для створення музично-пластичного образу;
- здатність аналізувати свої власні дії, вчинок, мотиви, думки, нові творчі можливості – рефлексію;
- звільнення від фізичних і психічних комплексів і затисків;
- формування гарної постави, мислення, пам'яті, уваги, розвиток мови;
- орієнтацію в просторі, координацію своїх рухів;
- розвиток творчої уваги, а головне – схильності до фантазування, вигадкування, творчої ініціативи [1, с. 341].

Слід зазначити, що система музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза ґрунтувалася на імпровізації як методі музичного виховання, особливій формі художньої творчості.

Музикант-педагог використовував імпровізацію у процесі навчання музики та ритміки, яка сприяла формуванню уяви, розвитку музичного слуху, навичок вільного музикування та творчої фантазії дітей. На думку музиканта-педагога композиція не повинна повторюватися, оскільки вона втрачає характер творчості. На основі колективних занять відбувалося розкриття індивідуальних особливостей кожної дитини, розвитку її музичності [6, с. 94 – 95].

Е.Жак-Далькроз у педагогічній концепції виділив декілька рівнів навчання і виховання. Ритміку він відносив до першого рівня (здійснюється масове музичне виховання), а сольфеджіо та імпровізацію на фортепіано до другого рівня (підготовка до професійного навчання). Слід зазначити, що педагог-музикант використовував імпровізацію при завершенні кожного етапу навчання. За основу в імпровізаційних вправах бралися мелодико-гармонічні, метроритмічні, динамічні особливості музичної теми, які усвідомлювалися дітьми за допомогою фізичних імпульсів.

Імпровізація у педагогічній системі Е. Жак-Далькроза слугувала основою не тільки для рухової та вокальної активності учнів у межах інших компонентів, але й виконувала функцію головного методу осягнення музики, опанування грою на фортепіано. Під час такого навчання учням ставилося завдання засвоїти різноманітні елементи музики, і на цій основі розвивати творчу фантазію, навички вільного музикування. Сутність інструментальної імпровізації полягає у використанні під час гри на інструменті різних ритмічних побудов, що спираліся на послідовність гармонічних функцій [6, с. 96].

З інструментальною імпровізацією тісно пов'язувалася пластична інтерпретація музичних творів, яка полягала у відчутті неперервної пульсації, метро-ритмічної структури. У зв'язку з цим, Е. Жак-Далькроз велике значення надавав пластичній імпровізації як способу розвитку творчих здібностей та виховання в дітей творчих задатків. Оскільки для дитини властиві багата уява і фантазія, вільні імпровізації, пластичні вистави викликають у них інтерес, захопленість, виконуються легко й невимушено.

Основні ідеї Е. Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості своєрідно розвинув видатний німецький композитор і педагог Карл Орф (1895-1982). Його педагогічна концепція і методична система стали наслідком тривалої практичної роботи з дітьми. Музично-педагогічна система К. Орфа – це практичний спосіб виховання і навчання через мистецтво і творчість, заснований на єдності і взаємозв'язку музики, руху й мови.

О. Ростовський відмічає, що у працях К.Орфа відчутний, передусім, вплив ідей Е. Жак-Далькроза, Й. Песталоцці з його прагненням розвинути творче начало і самостійність мислення дітей, Й. Гердера, що вбачав у взаємозв'язку музики, слова і жесту новий шлях до художньої творчості; Б. Бартока, що підкреслював значення фольклору, народних ладів і ритмів у дитячому музичному вихованні [6, с. 100 ].

Однією з головних ідей музично-педагогічної концепції К. Орфа є використання у музичному вихованні дитячої творчості, що створюють атмосферу радості, формують особистість, виховують людяність, стимулюють розвиток творчих здібностей. Елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти стали для педагога-новатора головними засобами виховання дітей. Він писав: "Елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення... Слід підкреслити, що елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним. Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній роботі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу. Фантазію і здатність до переживання слід розвивати у ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що у ній пробуджене і виховане, виявиться протягом усього її життя" [7, с. 63].

Музично-педагогічна система К.Орфа, як зазначає К. Завалко, зберігає функції виконавського мистецтва, але в ній посилено роль учня, яка визначається в його активній позиції по відношенню до музики. Активність проявляється на основі конкретно-практичного способу освоєння музики – гри в оркестрі, колективному співі, створенні музики, колективних музично-театралізованих діях тощо. Для школярів набагато важливішим є сам процес безпосереднього музикування [4, с. 179–180].

Інноваційним в концепції К.Орфа є доступність елементарного музикування, адже можливість брати участь у ньому не потребує особливих здібностей та спеціальної освіти і визначається лише бажанням творити музику та спілкуватися. Елементарне музикування це унікальна можливість, що дозволяє:

- розвивати індивідуальність дітей, їх здібність до імпровізації, творчості, уміння фантазувати, бачити і чути навколишній світ по-своєму;
- використовувати гру як провідний метод розвитку музичності;

- проявляти увагу до емоційного світу дітей, їх здібності до співпереживання;
- виховувати навички спілкування і співпраці в групі дітей;
- тренувати різні види уваги, точну і швидку реакцію, уміння слухати, активно сприймати інформацію [3, с. 47].

Важливим аспектом музично-педагогічної системи К. Орфа є вільна імпровізація, яка стала відправним пунктом його уроку. Педагогом обирається шлях активізації музичної діяльності дітей за допомогою власного музикування. Цей спосіб спонукає дітей до імпровізування й створення власного музичного матеріалу. Задля швидкого залучення дітей до елементарної імпровізації К. Орф надавав перевагу грі на простих музичних інструментах. Опора на рух і гру на елементарних музичних інструментах, на мову, музичну декламацію, спів сприяла творчим імпровізаціям дітей.

Педагог-новатор дійшов висновку, що якщо імпровізаційне музикування проводити на класичних музичних інструментах, то оволодіння технікою гри на них вимагатиме значних зусиль, відволікатиме увагу дітей від музики. Імпровізації він віддав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти.

