

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК

*студентського
наукового товариства*

Випуск 6

Частина II



Ніжин – 2010

УДК 378.0001-057.87

ББК 74.58.268я43

В 53

**ВІСНИК
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 11 від 17.06.2010 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.*,
доктор педагогічних наук, професор *Ростовський О. Я.*,
кандидат психологічних наук, професор *Папуча М. В.*,
кандидат історичних наук, доцент *Мицик Л. М.*

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

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

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
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Ум. друк. арк. 33,05

Папір офсетний
Тираж 100 пр.



**Видавництво
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4.**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2137 від 29.03.05 р.

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2010 р.

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА УНІВЕРСИТЕТУ

Присівок В., магістрант факультету психології та соціальної роботи

У статті розкривається поняття корпоративної культури, її вплив на організацію, а також розглядаються особливості корпоративної культури університетів та особливості її формування.

Проблема корпоративної культури почала розглядатися відносно недавно. Її систематичне вивчення почалося в 1982 році, коли американські дослідники Теренс Діл (Terence Deal) і Аллан Кеннеді (Alan Kennedy) створили концепцію корпоративної культури як найважливішого чинника, що впливає на організаційну поведінку і корпоративний розвиток.

Поняття культури організації є одним з базових понять в менеджменті. Проте тільки останніми роками корпоративну культуру почали визнавати одним з основних показників, необхідних для правильного розуміння і управління організаційною поведінкою.

Кожна організація – це складний механізм, основою життєвого потенціалу якого є корпоративна культура: те, заради чого люди стали членами організації, те, як будуються відносини між ними; які стійкі норми і принципи життя і діяльності організації вони розділяють, що, на їх думку, добре, а що погано і багато що інше з того, що відноситься до цінностей і норм. Все це не тільки відрізняє одну організацію від іншої, але і істотно зумовлює успіх функціонування і виживання організації в довгостроковій перспективі [7, 7].

Корпоративна культура – зведення найбільш важливих положень діяльності організації, визначуваних її місією і стратегією розвитку і що знаходять вираз в сукупності соціальних норм і цінностей, працівників, що розділяються більшістю.

Корпоративна культура – це набір найбільш важливих уявлень, що приймаються членами організації, і отримують вираження в цінностях, що заявляються організацією, задаючих людям орієнтири їх поведінки і дій. Корпоративна культура складається з ідей, поглядів, основоположних цінностей, які розділяються членами організації [6, 26].

У сучасній науці існує багато визначень корпоративної культури. У контексті університетів ця множина може бути зведена до двох визначень. Сенс першого з них полягає в тому, що корпоративна культура є чимось таким, що має організація. Тобто корпоративна культура є атрибутом організації і є сукупністю поведінкових норм, символів, ритуалів, міфів, традицій і т. п., які відповідають цінностям, які властиві організації, розділяються її співробітниками, передаються у вигляді "життєвого досвіду" організації, відображають її індивідуальність і визначають її сприйняття самої себе і інших організацій в соціальному і матеріальному середовищі. Сенс другого визначення полягає в тому, що корпоративна культура – це те, чим організація є, тобто те, як вона реалізує свою місію всередині і поза самою себе, або, іншими словами, - спосіб існування організації. З практичної точки зору вибір того або іншого визначення задає і способи дії на корпоративну культуру, шляхи її зміни і розвитку [7, 8].

Основними компонентами корпоративної культури є:

- організаційні цінності, тобто предмети і явища організаційного життя, істотно важливі, значущі для духовного життя працівників. Цінності виступають сполучною ланкою між культурою організації і духовним світом особи, між організаційним і індивідуальним буттям. Особисті цінності відбиваються в свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій, які включають також широкий круг соціальних цінностей, що визнаються особою, але що не завжди приймаються нею як власні цілі і принципи. Тому можливе як неповне, неадекватне віддзеркалення особистих цінностей в свідомості, так і орієнтація в плані свідомості на цінності, що не є реальними мотивами поведінки. Цінності можуть зберігатися, навіть якщо в організації відбулися значні кадрові зміни. В той же час може бути здійснена певна зміна цінностей, які позначаються і на поведінці членів організації. Організаційні цінності тісно пов'язані з організаційною міфологією, що виражається в системі історій, міфів і навіть анекдотів, в яких поміщена деяка гідна пошани характеристика якого-небудь члена організації, така, що відібно відрізняє його від багатьох інших.

- Норми - сукупність формальних і неформальних вимог, що пред'являються організацією по відношенню до своїх співробітників. Вони можуть бути універсальними і приватними, імперативними і орієнтовними і направлені на збереження і розвиток структури і функцій організації. До норм відносяться так звані правила гри, які новачок повинен освоїти в процесі становлення членом організації.

- Стили поведінки, що характеризують працівників конкретної організації. Сюди також відносяться специфічні ритуали і церемонії, мова, використовувана при спілкуванні, а також символи, які володіють особливим смислом саме для членів даної організації. Важливим елементом може стати який-небудь персонаж, що володіє характеристиками, надзвичайно цінними для даної культури і службовець ролевою моделлю поведінки для співробітників. Поведінка співробітників успішно коректується різноманітними тренінгами і заходами контролю, але тільки в тому випадку, якщо нові зразки поведінки не вступають в суперечність з вищеповисаними компонентами організаційної культури.

- Світогляд - уявлення про навколишній світ, природу людини і суспільства, що направляють поведінку членів організації і що визначають характер їх відносин з іншими співробітниками, клієнтами, конкурентами і так далі. Світогляд тісно пов'язаний з особливостями соціалізації індивіда, його етнічною культурою і релігійними уявленнями.

Значні відмінності в світоглядах працівників серйозно утруднюють їх співпрацю. В цьому випадку вини-

кає основа для значних внутрішньоорганізаційних суперечностей і конфліктів. При цьому дуже важливо розуміти, що кардинально змінити світосприймання людей дуже складно, і потрібні значні зусилля, щоб досягти деякого взаєморозуміння і ухвалення позицій осіб з іншими світоглядом.

· **Психологічний клімат** в організації, з яким стикається людина при взаємодії з її співробітниками. Психологічний клімат є переважаючою і відносно стійкою духовною атмосферою, що визначає відносини членів колективу один до одного і до праці.

Жоден з цих компонентів окремо не може бути ототожнений з культурою організації. Проте в сукупності вони можуть дати досить повне уявлення про організаційну культуру.

Аналізуючи корпоративну культуру можна виділити три її рівня: поверхневий, внутрішній і глибинний. Перший рівень включає такі зовнішні організаційні характеристики, як продукція або послуги, що надаються організацією, використовувана технологія, архітектура виробничих приміщень і офісів, спостережувана поведінка працівників, формальне мовне спілкування, гасла і тому подібне. На цьому рівні речі і явища легко виявити, але не завжди їх можна розшифрувати і інтерпретувати в термінах організаційної культури.