Розроблений К. Орфом (спільно з К. Заксом) інструментарій, який виділявся м'якістю, чистотою і приємністю звучання, склав основу дитячого оркестру. До нього увійшли:

- мелодійні ударні інструменти з дерев'яними та металевими пластинками – різноманітні ксилофони, металофони, гlockenspiel (котрі суттєво відрізняються від відповідних за назвою інструментів "дорослого" симфонічного оркестру);
- немелодійні ударні інструменти – різноманітні дитячі литаври, барабани, тарілки, тон-блоки, пандейра, гуіро тощо;
- найпростіші духові інструменти (різного діапазону блок-флейти);
- деякі смичкові інструменти, які використовуються для одержання звуків, що тягнуться на "порожніх" струнах.

К. Орф був переконаний, що музикування виростає з імпровізації, і тому всі вправи повинні готувати до імпровізації і творчості. Перша передумова для успішної імпровізації – ґрунтовне знання викладачем матеріалу і інструментів. Потрібно використовувати вправи з імпровізації тільки на тих інструментах, на яких учні грають без ускладнень. Після виконання імпровізаційних вправ на ритмічно-мелодичній основі, слід переходити до іншого етапу – спонукати учнів складати і імпровізувати цілі мелодичні побудови і ритмічні форми. Ритмічна імпровізація на ударних інструментах без конкретної звуковисотності може фігурувати або як підготовка до ритмічно-мелодичної імпровізації, або ж як самостійне музичне завдання.

Отже, основні положення систем масового музичного виховання Е. Жак-Далькроза та К. Орфа актуальні і в наш час. Вони акумулюють в собі ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу, залучення дітей до активної творчої діяльності. Система музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза ґрунтується на імпровізації як методі музичного виховання, особливій формі художньої творчості. Важливим аспектом музично-педагогічної системи К. Орфа стала вільна імпровізація на елементарних музичних інструментах.

### Література

1. Белікова О. А. Педагогічні компетенції як основа формування вихователя нової формації / О. А. Белікова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – М.: МДПУ, 2011. – С. 337–346.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М.: Класика-XXI, 2002. – 248 с.
3. Завалко К. В. Інноваційні концепції музичного виховання / К. В. Завалко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти", 27 – 29 квітня 2011 року. – К.: НПУ, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 45–49.
4. Завалко К. В. Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування Карла Орфа в сучасну педагогічну практику / К. В. Завалко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 178–184.
5. Леонтьева О. Т. Карл Орф: монографія / О. Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
7. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / ред.-сост. Л. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – 368 с.

**АРАНЖУВАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС**

**Пустовойт А. Ф.**, студент магістратури факультету культури і мистецтв  
Науковий керівник: канд. пед. наук, викл. **Дворник Ю. Ф.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

Підвищення ролі художньої творчості у сучасному світі зумовлене тим, що лише вона може повною мірою розкрити творчий потенціал особистості. Завдяки творчості з'являються нові духовні цінності, глибше пізнається діяльність і безперервно розширюються можливості людини.

У науковій літературі творчість розглядається у кількох аспектах: філософському, соціологічному, музикознавчому, психологічному, педагогічному тощо.

Так, на думку філософів, творчість – це складний діалектичний процес, що має відповідні етапи і свій механізм. Її не можна зводити лише до неусвідомленого, мимовільного явища або до дискурсивного, тобто логічного акту. Це, як відзначають учені, – єдність інтуїтивного і дискурсивного [2].

При розкритті проблеми творчості неодмінно виникає питання, а чи властива творчість кожній людині? Поки-що однозначної відповіді на нього немає. Так, на рівні буденної свідомості, традиційно стверджується думка про те, що творчість – це справа лише вузького кола обраних людей, а доля переважної більшості, які або обділені талантом, або наділені ним меншою мірою – діяти за стандартами, зразками, традиціями.

Втім, сучасна філософія доводить, що творчість – це визначальна функція свідомості кожної людини, але оскільки у різних людей рівень розвитку цієї функції не однаковий, то й результати їх творчої діяльності можуть суттєво відрізнятися [9].

З позицій естетики, творчість розглядається як діяльність людини спрямована на перетворення реальності відповідно до власних цілей і потреб, яка ґрунтується на пізнанні і використанні об'єктивних законів дійсності [4].

Потреба, що спонукає до діяльності, може бути джерелом уяви, фантазії. Уявлення ж дозволяє випереджати практику, передбачати можливі зміни. Що стосується фантазії, то більшість учених її розглядає як необхідний компонент творчої діяльності людини. Втім, як наголошують учені, чільне місце у творчій діяльності займає комбінування та варіювання вже наявних знань чи відомих способів дій [11].

Розширенню уявлення про феномен творчості сприяють і психологічні дослідження самого процесу творчості, механізму його перебігу [7].

У свою чергу педагоги наголошують, що творчість, як продуктивна людська діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності, передбачає наявність певних особистісних і процесуальних характеристик: здібностей, мотивів, умінь, уяви, інтуїції тощо [8, с. 633].

Особливим видом художньої творчості є творчість музична. Її результатом є створення якісно нового в будь-яких сферах музичного мистецтва, досягнення художнього результату, який відбиває в образно-неповторній формі істотні риси дійсності. Поряд із написанням музики до музичної творчості може бути віднесене її виконання, перекладення, обробка, аранжування тощо [8, с. 633].

Проблеми музичної творчості стали й предметом дослідження багатьох учених-музикознавців, психологів, педагогів та ін. Незважаючи на значну кількість наукових розробок і досі точаться дискусії щодо розкриття та конкретизації таких понять як "аранжування", "транскрипція", "обробка", "перекладання", "перефраза". Це може бути пов'язане з тим, що кожен з дослідників намагався вкласти в них свій смисл.

Як відомо, поняття "аранжування" має французьке походження і найчастіше тлумачиться, як перекладення вже існуючого твору або композиції. Аранжуванням є й перекладення музичного твору, написаного для одного інструменту чи складу інструментів (голосів) стосовно до іншого інструменту або іншого складу – розширеного чи звуженого [6].

Як зазначає Д. Нізяев, на сьогодні відомо кілька трактувань поняття "аранжування". Під ним найчастіше розуміється перекладення авторського твору для певного складу виконавців на інший виконавський склад, наприклад, з фортепіано на чотириголосний хор, з вокального дуету – на дует інструментальний. Інше трактування поняття "аранжування" – переосмислення авторської мелодії, перенесення її в сферу іншого стилю чи епохи тощо [10].



В. Молотков зазначає, що аранжувальник часто стає справжнім співавтором композитора, а неминучий відхід у процесі обробки від буквального відтворення початкового музичного тексту і часткова втрата деяких його інтонаційних особливостей компенсується виразними можливостями нових інструментів [5, с.4].