На другому рівні вивченню піддаються цінності і вірування, організації, що розділяються членами, відповідно до того, наскільки ці цінності відбиваються в символах і мові. Сприйняття цінностей і вірувань носить свідомий характер і залежить від бажання людей. Дослідники часто обмежуються цим рівнем, оскільки на наступному рівні виникають майже непереможні складнощі.

Третій, глибинний рівень включає базові припущення, які важко усвідомити навіть самим членам організації без спеціального зосередження на цьому питанні. Ці приховані припущення, що приймаються на віру, направляють поведінку людей, допомагаючи їм сприйняти атрибути, що характеризують організаційну культуру [1, 343].

Метою нашої роботи є аналіз специфіки корпоративної культури закладів вищої освіти.

Вищий учбовий заклад – це велика галузева організація з великою кількістю структурних підрозділів і відділів. Вуз є сьогодні однією з основних ланок системи вищої освіти, об'єднуючої тих, хто створює, використовує, відтворює, зберігає знання. Тут здійснюється підготовка фахівців, освітніх послуг, переробка інформації, відбувається безпосередній зв'язок працівника із засобами виробництва. Специфіку вузу визначає його основна діяльність – освіта, головне завдання якої – виховання і підготовка фахівців, конкурентоздатних на світовому ринку.

Особливий інтерес має дослідження корпоративної культури стосовно вузу. Значення корпоративної культури тут важко переоцінити: вона дає можливість співробітникам ідентифікувати себе з установою вищої професійної освіти, успішно адаптуватися до системи норм і цінностей вузу новим співробітникам, формує стандарти поведінки людей і відповідальність за їх дотримання.

Необхідність вивчення корпоративної культури вузу обумовлена також і тим, що даний феномен реальний і має великий вплив на окрему людину, вуз як організацію і суспільство в цілому.

Корпоративна культура, як у випадку підприємства, так і у випадку вузу, забезпечує ефективнішу діяльність своєї організації, а також – і це головне призначення корпоративної культури у вузі – бере участь у формуванні людського капіталу студентів – майбутніх фахівців [5, 92].

Корпоративна університетська культура – це вельми своєрідна форма життєдіяльності наших організацій, що дозволяє говорити про університет як про систему, що самоорганізовується, побудовану на принципах самоцінності знання, свободи учення і навчання, що є конкретним прикладом реалізації ідеї університету [6, 27]. Поки у вітчизняній літературі ще недостатньо проаналізовані особливості саме університетської культури, але в зарубіжних джерелах можна почерпнути немало інформації про них. Наприклад, американські університети, що приділяють дуже велику увагу формуванню корпоративної культури, так визначають основні ознаки університетської культури (передбачається, що чим більше цих ознак спостерігається в культурі того або іншого університету, тим досконаліша його корпоративна культура, тим більш високе місце він займає або може зайняти в системі вищої освіти своєї країни):

- поліфункціональність університету, або здатність як генерувати, так і забезпечувати трансфер сучасного знання;
 - сильна орієнтація на наукові дослідження і розробки, перш за все на фундаментальні дослідження;
 - наявність системи підготовки фахівців з науковим ступенем, у тому числі і при перевищенні числа магістрантів, аспірантів і докторантів над числом студентів, орієнтованих на здобування загальної вищої освіти;
 - орієнтація на сучасні напрями науки, високих технологій і інноваційний сектор в економіці, науці і техніці;
 - широкий набір спеціальностей і спеціалізацій, включаючи природничі науки, соціальні науки і гуманітарне знання;
 - високий професійний рівень викладачів, прийнятих на роботу на основі конкурсів, у тому числі і міжнародних; наявність можливостей для запрошення провідних фахівців з різних країн світу на тимчасову роботу.
 - високий ступінь інформаційної відвертості і інтеграція в міжнародну систему науки і освіти;
 - сприйнятливості до світового досвіду і гнучкості відносно нових напрямів наукових досліджень і методології викладання;
 - конкурсність і селективний підхід при наборі студентів;
 - формування навколо університету особливого інтелектуального середовища;
 - наявність корпоративної етики, що базується на етиці науки, демократичних цінностях і академічних свободах;
 - формування навколо університету специфічного науково-технічного і економічного простору;
 - прагнення до лідерства усередині даного регіону, країни і світової наукової і освітньої спільноти в цілому;
- Однією з особливостей корпоративної культури університету є те, що вона повинна бути тісно пов'язана з репутацією і іміджем вузу – сприяти їх зміцненню і розвитку. Для формування адекватного сьогоденньому дню університетської корпоративної культури важливо розуміти, з яких доданків складається структура іміджу вищого учбового закладу. Ось лише деякі з них :

- стаж і досвід роботи у сфері освіти, популярність в професійних колах і серед громадськості;
- репутація і професіоналізм керівництва;
- перспективи професійного розвитку університету;
- затребуваність випускників на ринку праці, рівень їх зарплати і кар'єрного просування;
- відношення співробітників університету до тих, хто навчається;
- рівень професіоналізму, популярності викладачів, їх вимогливість;
- думка студентів про організацію учбового процесу, рівень викладання;
- територіальне місцезнаходження, зовнішнє і внутрішнє оформлення університету;
- професіоналізм роботи із засобами масової інформації в просуванні своїх послуг;
- відкритість і інтегрованість учбового закладу в зовнішнє середовище (на рівні співтовариства вузів, міста, регіону, країни, системи освіти) [7, 19].

Корпоративна культура наших університетів до недавнього часу була суто немонетарною у зв'язку з тим, що вона склалася в умовах, коли завдання зароблення грошей, отримання прибутку від освітньої і виховної діяльності не була одним з головних завдань університетів. Перетворення у вищій школі і перехід на систему платної вищої освіти необоротно примушують університети перетворюватися з немонетарних організацій в організації, що поєднують в своїй діяльності і немонетарний, і монетарний підходи, як це роблять західні університети, що здійснюють це поєднання з моменту свого виникнення. Це перетворення зачіпає корінні основи існування університету, тобто його корпоративну культуру.

В університетах є когорта людей (фактично співробітників), яка повинна бути виділена особливо і для якої абсолютно необхідно вибудувати свою особливу субкультуру. Це студенти. Частково їх інтереси, їх запити і потреби прописуються в місії і в стратегічних планах університетів, на них, звичайно, робиться упор при формулюванні норм і правил організаційної культури університету (стилю управління і адміністрування, норм поведінки і відношення до студентів), але студенти – не “клієнти”, вони ще і суб'єкт взаємодії з рештою всіх структур університету.

Одним з основних механізмів формування студентської субкультури є створення системи студентського самоврядування. Це вкрай корисно для університетів, оскільки в добре працюючому самоврядуванні повинні бути зацікавлені всі учасники освітнього процесу: адміністрація (оскільки дістає можливість реального впливу на студентів, налагодження зворотного зв'язку, підготовки нових кадрів для вузу), викладачі і, звичайно, самі студенти, які потребують спілкування, дозвілля, самореалізації, набуття досвіду організаційної роботи, комунікаційних навиків і ін. Багато вузів країни вже серйозно зайнялися питаннями студентського самоврядування – так реалізується, крім іншого, і механізм залучення студентів у формування загальноуніверситетської корпоративної культури.

Університети є корпораціями, куди входять їх випускники, причому в кількості, що все збільшується. При правильному підході випускники можуть стати колосальною підмогою для всієї діяльності університету і для формування його корпоративної культури:

- для формування у студентів, викладачів і співробітників відчуття гордості і причетності до важливої і масштабної по своїх результатах роботи;
- для підживлення корпоративної культури вузу новими легендами і історіями, які підуть їй на користь (“історії успіху” випускників, історії, що свідчать про престиж освіти, отриманої в університеті в різні роки, “історії подолання” життєвих проблем і ін.);
- для розвитку і фінансового благополуччя університету [3, 97].

Якість вищої освіти найкращим чином виявляється в тому, наскільки успішні випускники того або іншого університету. У рейтинговій системі західних університетів одне з центральних місць займає показник того, як випускники влаштувалися в житті. Робота з випускниками, створення клубів, асоціацій і служб по зв'язках з випускниками – це один із стовпів корпоративної культури університетів і, отже, важливий елемент формування їх іміджу і розвитку їх внутрішньої культури.

Культурно-виховні традиції є невід'ємною складовою корпоративної культури університету. Вони є засобом передачі студентам діючих в університеті норм, цінностей, формують почуття єдності. Студенти сильніше відчують себе членами університету, в них з'являється почуття гордості від належності до даного закладу. Проведення тематичних свят і заходів впливатиме на мотивацію студентів, зокрема підвищує мотивацію здобуття професійних знань. Вдосконалення культурно-виховної роботи в університеті зрештою сприяє розвитку вузу як науково-педагогічної установи і культурного феномена. У цьому твердженні немає суперечності, оскільки гармонійний розвиток особи ученого, педагога, його виховання неможливі без надання йому умов для самореалізації в області культури в широкому сенсі цього слова.

Університету необхідний свій стиль. У його створенні повинно брати участь все університетське співтовариство. Він не може бути нав'язаний, але може бути запропонований. І якщо він приймається більшістю, то може бути конституйований в статуті університету. Цей стиль повинен пронизувати весь культурний і навчальний світ університету [2, 154].

Метою корпоративної культури університету має бути формування гарного фахівця, який назавжди збереже гордість за свій університет. Головним при формуванні корпоративної культури є розуміння того, що культура організації – це цілісне явище, що тільки комплексний підхід до процесу її формування і зміни, а також широка система заходів по плануванню і організації цього процесу дозволять сформувати відчуття причетності до загальної справи у всіх членів університетської корпорації, що, у свою чергу, повинно забезпечити міцність, довговічність і якість структури організації, ефективність її діяльності.

Література

1. Занковський А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности “Организационная психология”. — 2-е изд. — М.: Флинта: МПСИ, 2002. — 648 с.

2. Макарин Н. П., Томилин Н. Б., Бритов А. Б. Роль организационной культуры в менеджменте высшего учебного заведения// Университетское управление. – 2004. - № 5-6. – с. 152 – 162.
3. Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура// Университетское управление. – 2005. - № 2. - с. 95 – 103.
4. Могутнова Н. Н. Корпоративная культура: понятие, подходы// Социологические исследования. - 2005. - № 4. – с. 130 – 136.
5. Погодина А. В., Крылова С. Д. Модели корпоративной культуры вузов// Психологическая наука и образование. – 2008. - № 5. – с. 92 – 97.
6. Франц А. С. Корпоративная культура университета (этико-аксиологический аспект)// Университетское управление. – 2006. - № 2. – с. 26 – 30.
7. Яблонскене Н. Л. Корпоративная *культура современного университета*// Университетское управление. – 2006. - № 2. – с. 7 – 25.

УДК 371.3:94

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО УРОКУ (НА МАТЕРІАЛАХ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ)

Пучка Н., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними перетвореннями, коли від людини вимагаються не тільки знання і вміння, а й розвинені особистісні якості, які давали б їй змогу активно долучатися до творчої діяльності. У зв'язку з цим перед освітою постають нові завдання: школа повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, спрямовуватися не на заучування, а на формування в учнів здібностей самостійно осмислювати навколишню дійсність. Це передбачає перебудову процесу навчання, кінцевою метою якого має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей та самоактуалізація особистості кожного школяра.

Сучасна тенденція практично безмежного поширення інформації, численних систем інтерпретації і оцінок минулого з особливою силою виявляється в галузі історії, визначає необхідність зміщення цілей історичної освіти від засвоєння, запам'ятовування фактичної історії до навчання способів опрацювання, структурування, аналізу, критики історичної інформації. Важливість вивчення історії в школі на сучасному етапі полягає не стільки у знаннях, закладених учителем, скільки у засобах самостійного отримання учнем історичних знань. А одне з першочергових завдань історії — допомогти молоді побачити образи сучасності у світлі минулого, дати можливість зрозуміти суперечливі питання власного суспільства. Сприяти вихованню толерантності — не тільки професійний, але й етичний і моральний обов'язок учителів історії [3, 4-5].

Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати у них інте-рес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів у великій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя. Тому, сучасна освіта вимагає трансформації старих законів та порядків, але не лише для того, щоб удосконалити навчальний процес, але й підвищити культурний рівень учнів.

Тому, сьогодні вимагає інноваційних підходів до організації процесу навчання історії в сучасній школі. Цій тезі відповідають як теоретичні, так і педагогічні розробки науковців та педагогів-практиків. Зокрема,

О.Пометут, Л.Пироженко займаються проблемою впровадження інтерактивних технологій у шкільну практику, К.Баханов, який займається дослідженням інноваційних моделей, систем та технологій викладання історії, в тому числі й інтерактивними технологіями. М.Волосок, Т.Гергега, Л.Кратасюк, Г.Сиротенко та ін. — зазначають про різноманітні методи інтерактиву, які можна використовувати на уроках.

Також у педагогічній літературі можна знайти розробки планів-конспектів уроків з різних предметів, де використані ті чи інші інтерактивні методи. Дані роботи мають важливе значення для педагогічної практики, однак не зачіпають усіх аспектів впровадження зазначених методик. Тому, в даній статті ми узагальнимо інформацію, щодо сутності, вимог та високого рівня ефективності інтерактивного навчання як одного з найпріоритетних засобів, які можна використовувати у сучасній школі при викладанні історії.