О. Девуцький вказує на те, що багато фахівців розрізняють в широкому спектрі аранжувальної діяльності кілька типів обробки, що виокремлюються ступенем перетворень похідного композиторського або фольклорного тексту. Існує і деяка градація термінів: виклад, гармонізація, обробка, перекладення, аранжування, транскрипція, що відображає міру цих перетворень. Так, на його думку, якщо обробляється фольклорне джерело, це прийнято називати обробкою або гармонізацією, авторський інструментальний або вокальний твір – перекладенням або аранжуванням [10].

У науковій літературі часто постає питання щодо подібності чи схожості понять “аранжування” та “інструментування”. Інструментування або оркестрування – це переклад музики, максимально тотожне переведення в інший вид нотного тексту при збереженні загальної форми і змісту твору [1].

На думку І.Гайденко, поняття інструментування і аранжування дещо відмінні. Так, вчений вважає, що “...аранжування співпадає з інструментуванням у моментах перекладення оригіналу для більшого або іншого оркестрового складу, але потребує більш творчого підходу” і далі він вказує, що в “...аранжуванні зберігається мелодійна основа твору, загальний зміст та ідея, але можуть суттєво змінюватися стильові та жанрові ознаки, метр та ритм, гармонія та підголоски, елементи форми та їх порядок тощо” [1].

Д. Нізяєв вказує на те, що деколи зустрічається помилкове розуміння аранжування і інструментування, пояснюючи, що інструментування – це найчастіше перекладання музики для іншого виконавського складу з мінімальним втручанням у сам нотний матеріал. Аранжування ж є будь-яким переосмисленням чи переоформленням музичного матеріалу, але у межах пізнаваності оригіналу [10].

Слід сказати, що сучасний аранжувальник аби бути успішним у своїй професійній діяльності повинен мати не лише власний смак та стиль, а й сформовані музичні здібності, потребу в удосконаленні фахових знань, набутті умінь та вмінні ефективно застосовувати новітні комп’ютерні технології.

Аранжування, як творчий процес, на думку В.Дейнеги, може здійснюватися двома різновидами творчого мислення: як логічним, так і інтуїтивним. Але застосовуючи будь-який із цих різновидів мислення, основна увага має концентруватися на пошуку засобів одухотворення музичної звучності, що є загальним принципом сфери інтерпретації творів музичного мистецтва, а особливістю є здатність людської свідомості оперувати тембровими асоціаціями на основі теоретично обґрунтованих закономірностей [3, с. 216–217].

Зазначимо, що ще у 20-30-х роках минулого століття розвиток концертної практики, грамзапису, кіно музики, радіомовлення привели до необхідності детального виписування партитур, що максимально зблизило роботу аранжувальника і композитора. У аранжуванні стали допустимі всілякі зміни гармонії, ритму і фактури викладу, модернізація теми в дусі часу тощо.

Аналіз літератури, з проблем аранжування, дав можливість В. Молоткову зробити висновок про те, теоретичні знання, необхідні аранжувальнику, розосереджені у різних джерелах. Окрім того, численні приклади в навчальних посібниках здебільшого не мають безпосереднього відношення до сучасного етапу розвитку музики. Далі музикант-педагог пропонує кілька етапів роботи над аранжуванням, а саме:

- визначення жанру п’єси;
- формування власної концепції інтерпретування вибраної композиції;
- визначення форми і тонального плану майбутнього аранжування;
- вибір фактури викладу, а за потреби – продумування реєстру, в якому проводиться мелодія;
- лінії басу;
- графічне оформлення виконаного аранжування та корекція окремих фрагментів.
- програвання композиції [5, с. 6].

Вчені виокремлюють і професійні вимоги до аранжувальника, а саме: наявність функціонально-тембрового, гармонічного, горизонтально-поліфонічного мислення; відчуття форми і стилю, наявність творчої фантазії, знання гармонії та відчуття форми, вміннями композиції.

Аранжування можна розглядати як інтегруючий вид діяльності, в основі якої лежить інтелектуально-творче мислення, активне залучення художньо-творчих здібностей та умінь конструювати якісно нову образно-емоційну побудову на основі оригінального музичного твору.

Сучасне аранжування стає у більшій мірі не лише переінструментовкою оригіналу, а новою, часто унікальною звуковою структурою, створеною на основі раніше заданої теми у відповідності з визначеними принципами формоутворення.

Таким чином, аранжування – художньо-творчий процес, який у першу чергу ставить бачення композитора (автора) твору, а потім вже власний варіант інтерпретації.

Сучасне аранжування стає більш широким поняттям, яке включає не лише розподіл інструментів у новій партитурі, але й вносить певні зміни в фактуру і форму твору, ритмічний рисунок, включаючи й перегармонізацію мелодії, а відхід від буквального відтворення початкового музичного тексту і часткова втрата деяких його інтонаційних особливостей найчастіше компенсується виразними можливостями нового інструментарію.

### Література

1. Гайденко І. А. Застосування комп'ютерних методів при інструментуванні та аранжуванні музичних творів [Електронний ресурс] / І. А. Гайденко. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=12897&chapter=1>. – Назва з екрану.
2. Горlach М. І. Філософія: Підручник. За заг. ред. Горlach М. І., Кременя В. Г. Харків: Консум, 2001. – 672 с. [Електронний ресурс] / М. І. Горlach. – Режим доступу: <http://readbookz.com/books/179.html>. – Назва з екрану.
3. Дейнега В. Логіка та особливості музичного мислення процесу перекладання симфонічних творів для оркестру народних інструментів / В. Дейнега // Виконавське музикознавство. Кн. 20. – К.: Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського, 2004. – Вип. 58. – С. 215–220.
4. Етика. Естетика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/1811121061056/etika\\_t\\_a\\_estetika/etika\\_estetika](http://pidruchniki.com/1811121061056/etika_t_a_estetika/etika_estetika). – Назва з екрану.
5. Молотков В. А. Аранжировка для гитары / В. А. Молотков. – К.: Хрещатик, 1997. – 128 с.
6. Науково-практичний коментар Цивільного кодексу України ТОМ 1, 2011р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mego.info>. – Назва з екрану.
7. Основи психології та педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://posibnyku.vntu.edu.ua/psihologiya/zmist.htm>. – Назва з екрану.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч. – метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
9. Сидоренко О. П.: Філософія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/1584072017547/filosofiya/filosofiya>. – Назва з екрану.
10. Солдатенко О. І. Значення аранжування у формуванні готовності майбутніх вчителів до розвитку музичних здібностей учнів шкіл естетичного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=711](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=711). – Назва з екрану.
11. Юрій М. Ф. Людина і світ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/knigi/560-lyudina-svt-yury-mf.html>. – Назва з екрану.
12. Юцевич Ю. Є. Словник музичних термінів / Ю. Є. Юцевич. – 2-ге вид., перероб і доп. – К.: Музична Україна, 1977. – 206 с.