Яка ж сутність інтерактивного навчання? З-поміж запропонованої сьогодні великої кількості інноваційних технологій багато вчителів визначають переваги роботи в режимі інтерактиву, який найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні безпечні умови розвитку дитини, всебічно реалізує її природний потенціал, виховує особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє використовувати одержані знання для творчого розв'язання проблем, критично мислити, прагне реалізувати себе.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організується на засадах постійно активної взаємодії усіх учнів класу. Це діалогове навчання, де учень і вчитель рівноправні.

Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який не “замикає” навчальний процес на собі.

Застосовуючи інтерактивні форми роботи, вчитель ставить перед собою мету, сподівається на певний результат.

Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для учня і вчителя, співпраця між учнями класу, між учнем і вчителем. Результати навчання досягаються через

взаємні зусилля життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Використання саме інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання [1, 31-36].

Використання інтерактиву в процесі уроку знімає нервову навантаженість учнів, дозволяє змінювати форми діяльності, переключати увагу на вузлові питання теми заняття.

У ході діалогового навчання учні вчаться критично мислити, зважувати альтернативні думки, приймати продуктивні рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми. Досягається це завдяки організації індивідуальної, парної, групової та кооперативної роботи; застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, безпосередня робота з текстом, різноманітними інформаційними джерелами; використовуються творчі роботи.

Проводячи уроки такого типу, вчитель зацікавлює школярів предметом, формує активну життєву позицію, розвиває творчі здібності, вдосконалює мовленнєві і розумові навички; створює ситуацію успіху, де кожен учень відчуває себе невимушено на уроці, а це, у свою чергу, сприяє самовдосконаленню його як особистості. Крім того, групова робота відіграє важливу роль у досягненні виховної функції навчання, зокрема формуються колективізм, моральні та гуманні якості особистості.

Як показали дослідження, існують вимоги щодо реалізації інтерактивних методів навчання, невиконання яких може звести їх ефективність до нуля. Це наперед такі:

1) Необхідно провести вступне заняття, адже учні абсолютно не знайомі з подібними методами роботи, що різко змінюють усталений стиль навчання. На цьому занятті слід: по-перше, чітко і зрозуміло пояснити, що таке інтерактивне навчання, по-друге, довести до відома учнів та опрацювати з ними правила роботи в групах, складені у зрозумілій формі. Наприклад:

Правила для учнів

1. Кожна думка важлива.

2. Не бійся висловитися!
3. Ми всі – партнери!
4. Обговорюємо сказане, а не людину!
5. Обдумав, сформулював, висловив!
6. Говори чітко, ясно, красиво!
7. Тільки обґрунтовані докази!
8. Вмій погодитися і не погодитися!
9. Поважай думку іншого!

2) Без доброзичливої атмосфери в колективі застосування інтерактивного навчання неможливе, тому потрібно її створити і постійно підтримувати.

3) До кожного заняття слід сумлінно готуватися. “Легке” за формою інтерактивне навчання надзвичайно важке для вчителя, адже добитися дисципліни і уваги за рахунок “сидить тихо!” неможливо. Крім того, потрібно спланувати впровадження, робити його поступово. “Краще ретельно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені “ігри”.

4) “В роботі повинні бути задіяні в тій чи іншій мірі всі учні”. Справді, сильні учні, а також особистості з високим рівнем контактності будуть проявляти вищу активність, ніж замкнуті і слабкі. Проте слід постійно “втягувати” їх в роботу, створювати ситуації успіху.

5) “Інтерактивні технології – не самоціль”. Потрібно постійно контролювати процес, досягнення поставлених цілей (вони повинні бути чітко сформульовані і легко контрольовані), у випадку невдачі переглядати стратегію і тактику роботи, шукати і виправляти недоліки.

6) Урок не повинен бути переважаним інтерактивною роботою. Оптимальною є кількість – 1-2 методи за урок.

7) Слід поєднувати взаємонавчання з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами. Неможливо побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних методах. Це один з багатьох прийомів, які допомагають досягнути мети і приносять результат тільки в поєднанні з іншими [4, 14-18].

Яка ступінь ефективності інтерактивного навчання?

Для того, щоб з'ясувати ступінь підвищення ефективності інтерактивного уроку, можна використати порівняльну таблицю (табл.1), у якій зазначено переваги та недоліки традиційного та інтерактивного навчання.

Таблиця 1

Переваги та недоліки традиційного та інтерактивного навчання

Критерії	Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
1. Обсяг інформації	За короткий проміжок часу можна пройти великий обсяг інформації	Невеличкий обсяг інформації потребує значного часу
2. Глибина вивчення змісту	Як правило, досягається тільки на рівні знання й розуміння	Учні засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку)
5. Відсоток засвоєння	Як правило, невисокий	Як правило, високий
4. Контроль над процесом навчання	Викладач добре контролює обсяг і глибину вивчення, час і хід навчання. Результати роботи учнів передбачувані	Викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, часом і перебігом навчання. Результати роботи тих, хто навчається, менш передбачувані
5. Роль особистості педагога	Особистісні якості педагога залишаються не поміченими виступає як джерело знань	Педагог сильніше розкривається перед учнями, виступає як лідер, організатор
6. Роль учнів	Пасивна - учні не приймають важливих рішень щодо процесу навчання	Активна - учні приймають важливі рішення стосовно процесу навчання
7. Джерело мотивації навчання	Зовнішнє (оцінки – вчителя, ставлення батьків)	Внутрішнє (мотиви самого учня)

З даної таблиці можна підкреслити як переваги так і недоліки використання інтерактивних методик, але на нашу думку переваги явно підкреслюють високий рівень ефективності використання саме цих методів [5, 270-271].

Таким чином, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку освіти, кожен педагог в праві

самостійно вибудовувати вектор навчального процесу, але якість залежатиме саме від тих методів і засобів, які ним будуть використані. На нашу думку, щоб урізноманітнити вивчення історії, підвищити рівень ефективності уроку необхідно включити у підготовчий арсенал вчителя інтеактивні методи навчання.

Література:

1. Баханов К. Інтерактивне навчання // Історія в школах України. – 1998. - №2. – С. - 31-36.
2. Іванова-Комарщук О. Корисність інтерактивних методів навчання / О. Іванова-Комарщук // Відкритий урок. – 2009. – № 2. – С. 16-17.
3. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – С. - 4-5.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. Метод. Посіб./ О. І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – С. - 14-18.
5. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – С. – 270-271.

УДК: 546.18

ЗНАЧЕННЯ ФОСФОРУ ДЛЯ ЖИВИХ ОРГАНІЗМІВ І ДОВКІЛЛЯ

П'ятецька М., студентка V курсу природничо-географічного факультету

Фосфор – досить поширений елемент: вміст його в земній корі становить 0,08-0,09%. Утворює близько 190 мінералів, найважливішими з яких є апатит $\text{Ca}_5(\text{PO}_4)_3\text{F}$, фосфорит $\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$ і інші.