УДК 786.2-053.5(09)

### ФЕНОМЕН ДИТЯЧОГО ФОРТЕПІАННОГО ЦИКЛУ В ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Пучка В.І.**, студентка V курсу факультету культури і мистецтв

Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент **Щербініна О.М.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

У творчості зарубіжних та українських композиторів знає місце належить дитячим інструментальним творам, де вагому частину становлять фортепіанні цикли. У формуванні національної концепції дитячого фортепіанного виховання важливим є дослідження творчого доробку В. Косенка, М. Скорика, М. Степаненка, В. Сильвестрова, Г. Саська, Ж. Колодуб, О. Костіна, що є продовженням досягнень Р. Шумана, П. Чайковського, С. Прокоф'єва. Актуальність дослідження витоків дитячого фортепіанного циклу обумовлює необхідність вивчення історичного аспекту його розвитку.

Вивченню різних аспектів дитячої фортепіанної музики присвячені праці таких музикантів-вчених як М. Калінін, М. Копчевський, В. Белікова, Н. Мозгальова, М. Кармінський, однак у національному музикознавстві донині відсутні комплексні аналітичні дослідження доробку саме українських композиторів у галузі фортепіанної музики для дитячого виконання

(із урахуванням особливостей розвитку мислення та піаністичної майстерності дітей) та сприйняття в інтерпретації професійних музикантів. Не визначено головних рис драматургії таких збірок, не зроблено їх типізації, не виявлено національних ознак музичної мови, особливостей образного змісту тощо.

Досліджуючи феномен дитячого фортепіанного циклу в контексті історичного розвитку музичного мистецтва, необхідно звернутися до визначення поняття циклу. Поняття "цикл" широко використовується в різних галузях наукової та практичної діяльності, набуваючи відповідного значення: історичний цикл, економічний цикл, життєвий цикл, літературний цикл, сонячний цикл тощо. Саме слово "цикл" (від грецької κύκλος) у перекладі означає "коло". Розкриваючи сутність циклу, вчені визначають це поняття як "сукупність взаємозв'язаних явищ, процесів, робіт, яка створює закінчене коло дій протягом певного проміжку часу" [11, с. 1].

У контексті музичного мистецтва "цикл" розглядають як сукупність хорових, вокальних або інструментальних творів, об'єднаних загальним художнім задумом. Впродовж багатьох століть композитори різних країн зверталися до циклу, як особливого музичного жанру, що дозволяє втілити різноманітний спектр емоцій, почуттів та образів. Це вокальні цикли "Любов поета" та "Любов жінки" Р.Шумана, "Зимовий шлях" Ф.Шуберта, "Пушкінський вінок" Г.Свірідова, фортепіанні цикли "Картинки з виставки" М.П.Мусоргського, "Пори року" П.І.Чайковського, "Кіч – музика" В.Сильвестрова, оркестрові – "Три українські весільні пісні" для голосу з оркестром та "24 капризи Паганіні" М.Скорика.

Створюючи хорові, інструментальні та вокальні цикли, композитори враховували вікові особливості виконавця, духовну розвиненість, технічні уміння й навички – внаслідок цього відбувся розподіл музичних циклів на дорослі та дитячі. Широка образна сфера, яскравий спектр переживань та емоцій, значна кількість різноманітних вокальних, інструментальних, хорових технічних прийомів є характерними для "дорослих" циклів. Яскравими прикладами подібних циклів є "Пори року" А.Вівальді, "Пушкінські романси" Г.Свірідова, "Шахерзада" М.Римського-Корсакова, "Лебедина пісня" Ф.Шуберта, оркестрова сюїта "Гра дітей" Ж.Бізе, цикл романсів "Дитяча" М.Мусоргського, "Дитячі сцени" для фортепіано Р.Шумана, "Рояль у дитячій кімнаті" А.Лур'є.

У світовій спадщині музичним циклам для дітей належить важливе місце у вирішенні проблеми дитячої музичної освіти. Ігри та іграшки, казкові та героїко-історичні персонажі, ситуації, близькі учням, пов'язані з їх інтересами та побутом, безпосередність, веселі фольклорні наспіви відрізняють дитячу музику від дорослої. Простота та чіткість форми, живий поетичний зміст, яскрава образність, притаманні дитячій музиці, у всій повноті втілились у таких дитячих фортепіанних циклах як "Альбом для юнацтва" Р.Шумана, "Дитячий альбом" П.Чайковського, "Музика для дітей" К.Орфа, "Мікрокосмос" Б.Бартока, "12 легких п'єс для фортепіано" С.Прокоф'єва, "24 дитячі п'єси" В.Косенка.

Історія розвитку дитячого фортепіанного циклу починається з появи збірок програмних п'єс, що були поширені в побуті Англії, Франції, Німеччини XVII століття. Виникнення зразків музичної педагогічної літератури тісно пов'язане з розвитком клавірної музики, що була розповсюджена по всій Європі і стала основою для дитячого фортепіанного мистецтва. Стиль письма композитора визначається потребами публіки відповідного історичного періоду – для доби бароко це була танцювальність. Таким чином, музичні збірки впорядковувались за принципом контрастного зіставлення танців – спокійна алеманда, більш енергійна французька куранта, сарабанда, запальна британська жига, пізніше танці варіювалися, замінювалися на інші.

У формуванні дитячого фортепіанного циклу важливу роль відіграла творчість Ф. Куперена. Чотири збірки "Клавесинних п'єс", об'єднаних композитором у 27 сюїт склалися з поетичних мініатюр, які часто мали програмно-характеристичні назви (з метою вплинути на фантазію слухача): зображальні ("Женці", "Вітряні млини"), картини природи ("Очерет"), образи тварин, комах ("Зозуля", "Метелики", "Бджоли"). У процесі становлення дитячого фортепіанного циклу жанр старовинної сюїти, до якого звернувся Куперен, широко використовувався композиторами у подальшому.

Перехід від гомофонного викладу творів до поліфонічного поставив перед інтерпретаторами нові виконавські вимоги, а отже і потребу відповідного педагогічного репертуару. Важливий етап становлення музичної дидактичної літератури відкрився з появою у Німеччині "Нотних книжечок" Й.-С. Баха: "Klavierbuchlein für Wilhelm Friedemann Bach" та "Klavierbuchlein für Anna Magdalena Bach" [2, с.6]. У названих збірках не лише позначилися характерні бахівські принципи навчання гри на клавирі, але й були враховані особливості дитячого мислення, психології, пов'язані з образно-емоційним розвитком дитини.

Перша збірка дитячих п'єс "Нотний зошит" Вільгельма Фрідемана Баха, що датується 1723 роком, була створена композитором для сина і містить чіткі педагогічні завдання:

"Справжнє керівництво, в якому любителям клавiру i, особливо, прагнучим навчання пропонується ясний спосiб, як можна не лише навчитися грати на два голоси, але при подальшому прогресi правильно i красиво справлятися i з трьома облiгатними голосами, при цьому ж не тiльки знайомитися з хорошими iнвенцiями, а й розробляти їх; а головним чином – домогтися спiвучої манери в грі i разом з цим отримати сильне нахил до творчості" [4, с.6].

Широкої популярності серед виконавцiв у наш час набув "Нотний зошит" Анни Магдалини Бах. Невеликі танцювальні п'єси, що увiйшли до збiрки – менуети, полонези, маршi, розвивали полiфонiчне мислення дiтей композитора, а згодом, передаючись через поколiння, увiйшли в сучасний педагогiчний репертуар, як взiрець формування полiфонiчного мислення сучасних учнiв. [3, с.15-18]. Серед творiв Й.С.Баха педагогiчну мету мають збiрки "Двоголосні i триголосні iнвенцiї" та "Маленькі прелюдiї i фуги".

Аналізуючи музичну спадщину Баха, можна видiлити певні принципи укладання дитячих збiрок – за зразком сiмейного альбому (для власних дiтей), від простого до складнішого (кожен альбом починається з елементарних полiфонiчних мiнiатур, а кожна наступна ускладнюється). Отже, можна стверджувати, що для подальшого формування педагогiчних принципiв музичного циклу дитяча музика Баха стала першоосновою.

Наступний музичний перiод поставив перед композиторами нові дидактичні завдання, а значить потребу створення нової музики для дiтей. Серед типових збiрок дитячих п'єс доби Вiденського класицизму слiд вiдзначити двi: "Лондонський зошит" восьмиричного Вольфганга Моцарта та "Багателі" Л. Ван Бетховена, які сам автор включив до видання "Вiденська фортепiанна школа" [2, с.6].

Дитяча збiрка "Лондонський зошит" була написана В.А.Моцартом на початку композиторської дiяльностi у 1764 році. Серед 43 творiв збiрки є танцi, сонати, деякі незавершені п'єси. Наявність менуетiв, жиги свiдчить про продовження традицiї введення до збiрки танцю (запозиченої від Куперена), фантазiя та фуга – про продовження полiфонiчного стилю Баха. У "Лондонський зошит" Моцарт вводить сонатну форму, яка своєю появою завдячує традицiям класицизму. Таким чином, у "Лондонському зошиті" спостерiгаємо синтез музичних стилiв i епох.

Дитяча музика доби класицизму представлена збiрками "Багателі" Людвіга ван Бетховена – "Сiмбагателей" ор. 33, "Одинадцять багателей" ор. 116, "Шiсть багателей" ор.126. "Вони неоцiненні в командному вiдношенні; піаністам, які претендують на те, щоб як слiд виконати болем великі твори останнього перiоду, ми рекомендуємо ґрунтовне вивчення цих п'єс ...", – пише Бюлов [5, с. 4]. Музикознавцi вважають, що у творчостi Бетховена жанр багателі розкрився по-новому i став справжньою знахідкою для наступникiв – О.Лядова, А.Дворжака, Б.Бартока, А.Веберна. Завдяки невеликим розмiрам мiнiатур, технiчній доступності для учнiв, яскравій образності та лаконiчності музичної мови "Багателі" Бетховена мiцно увiйшли в музичний шкiльний репертуар.

Отже, доба класицизму зберегла традицiї формування дитячих фортепiанних збiрок попереднiх композиторiв та ввела нові жанри – сонатне алеґро та багателі.

У процесі становлення жанру фортепiанного дитячого циклу вiршальну роль вiдiграла популярність форми дитячого альбому, що був поширений у побуті ХІХ столiття. А.Булкін пише, що музичний альбом став феноменом у культурі ХІХ столiття, де музична, лiтературна та художня складові спiвiснували одна з одною. На сторiнках альбомiв поряд з портретом можна було зустрiти нотний запис музичного фрагменту, під замальовкою побачити епiграму, поряд з вiршами знайти невеличку п'єсу, тощо. Практично усi малі форми рiзних видiв романтичного мистецтва нагадували "листки з альбому" [2, с. 5]. На сторiнках циклу можна було зустрiти iндивiдуальні iсторiї iз людського життя, що ставало для майбутнiх слухачiв та iнтерпретаторiв своєрiдним документальним пiдтвердженням описаних автором спостережень.

Предтечами дитячого фортепiанного циклу у розвитку педагогiчної лiтератури стали збiрки "перехiдного" перiоду. Під час їх створення до складених романтиками циклiв додавались п'єси класичних жанрiв, що були позначені рисами нової епохи: збiрка п'єс К. М. фон Вебера, ор. 3, для фортепiано в чотири руки та "Шiсть дитячих п'єс", ор 72 Ф.Мендельсона.