Фосфор – важливий елемент, який входить у склад білків, нуклеїнових кислот, кісткової тканини. Сполуки фосфору беруть участь у обміні енергії (аденозинтрифосфорна кислота і креатинфосфат являються акумуляторами енергії), з їх перетворенням пов'язана м'язова і розумова діяльність, життєзабезпеченість організму. Фосфор впливає на діяльність серця і нирок.

Відносно багато фосфору міститься в рибі, м'ясі, молоці, хлібі і сирі. Ще більше фосфору знаходиться в квасолі, гороху, вівсяній, перловій і ячній крупах, а також в ягідних культурах, горіхах, петрушці, капусті, моркві, часнику, шпинаті.

Значення для тваринних організмів

Життя не може існувати без фосфору, цей елемент необхідний як субмікроскопічним частинкам – вірусам, так і високоорганізованим живим системам – тваринам і людині.

В організмі людини і тварин фосфор зосереджений переважно в кістках, м'язових і нервових тканинах. Фосфор – шостий за вмістом елемент в організмі людини після кисню, гідрогену, карбону, нітрогену і кальцію. Кількість фосфору складає 1-1,5% від маси тіла.

Фосфор у вигляді сполук виконує велику роль у всіх процесах організму. Фосфорна кислота бере участь в побудові численних ферментів (фосфатаз) – справжніх двигунів хімізму клітин. Вона необхідна для обміну жирів, для синтезу крохмалю і глікогену, а також для їхнього розпаду, який відбувається шляхом фосфоролізу, тобто приєднання молекули фосфорної кислоти[1].

З фосфорнокислих солей складається тканина нашого скелету. Особливо багата фосфорною кислотою тканина найдосконалішої функції – тканина мозку і нервових кліток.

Значення для рослин і використання добрив

Фосфор важливий не тільки для людини, а й відіграє велику роль для рослинного світу.

Мінеральна форма фосфору – це солі ортофосфорної кислоти з кальцієм, магнієм, натрієм, калієм, амонієм та іншими катіонами. Хоча їх вміст незначний, вони беруть участь в утворенні багатьох фосфорорганічних сполук, життєво необхідних для рослини. Серед них найбільш важливі нуклеїнові кислоти (містять близько 20% P_2O_5), які безпосередньо беруть участь у синтезі білкових молекул, передачі спадкових ознак і перенесенні біологічної інформації[4]. Нуклеїнові кислоти з білками утворюють складні білки – нуклеотиди, які містяться в ембріональній тканині і клітинному ядрі. Важлива група – фосфопротеїди – сполуки білків із фосфорною кислотою, вони є основою всіх білків-ферментів.

Фосфатиди – складні ефіри гліцерину, жирних кислот і фосфорної кислоти, необхідні для побудови білково-ліпідних клітинних мембран і регулювання їх проникності.

Значна частина фосфору в рослині входить до складу запасної речовини – фітину, який є джерелом цього елемента при проростанні насіння.

Важлива група фосфорорганічних сполук знаходиться в тканині рослини – сахарофосфати, які утворюються під час розщеплення вуглеводів. Фосфор входить до складу вітамінів і багатьох ферментів.

Фосфор має велике значення в енергетичному обміні і в різних процесах обміну речовин у рослині.

Велика частина фосфору знаходиться в репродуктивних і молодих вегетативних органах рослин, де інтенсивно проходять процеси синтезу органічних речовин. Фосфор має властивість переміщуватись від старих до молодих органів і використовуватись повторно (процес реутилізації). Цей елемент сприяє швидкому дозріванню рослин, покращує водний режим і викорис-

тання рослинами води. Оптимальне фосфорне живлення сприяє хорошій зимівлі озимих за рахунок кращого синтезу вуглеводів.

Існує тісний зв'язок між азотним і фосфорним живленням. При нестачі фосфору в тканині рослини нагромаджується нітратний азот і сповільнюється синтез білків. У молодому віці рослини особливо чутливі до нестачі фосфору, коли їхня коренева система слабозвинена і має низьку поглинаючу здатність.

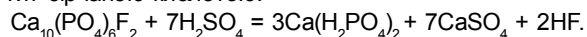
Фосфор також покращує розвиток кореневої системи на початку вегетації (роль локального добрива).

Велике значення має достатнє забезпечення рослин фосфором у період формування репродуктивних органів. Його нестача в цей період затримує дозрівання рослин, знижує урожай і його якість. Нестача фосфору чітко виявляється на процесах росту і розвитку рослин і на їх зовнішньому вигляді: припиняється зростання стебел і листя, різко знижується продуктивність.

Листя рослин стає (спочатку по краях, а потім і по всій поверхні) сіро-зеленого, червоного або червоно-фіолетового забарвлення. Зокрема, у кукурудзи зелене листя стає фіолетовим, у цукрового буряка – інтенсивно пурпурним. Краї листя картоплі закручуються вгору і темніють, у томатів з нижньої сторони листової пластинки з'являється багряне забарвлення.

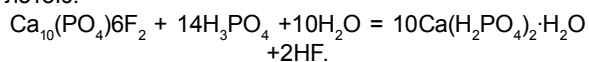
Ознаки фосфорного голодування наочно проявляються на початку росту рослини, коли вона має слабозвинену кореневу систему, нездатну засвоювати важкорозчинні сполуки фосфору з ґрунту.

Необхідність фосфору для нормальної життєдіяльності рослин була доведена ще в 1799 р [7]. Нагромаджуючись у біомасі, фосфор вилучається з ґрунту. Щорічно світовий урожай вносить з полів декілька мільйонів тонн фосфору, разом із азотом і калієм, тому необхідне відновлення його ресурсів в родючому шарі. За стародавніх часів люди удобряли ґрунт гноєм, кістками і гуано. Перше штучне фосфорне добриво – суперфосфат – було одержане в Англії в 1839 р. Лаузом, а в 1842 р. там же було організовано його перше промислове виробництво. В Росії перше підприємство по виробництву суперфосфату з'явилося в 1868 р. Зараз його одержують, обробляючи апатит сірчаною кислотою:



Побічно отриманий сульфат кальцію, не відділяють.

Цінніший продукт – подвійний суперфосфат, оскільки в ньому міститься втричі більше фосфору по масі, його одержують обробкою апатиту фосфорною кислотою:



Частка виробництва добрив, що містять у своєму складі тільки один фосфор, падає, і все більшає частка комплексних добрив, що містять два або три поживні елементи. Велика частина фосфорних добрив, знайдених в Росії, приходиться на аммофос, діаммофос і азофоську.

Щорічне світове виробництво фосфорних добрив на початок ХХІ ст. склало 41 млн. тонн, а сумарна кількість всіх добрив – 190 млн. тонн. Основними виробниками фосфорних добрив є Марокко, США і Ро-

сія, а основними споживачами – країни Азії, Латинської Америки і Західної Європи [5].