Яскравим прикладом дитячого циклу, як спецiальної дидактичної лiтератури, став "Альбом для юнацтва" Р.Шумана, перше видання якого вiдбулося у 1848 році. Iсторiя створення даного циклу пов'язана з сiмейними обставинами композитора: бiльшу частину творiв для "Альбому" композитор написав до дня народження дочки Марії, а пiзніше доповнив iншими п'єсами. Прагнучи створити унiкальний цикл, автор з великою вiдповiдальністю пiдiйшов до оформлення титульної сторiнки, на якій Л.Рiхтером були проiлюстровані деякі твори "Альбому". Особливої уваги заслуговують "Домашні та життєві правила музикантiв", що

містять основні педагогічні та виконавські принципи Р.Шумана [8,с.4]. "Альбом для юнацтва" складається з двох частин і включає 43 твори, що мають переважно програмні назви. У першому розділі розміщені п'єси для молодшого віку, а у другому – для старшого, що свідчить про наявність принципу "від простішого до складнішого", який спостерігали у творчості Баха.

З великим трепетом і благоговінням ставився Шуман до дитячої музики і тому надавав їй особливої значимості у власній творчості. "Як компоніст і музичний письменник він мав на розвиток сучасної йому музики величезний вплив, значення якого не оцінене цілком і до сьогодні. У цій людині незвичайним чином були поєднані три таланти: музикант, поет і критик", - так характеризує особистість Роберта Шумана А.Амброс [1, с.5]. Завдяки поєднанню таких критеріїв, композитор став для дітей музичним казкарем, який, поринаючи у світ їх почуттів, змальовував радощі, печалі, ясно передавав яскравість образів, картин природи, емоцій.

Зразком високої педагогічної майстерності та найулюбленишим циклом юних піаністів усього світу вважають "Дитячий альбом" П.Чайковського. У самий розквіт своєї творчості композитор подорожуючи відвідував Каменку, де, знаходячись серед дітей, беручи участь домашніх спектаклях, думками повертався до власного дитинства. З особливою увагою Чайковський спостерігав за племінником Володею, для якого в 1878 році був створений "Дитячий альбом".

24 п'єси циклу нагадують сюїту і задумані автором як низка музичних розповідей-картин про подорожі, природу, ігри. В "Дитячому альбомі" розміщені танці – вальс, мазурка; пісні – італійська, французька, неаполітанська, німецька; історія з ляльками (хвороба, похорон, поява нової), а також щасливі "Дитячі мрії"; деякі твори присвячені побутовим сценам – "Шарманщик співає", казковому фольклору у "Няниній казці", а також у фантастичній загадковій композиції "Баба-Яга" [7, с. 5–9]. У наш час "Дитячий альбом" сприймають як зразок високої педагогічної майстерності композитора, кожен твір у якому є справжнім космо-сом для науково-методичних пошуків. Завдяки використанню Чайковським прогресивних традицій дитячої музики, новаторському характеру даного альбому, новизні технічних прийомів, "Дитячий альбом" можна вважати надзвичайною знахідкою в історії формування дитячого фортепіанного циклу та дитячого музичного репертуару.

Справжній прорив у створенні спеціальної дитячої музичної літератури припадає на ХХ століття, де справжніми метрами були О.Гречанінов, С.Майкапар, Г.Лобачов, М.Красев, пізніше І.Дунаєвський, Д.Кабалевський, С.Прокоф'єв та інші. У цей час стрімко розвивається музична педагогічна література, з'являються школи.

Одним із найпопулярніших дитячих фортепіанних циклів ХХ століття сучасні музикознавці вважають "12 легких п'єс для фортепіано" С.Прокоф'єва. Композитор згадував: "Я писав легкі п'єси для дітей, у яких прокинулася моя стара любов до сонатинності, що досягла тут, як мені здавалося, повної дитячості. На осінь набралася ціла дюжина, яка потім вийшла збіркою під назвою "Дитяча музика", ор.65" [9, с.4]. Відомо, що С.Прокоф'єв не мав цілеспрямованої мети створити дитячий музичний цикл, проте, овіяний натхненням, працюючи над дитячими п'єсами, що були об'єднані загальним задумом, зрозумів, що сформував збірку.

"12 легких п'єс для фортепіано" представлена автором у формі сюїти, де кожна складова має програмну назву – жанрово-танцювальні композиції ("Вальс", "Марш", "Тарантела"), літні пейзажі ("Ранок", "Дош та веселка", "Ходить місяць над лугами", "Вечір"), сцени дитячого побуту ("Прогулянка", "Квач", "Розкаяння"), казкові картинки ("Казочка", "Хід коників"). Особливої яскравості авторському стилю надає зв'язок сюжету кожного твору циклу з реальним досвідом дитини: замальовки про літній день, наявність фантастичних героїв. Новим є бачення С. Прокоф'єва проблеми зіставлення звуку та кольору. Яскравість фарб та свіжість гармонії виникає завдяки любові до дисонансів, якими композитор прикрашає прості консонантні акорди, перетворюючи їх на кластерні побудови. У прокоф'євській збірці "Дитяча музика" важливого значення набуває ідея гри.

Аналізуючи "Дитячу музику", важливо відмітити, що, звернувшись до старовинного музичного жанру сюїти, використовуючи програмність, шляхом синтезу музики, образотворчого мистецтва, дитячої психології, Прокоф'єв створив сучасний дитячий фортепіанний цикл, що і до сьогодні є яскравим прикладом музичної дидактичної літератури.

Поряд з Прокоф'євим у галузі музичного мистецтва працював С. Майкапар, відомий як автор низки фортепіанних п'єс для дітей та юнацтва. Зокрема широкої популярності набув цикл мініатюр "Бірюльки", що був написаний композитором у 1934 році і є класичним зразком лірико-розповідного фортепіанного дитячого альбому, укладеного у вигляді методичного посібника, який знайомить учнів з усіма 24-ма тональностями.

Серед творів з чотирма та більшою кількістю ключових знаків є розгорнуті ліричні п'єси: повільна "Легенда", чарівний "Романс", романтична балада "Вершник у лісі", поліфонічний твір "Прелюд і фугетта", імпресіоністичні замальовки "Луна в горах", "Хмари пливають", вишуканий "Гавот", жвава технічна п'єса "Навесні", твір на казковий сюжет "Семимильні чоботи" і поспішна токати "На ковзанці". У кожній наступній п'єсі при зростанні кількості ключових знаків відбувається ускладнення фактури. Назвавши цикл "Бірюльками", Майкапар підкреслив важливість назви дитячого циклу, що повніше розкриває зміст альбому в цілому і кожної мініатюри зокрема.

Аналізуючи дитячу музику С.М.Майкапара на прикладі фортепіанного циклу "Бірюльки", спостерігаємо розташування мініатюр характерне для "Дитячого альбому" Чайковського, принцип від простішого до складного, що застосовувалось з часів Баха, програмність, запозичену від композиторів-романтиків, проникнення в образну сферу спираючись на досвід дітей, притаманну багатьом авторам дитячої музики. Таким чином, спостерігаємо накопичення і взаємопроникнення досвіду написання дитячої музики, починаючи від клавірної збірки до фортепіанного циклу.

Отже, ретроспективний аналіз становлення дитячого фортепіанного циклу виявив певні особливості, що були характерні кожному історичному періоду: звернення до жанру старовинної сюїти, як способу циклічного об'єднання творів; використання збірки, що створюється з метою навчання дітей, відтворення в збірках музичних традицій відповідних історичних періодів; поєднання національних особливостей, синтезу мистецтва та програмності, індивідуальних уподобань композиторів та естетичних смаків публіки. Шляхом накопичення досвіду поколінь фортепіанний музичний цикл, як приклад музичної дидактичної літератури, сформувався до XIX століття і продовжує еволюціонувати до сьогодні.

#### Література

2. Амброс А.В. Роберт Шуман. Жизнь и творчество / А.В.Амброс. – М.: Музыка, 1988. – 62 с.
3. Булкін А.І. Фортепіанний дитячий альбом: шляхи становлення, поетика жанру: автореферат.дис. ... канд. мист-ва / Булкін А.І.; Нац. Муз. Академія України ім. П.І.Чайковського. – К., 2005. – 20 с.
4. Калінін Н. Клавірна музика Баха у фортепіанному класі / Н.Калінін. – Л.: Музыка, 1988. – 159 с.
5. Копчевский Н. Инвенции И.С.Баха / Н.Копчевский // Инвенции двухголосные и трехголосные для фортепиано. – 1974. – ред. Ф.Бузони. – С. 6 – 9.
6. Копчевский Н. Багатели Л. Ван Бетховена / Н.Копчевский // Багатели для фортепиано. – 1978. – ред. Э. дАльбера, Г.Бюлова. – С. 3 – 8.
7. Ручьевская Е. Пётр Ильич Чайковский: краткий очерк жизни и творчества / Е.Ручьевская. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 143 с.
8. Томпакова О. Книга о русской музыке для детей / О.Томпакова. – М.: Музыка, 1966. – 92 с.
9. Щербініна О.М. Питання інтерпретації фортепіанної музики для дітей: Р.Шуман. "Альбом для юнацтва": метод. рек. / О.М.Щербініна. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – 43 с.
10. Щербініна О.М. Інтерпретація дитячої фортепіанної музики. С.С.Прокоф'єв "12 легких п'єс для фортепіано": методичні рекомендації / О.М.Щербініна. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – 31 с.
11. Миркин М.Ю. Биография Франсуа Куперена [Електронний ресурс] / М.Ю.Миркин // Кроссворд-кафе: інтернет-журнал. – Режим доступу: [http://www.c-cafe.ru/days/bio/14/088\\_14.php](http://www.c-cafe.ru/days/bio/14/088_14.php)
12. Великий тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/ru/Interpret/ukru>

## ЗМІСТ

### ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

<b>Гречка М.М.</b> Світовий та вітчизняний досвід дослідження якості життя населення.....	3
<b>Ільяш Г.А.</b> Чернігівщина в інвестиційних процесах України.....	7
<b>Яременко М.М.</b> Сучасні тенденції розвитку міжнародного туризму.....	12

### ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

<b>Богдан В.О.</b> Встановлення ізоморфізму карт класичної механіки.....	19
<b>Грушун Т.М.</b> Асимптотика розв'язку початкової задачі для виродженої системи диференціальних рівнянь.....	22
<b>Гурчина Я.М.</b> Просвітлюючі і багат шарові діелектричні покриття, одержані за допомогою вакуумної установки ВУ-1А.....	28
<b>Жовтий С.Ю.</b> Створення скінченного автомата для персонажа комп'ютерної гри.....	30
<b>Леміш Я.Г.</b> Асимптотика розв'язку деякої крайової задачі для лінійної системи диференціальних рівнянь з виродженнями.....	32

### ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

<b>Бондаренко Ж.П.</b> Леся Коцюба як представниця українського дисидентства у Ніжині.....	40
<b>Бурляй О.М.</b> Постать Івана Мазепи в рецепції Теодора Мацьківа та Олександра Оглоблина на сторінках журналу "Український історик".....	43
<b>Вакулко І.О.</b> Соціально-економічний контент повсякденного життя ніжинців у 1964 – 1985 рр.....	47
<b>Власенко І.А.</b> Наслідки невиконання чи неналежного виконання кредитного договору боржником.....	50
<b>Донець А.О.</b> Методичні засади вивчення періоду середньовіччя у контексті шкільного курсу історії.....	55
<b>Донець А.О.</b> Житлове забезпечення містян Ніжина (1953 – 1964 рр.).....	58
<b>Дячина В.Л.</b> Правовий режим іноземних інвестицій в Україні.....	59
<b>Зоценко Н.</b> Військово-політична боротьба Англії та Франції (остання чверть XI ст. – початок XII ст.).....	62
<b>Іванова А.С.</b> Відбудова та розвиток медичної галузі у Ніжині у період 1943 – 1953 рр.....	66
<b>Крупенко О.В., Солодка К.Ю.</b> Правова відповідальність чиновників Наддніпрянської України у XIX ст. (за матеріалами законодавчих актів Російської імперії).....	68
<b>Лукашевич Т.П.</b> Відомі жінки Єгипту періоду раннього та стародавнього царства.....	70
<b>Мойсейчук І.І.</b> Єрусалимський храм крізь призму століть.....	74
<b>Солодка К.Ю.</b> Теоретико-методичні засади проведення практичних занять з історії у 6 класі.....	77
<b>Яременко Б.М.</b> Організаційно-правові засоби обмеження монополізму в Україні.....	81

### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

<b>Бордак М.Г.</b> Вербалізація концепту <i>земля</i> в кіноповісті О.Довженка "Україна в огні".....	85
<b>Бурська А.В.</b> Годоніми міста Ніжина в сучасній інтерпретації.....	88
<b>Зуб Ю. М.</b> Дієслова руху в художньому мовленні Григора Тютюнника.....	91
<b>Коновал І.І.</b> Комоніми як різновид суспільно-географічних топонімів у творах Олеса Гончара.....	94
<b>Лепьошкіна О. В.</b> Безособові речення у художньому мовленні Євгена Гуцала.....	98
<b>Піхота М.В.</b> Елементи експресивного синтаксису у творах Олександра Довженка.....	102
<b>Приймак Н.В.</b> Особливості вживання діалектної лексики у прозових творах Олександра Довженка.....	105
<b>Рибалко Ю. В.</b> Дієслова мовлення в ідіостилі Євгена Гуцала.....	108
<b>Стрілець А.С.</b> Фразеосемантичне поле "риси характеру людини" в українській мові.....	112
<b>Халіман Ю.П.</b> Вербалізація мовного образу серця в ідіостилі Т. Шевченка.....	116
<b>Цехмістер О.В.</b> Трансформція фразеологізмів як засіб увиразнення художнього тексту (на матеріалі творів Марії Матіос).....	120
<b>Цибаровська К.В.</b> Функційне навантаження вигуків у поетичних творах Ліни Костенко... ..	123

## ІНОЗЕМНІ МОВИ

<b>Головко М.В.</b> Портфоліо школяра.....	128
<b>Децик Я.А., Лисенко В.В.</b> Навчання дискусії на уроках англійської мови в старших класах ЗОШ.....	130
<b>Корнієнко К.В.</b> Тестовий контроль у навчанні іноземної мови.....	133
<b>Кривенко Д.Ю., Пилипенко Ю.В.</b> Метод Г. Пальмера.....	137
<b>Мещенинець Г.В.</b> Метод Уеста.....	140
<b>Паляничка І.В., Чорнюк Т.Є.</b> Джерела формування потенційного словника учнів старших класів.....	143
<b>Пархоменко М.А.</b> Тестування як ефективний засіб організації контролю у навчанні іноземних мов.....	146
<b>Сеїдова С.М.</b> Роль соціальних мереж у вивченні іноземних мов.....	148
<b>Штацька А.В.</b> Формування соціокультурної компетентності учнів ЗОШ із використанням матеріалів англійськомовних пісень.....	151

## ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>Байша А.В.</b> Психологічні особливості психоемоційного вигорання у педагогів зрілого віку.....	154
<b>Баклан О.В.</b> Експериментальна програма розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку засобами дитячої хореографії.....	156
<b>Богинська І.В.</b> Дослідження стану комп'ютерної залежності у підлітків (гендерний аспект).....	160
<b>Бортнік О.С.</b> Життєвий простір особистості.....	164
<b>Вакулко І.О.</b> Проблема патріотичного виховання в сучасній школі.....	166
<b>Войтенко Є.Ю.</b> Форми допрофільної підготовки учнів основної школи до вибору соціально-гуманітарного профілю.....	169
<b>Галаган М.А.</b> Особливості формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків ..	172
<b>Десятник А.О.</b> Виховна робота з педагогічно занедбаними дітьми.....	175
<b>Донська Д.П.</b> Сучасні підходи до організації процесу виховання.....	179
<b>Драбинога І.А.</b> Значення діяльності Софії Русової у педагогічній науці.....	182
<b>Івченко О.А.</b> Організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії школи і сім'ї у вихованні учнів молодшого шкільного віку.....	184
<b>Кашуба Т.В.</b> Технології інтерактивного навчання.....	189
<b>Кв'ятківська І.В.</b> Всебічний розвиток молодшого школяра засобами художньої літератури.....	194
<b>Кезля В.С.</b> Особистісна готовність до материнства жінок з різним рівнем агресії.....	198
<b>Ляховець Т.О.</b> Шляхи оптимізації виховання творчих здібностей молодших школярів у позашкільних закладах.....	200
<b>Малютенко Т.В.</b> Психологічні аспекти світогляду особистості у період ранньої юності ...	204
<b>Маценко К.В.</b> Окремі аспекти проблеми естетичного виховання старшокласників.....	208
<b>Мешкова А.В.</b> Творчі завдання на уроках української мови в початковій школі.....	212
<b>Микитенко А.В.</b> Дослідження взаємин між колективом і особистістю.....	217
<b>Мусієнко М.В.</b> Інноваційний підхід О.М.Лобока на уроках читання та письма.....	219
<b>Піхота М.В.</b> Розвиток вмінь та навичок публічного мовлення у школярів молодшого підліткового віку.....	224
<b>Приходько А.В.</b> Причини виникнення буллінгу в шкільному середовищі.....	227
<b>Рашкевич Г.І.</b> Педагогічні умови корекції поведінки важковиховуваних учнів в навчально-виховному процесі.....	230
<b>Рева В.В.</b> Формування відповідального ставлення до виконання гендерних ролей в сучасній українській родині.....	235
<b>Сахно А.О.</b> Роль батьків у вихованні дитини.....	238
<b>Сотніченко К.А.</b> Методи діагностики важковиховуваних учнів.....	243
<b>Сохань Г.О.</b> Робота класного керівника з метою формування учнівського колективу.....	247
<b>Тимошенко О.В.</b> Оптимізація процесу мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами малих форм фольклору.....	250
<b>Халенко М.О.</b> Поняття стресу і стресостійкості.....	254
<b>Хижкова Н.В.</b> Формування адекватної самооцінки у дітей молодшого шкільного віку.....	257



<b>Христюк В.О.</b> Процес формування особистості дівчини як майбутньої матері.....	262
<b>Чебану П.О.</b> Визначення, класифікація та методики проведення нестандартних уроків як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.....	264
<b>Шевченко Л.В.</b> Механізми психологічного захисту в умовах внутрішньоособистісного конфлікту .....	266
<b>Шута О.Г.</b> Художня література як засіб формування мовленнєвої культури старших дошкільників .....	269
<b>Щелочева Х.В.</b> Нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з онкохворими дітьми в Україні.....	272

## **МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО**

<b>Ігнатов С.В.</b> Імпровізація в системах масового музичного виховання Е. Жак-Далькроза та К. Орфа .....	276
<b>Пустовойт А. Ф.</b> Аранжування музичних творів як творчий процес .....	279
<b>Пучка В.І.</b> Феномен дитячого фортепіанного циклу в історії музичного мистецтва.....	281