Необхідний склад добрива, що вноситься, і його ефективність залежить від характеристик ґрунту, наприклад, рН, але розчинність фосфатних добрив визначає час, за який відбувається його засвоєння рослинами, і частку засвоєного фосфору, яка звичайно мала і складає близько 20%.

Фосфор – найважливіший біогенний елемент, який найчастіше лімітує розвиток продуктивності водойм. Тому надходження надлишку сполук фосфору з поверхневим стоком з полів (з гектара зрошуваних земель вноситься 0,4–0,6 кг фосфору), зі стоками з ферм (0,01–0,05 кг/добу на одну тварину), з неочищеними побутовими стічними водами (0,003–0,006 кг/добу на одного жителя), а також із деякими виробничими відходами призводить до різкого неконтрольованого приросту рослинної біомаси водного об'єкта. Отже, фосфор є найважливішим показником трофічного статусу природних водойм [2].

За даними аналізу [3] в річці Остер у Ніжині вміст фосфатів є вищим за типові показники, що свідчить про активне надходження їх внаслідок розкладу фосфоровмісних органічних речовин та впливу антропогенного фактора. Відбувається так звана зміна трофічного статусу річки Остер, що супроводжується перебудовою всього водного середовища і веде до переважання гнильних процесів (і, відповідно, зростання каламутності, солоності, концентрації бактерій). У весняний період спостерігалось зниження вмісту загального неорганічного фосфору, а разом з тим і вмісту орто- та поліфосфатів порівняно з зимовим періодом.

Використання СМЗ та їх вплив на довкілля.

Фосфоровмісні сполуки входять до складу синтетичних миючих засобів (СМЗ).

Для зв'язування солей, що обумовлюють твердість води, до складу СМЗ уводять спеціальні добавки: поліфосфати, силікати, кальциновану соду, деякі інші солі. [8] Нагадаємо, що при пранні господарським милом ці добавки в миючий розчин ви повинні вводити самі. У цьому випадку можна скористатися нашатирним спиртом, тринатрийфосфатом і кальцинованою содою. Отже, перевага СМЗ полягає в тому, що їхні кальцієві солі розчинні у воді. Тому на відміну від звичайного мила вони не втрачають миючу дію й у твердій воді.

Отже, широке використання синтетичних миючих засобів в побуті призводить до стабільного, хоча і нерізко вираженого забруднення поверхнево-активними речовинами (ПАР) житлового середовища. В умовах виробництва миючих засобів у повітрі робочої зони ПАР визначаються у високих концентраціях [9]. Поверхнево-активні речовини мають сенсibiliзуючі властивості і можуть негативно впливати на організм людини.

Для аналізу води [6] було взято 8 проб вздовж річки Остер. Результати представлено на рисунку 1.

Виявлено, що концентрація аніоногенних ПАР від входу Остра в Ніжин до центра міста збільшується більше, ніж удвічі (від 0,037 мг/л до 0,081 мг/л). Невелике загальне збільшення концентрації, про яке йшла мова вище, пояснюється подальшим зменшенням вмісту АПАР у воді.

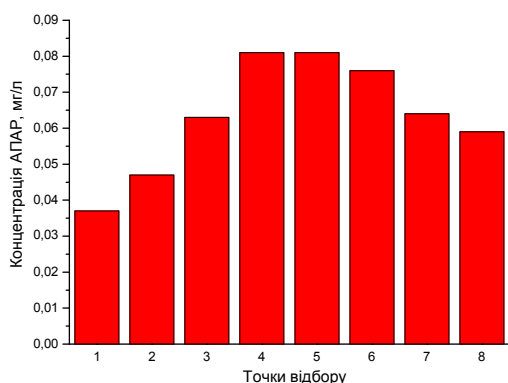


Рис. 1. Вміст АПАР в Острі в межах Ніжина

Таке зменшення концентрації АПАР спостерігається після виходу річки за шлюз. Після шлюзу швидкість течії зростає, внаслідок чого вода інтенсивніше перемішується. Завдяки інтенсивнішому перемішуванню зростає вміст

розчиненого кисню, який необхідний для розкладу органічних речовин, у тому числі й поверхнево-активних. Тобто, у проточних водоймах існує система саморегуляції, яка забезпечує очищення води від компонентів, які надходять внаслідок антропогенної діяльності.

У зв'язку з цим звертає на себе увагу високий вміст поверхнево-активних речовин у центрі міста. Через малу швидкість течії вода залишається практично непроточною. Інтенсивність аеробного розкладу органічних речовин (у тому числі поверхнево-активних) зменшується, що призводить до їх накопичення.

Висновки. Життя не може існувати без фосфору, цей елемент необхідний як субмікроскопічним частинкам – вірусам, так і високоорганізованим живим системам – тваринам і людині.

Широке використання синтетичних миючих засобів в побуті призводить до стабільного, хоча і нерізко вираженого забруднення ПАР житлового середовища.

Вміст загального неорганічного фосфору води р.Остер є вищими за типові показники, що свідчить про активне надходження його внаслідок розкладу фосфоровмісних органічних речовин або впливу антропогенного фактора.

Література

1. Буринська Н. П., Величко Л. П. Хімія. 9 клас. – К., 1995.
2. Гидрохимические показатели состояния окружающей среды. Справочные материалы / Т.В.Гусева, Я.П.Молчанова, Е.А.Заика / [on-line] <http://www.ecoline.ru/mc/refbooks/hydrochem/>
3. Гриценко В.В., Тимошик Г.О., Шевченко І.О. Аналіз аніонів р.Остер. // Збірник наукових праць викладачів природничо-географічного факультету. Випуск 2. – Ніжин, 2007. – с. 152-161.
4. Корбридж Д. Фосфор: основы химии, биохимии, технологии. - М.: Мир, 1982.
5. Мінеральні добрива./ За ред. П.А. Власюка. П.О.Дмитренка. К.:Урожай, 1964.
6. Петрик І.В. Аналіз поверхнево-активних речовин у природних водах. Дипломна робота. – Ніжин, 2009.
7. Фосфор в окружающей среде. / Под ред. Э. Гриффита. - М.: Мир, 1977.
8. Хоменко В.А. Склад мила, його мийна дія. Поняття про синтетичні миючі засоби. Охорона довкілля. Урок-презентація // Хімія. – 2005. №12
9. Чурилкина М.Ф. Моющие средства. М., "Экономика", 1968.

УДК 37.025

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУ ЯК СПОСОБУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Рижа С., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Перевірка навчальних досягнень учнів старших класів часто викликає труднощі. Зміст їх полягає в тому, що ознайомлення з рівнем знань учнів займає багато часу, оскільки методи такої перевірки – обговорення, бесіди, дискусії – вимагають значних витрат часу. Учитель не може повною мірою оцінити учнів стосовно знань фактів та понять, оскільки учні старших класів самі обирають логіку побудови відповіді, яка може не містити значного фактажу. Виникає потреба підбору економних за часовими вимірами методик перевірки знань. Одним із найбільш поширених методів швидкої перевірки знань учнів є тестування, засобом реалізації якого виступає дидактичний тест.

Дидактичні тести — це набір стандартизованих завдань з певного навчального матеріалу, що дозволяє встановити ступінь його засвоєння [9; 3].

Класифікацією тестів займалися такі вітчизняні вчені: Аванесов В., Артюшин Г., Масалітна О., - зарубіжні вчені: Інгенкапм К., Кабардин О., Розенберг Н., Рисс В. [1; 2; 3; 4; 5; 8]

Досить цікаву класифікацію запропонувала М. Челишкова.

1. За якістю тести поділяються на стандартизовані та не стандартизовані. Перші відрізняються від других тим, що вони об'єднані та надійні.

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.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформо-

ваності певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні.

1. За призначенням тести можна поділити на:
 - загальнодіагностичні
 - тести професійної придатності тести спеціальних здібностей (технічних, музичних, до малювання, тести для пілотів);
 - тести досягнень
2. За матеріалом оперування тести поділяють на:
 - бланкові — тести "Паперу і олівця"
 - предметні
 - апаратні
3. Відповідно до кількості людей, які обстежуються одночасно, тести поділяють на індивідуальні та групові. Індивідуальне тестування застосовується тоді, коли:
 - необхідно підвищити достовірність результатів;
 - використовуються тести з "відкритими" відповідями (наприклад, проєктовані тести);
 - необхідні постійний нагляд за роботою досліджуваних, фіксація проміжних результатів, часу чи потрібен тісний контакт з респондентом з метою оптимізації його діяльності;
 - досліджувані не вміють читати і писати, чи погано або зовсім не знають мови;
 - тестуються особи з соматичними розладами або зниженим інтелектом.

Індивідуальні тести вимагають, як правило, більшого часу і більш високої кваліфікації експериментатора. Предметні й апаратні тести застосовуються переважно індивідуально. При груповому тестуванні поширені бланкові тести [10; 5].

4. За формою відповіді тести поділяють на усні та письмові.

5. За провідною орієнтацією розрізняють тести на швидкість, тести потужності та змішані.

6. За ступенем однорідності завдань тести поділяють на гомогенні та гетерогенні. В гомогенних тестах завдання за своїм характером схожі на один за одним, а за конкретним змістом – відмінні: тести "ромба", "компаси", тест на відшукання закономірностей числових рядів і т. д. Вони, як правило, застосовуються для вимірювання певних особистісних або інтелектуальних якостей, умінь, навичок. Надійність їх часто висока і, як наслідок цього, такі тести містять відносно невелике число завдань.

7. Гетерогенні тести різноманітні за характером і за змістом завдань та застосовуються найчастіше з метою оцінки різних характеристик інтелекту – вербально-логічних умінь тощо.

8. За комплексністю тести поділяють на ізольовані тести і тестові набори (батареї). Тестові набори дають низку оцінок за субтестами, які можна розглядати окремо і разом – у вигляді суми, існують тести багаторазової інтерпретації. Кожна відповідь у них може бути витлумачена залежно від точки зору та орієнтації дослідника. До тестів останнього типу належать проєктивні тести Роршаха, тест завершення малюнків і т. д.

9. За характером розумових дій відрізняються вербальні і невербальні тести. Змістом вербальних є вміння застосовувати мовні правила. До них традиційно належать словесно-логічні тести, запитальни-

ки на перевірку знань, з'ясування закономірностей, розуміння і т. ін.

10. Невербальні – вимагають актуалізації вмінь, пов'язаних із практичним маніпулюванням предметами (картками, блоками, деталями) і виконавчими органами апаратів та пристроїв з метою приведення відповідно до зразка і моделі, встановлення закономірностей роботи приладу, алгоритму розв'язання задачі.

11. За структурою відповіді:

- з відповіддю "так-ні";
- на закінчення думки;
- з вибором вірного варіанту;
- на порівняння чи зіставлення;
- на пояснення понять;
- на відношення фактів. [10;18]

Г. Артюшин стверджує, що тести можна класифікувати за потрібним для відповіді на запитання розумовим процесом, тобто:

- 1) тест-спогад;
- 2) тест-застосування знань;
- 3) тест-інтеграція;
- 4) тест-синтез;
- 5) тести-вміння приймати рішення.

За допомогою тестових завдань на спогад перевіряють знання окремих фактів. Коли тестове завдання вимагає, щоб учень вибрав порядок, зробив висновок, його можна класифікувати як завдання із застосування знань. Тест, який вимагає від учня розв'язати проблему, перевіряє його здібності до аналізу, синтезу, уміння приймати рішення, можна віднести до 3 – 5 типу. [3;52]

Найпоширенішою є класифікація, котру запропонував О. Масалітіна. Вона чітко узагальнила основні критерії поділу тестів.

За кількісним складом було виділено індивідуальні, групові та фронтальні тести.

Залежно від цілей застосування тести можна поділити на попередні, періодичні, тематичні, підсумкові.

За ступенем складності розрізняють прості та складні тести, а за статусом – стандартизовані та не стандартизовані.

За структурою їх побудови: множинного вибору, подвійного вибору, на знаходження аналогії, на виправлення відповідей, на правильну послідовність, на дії з групування, на доповнення відповідей, ситуативні, гомогенні, гетерогенні [6; 6].

Рисс В. пропонує наступну класифікацію:

1. Тест-альтернатива – вибір однієї з двох відповідей. Найчастішою є форма відповіді "так-ні", може бути варіант "правильно-неправильно", "вірно-невірно".

2. Тест-відповідність можна будувати по-різному. Задаються дві паралельні колонки, де якомусь слову, цифрі, фразі однієї колонки відповідає правильна відповідь іншої.

3. Тест множинного вибору дає змогу проконтролювати не тільки відтворення, а й більш комплексні вміння. Він складається із завдання та відповідей до нього. Учень повинен вибрати той варіант відповіді, який, на його думку є найбільш правильним [8, 38].

О.П.Мокрогуз говорить, що все розмаїття тестів можна подати в чотирьох формах:

- Завдання з однією правильною відповіддю;

- Завдання з кількома правильними відповідями;
- Завдання на встановлення відповідності (логічні пари);
- Завдання на встановлення правильної хронологічної чи логічної послідовності.

Завдання з однією правильною відповіддю складається з умови (запитання, незакінченого твердження) та чотирьох варіантів вибору, один з яких правильний, а решта – дистрактори (правдоподібні неправильні відповіді), функція яких – збити з пантелику учасників тестування, які не впевнені у відповіді. Необхідно зауважити, що неправильні варіанти відповіді не є абсолютно неправильні, але вони все ж менш правильні ніж еталонна відповідь (в дистракторах моделюються типові помилки, яких припускаються учні при виконанні відповідних завдань). Завдання з однією правильною відповіддю чи не найпоширеніші в практиці тестування, що пояснюється зручністю їх форми для автоматизації контролю навчальних досягнень.

Завдання з кількома правильними відповідями за зовнішнім виглядом схожі на попередній тип, але передбачають вибір декількох правильних відповідей із запропонованих. У цьому типі тестів кожен варіант відповіді повинен бути або абсолютно правильним, або абсолютно неправильним, для того, щоб уникнути неоднозначності. Завдання з кількома правильними відповідями має умову (запитання або незакінчене твердження) та перелік варіантів вибору. Перевіряють вони переважно розуміння, застосування матеріалу (навченість на рівні розуміння).

Завдання з однією або кількома правильними відповідями можуть застосовувати для вимірювання умінь учасника аналізувати матеріал (навченість на рівні оперування інформацією). Призначені для цього завдання мають ввідний матеріал – текст, таблицю, графік, фото, карикатуру, карту тощо. Інтерпретуючи ввідний матеріал для встановлення, наприклад, значення терміну або зв'язків між фактами, виконавці цих завдань виявляють наявність (відсутність) відповідного предметного вміння [7; 178].

Завдання на встановлення відповідності (логічні пари) складається зі спільного вступного запитання та чотирьох завдань, позначених буквами або цифрами), до кожного з яких потрібно дібрати один варіант відповіді. Завдання на встановлення відповідності різняться за складністю: одні перевіряють тільки знання фактів, інші – розуміння зв'язків між ними. Щоб підготуватись до виконання завдань на встановлення відповідності, слід розвивати так звані асоціативні знання, тобто знання про взаємозв'язки визначень і термінів, авторів та їх виступів, явищ та їх характерних ознак тощо, а отже, намагатись не просто запам'ятати фактаж, а зрозуміти процес і систематизувати отримувані відомості.

Завдання на встановлення правильної хронологічної послідовності складається зі вступного запитання та подій, позначених буквами. У завданні потрібно розташувати події у правильній послідовності, де перша подія відповідає цифрі "1", друга - "2" тощо.[7;179]

Велика різноманітність тестів, дидактичний потенціал створюють умови для використання їх як один із способів диференціації навчання. Тестові завдання дають можливість об'єктивно визначити рівень засвоєння кожним учнем конкретних знань, умінь і навичок. При складанні дидактичних тестів потрібно враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Тести можна розділити на початковий, середній, достатній та високий рівні складності відповідно до рівня засвоєних знань учнів. На уроці вчитель пропонує учням самостійно обрати для виконання тест певного рівня складності. Успішне виконання обраного учнем (саме обраного учнем, а не нав'язаного вчителем) тестового завдання є достатньо вагомим стимулом для виконання завдань вищого рівня складності. Успіх, як відомо, пробуджує інтерес до навчання, бажання працювати.

Тестування можна використовувати не тільки як метод контролю, а й як метод навчання (навчальні тести). У залежності від ступеня складності та поставленої мети навчальні тести до певної міри допоможуть розв'язати проблему особистісно-орієнтованого навчання.

Література

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – Москва: Наука, 1982. – 235 с.
2. Аванесов В.С. Тесты: теория и практика// Управление школой. – 1999. - №12. – с. 56.
3. Артюшин Г.М. Тестовий контроль як фактор навчально-пізнавальної діяльності учнів// Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - №6. – с. 50 – 55.
4. Волков Н.И. Тестовый контроль знаний: учебное пособие. – Сумы: Университетская книга, 2004. – 109 с.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика/ Перевод с немец. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. – Москва: Академия, 1999. – 676 с. – Кн. 1.
6. Масалітіна О.С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. – Харків: Основа, 1999. – 119 с.
7. Мокрогуз О. Інноваційні технології на уроках історії. – Х.: Вид. група "Основа": "Тріада+", 2007. – 192 с.
8. Рысс В.Л. Контроль учащихся. - Москва: Просвещение, 1975. – 214 с.
9. Худобець О. Тестові завдання при вивченні історії// Історія України. – 2006. - №7, лютий. – Сс. 3 – 4.
10. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – Москва: Логос, 2002. – 432 с.

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 8 КЛАСУ

Рой С., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Актуальність обраної теми. Впровадження особистісно-орієнтованої парадигми навчання вимагає змін у змісті навчальних програм, розробки нової концепції та Державного стандарту освіти, створення засобів навчання нового покоління. Актуальною проблемою нині є створення сучасних навчально-методичних комплектів як комплексного засобу навчання та основного інструментарію для проектування вчителем навчально-виховного процесу.

Необхідною є розробка повних комплектів навчально-методичної літератури, які відповідали б вимогам сучасної освіти, враховували здобутки педагогічної і методичної науки, сучасній теорії та практиці викладання історії в школі. Завдяки навчально-методичному комплекту, який є комплексним засобом самостійної роботи учнів забезпечується запровадження активних форм і методів навчання історії, перетворення учнівських знань, вмінь та навичок в навчальні компетентності.

Метою даного дослідження є дослідити процес створення навчально-методичного комплексу Історії України для 8 класу в контексті сучасної модернізації шкільної історичної освіти.

До початку 70-х рр. XX ст. питання про створення навчально-методичного комплексу практично не ставилося ні в теоретичній, ні в практичній площині. У той період більшість учених та методистів звертали увагу на підготовку окремих навчальних і методичних посібників різних авторів, котрі зазвичай не були пов'язані ні загальною ідеєю, ні змістом. Мова йшла швидше про механічне поєднання різних посібників з певного навчального предмету, а не про цілісні навчально-методичні комплекти.

Уперше задачу створення навчально-методичних комплектів було поставлено у 70–80-х рр. XX ст. Значний внесок у вирішення проблеми створення шкільної навчально-методичної літератури внесли такі видатні дослідники як Д.Д.Зуев [1], В.П.Беспалько, Ю.К.Бабанський [2].

З 1974 р. в СРСР починають регулярно публікувати збірники "Проблеми шкільного учебника" (видавництво "Просвещение"), які висвітлювали різні аспекти створення та публікації навчальних книг:

- загальні підходи та теоретичні обґрунтування структури і змісту навчальних посібників взагалі і з окремих предметів;
- роль та місце підручників в системі засобів навчання;
- методику аналізу навчальних посібників;
- організаційно-видавничі питання;
- історію книговидавництва тощо.

У 90-х рр. XX ст. у методичній літературі розглядаються як "навчально-методичний комплект", так і "навчально-методичний комплекс", причому використовуються ці поняття часто довільно, як рівнозначні синоніми. Автори досліджень, присвячених пробле-

мам створення навчально-методичних комплексів, подають власні класифікації тих навчальних посібників, які, на їхню думку, мають бути обо-в'язковими компонентами комплексу. Звичайно, ці класифікації теж різняться.

Наприклад, відомий дослідник С.К.Якименко вважає, що навчально-методичний комплекс повинен мати сукупність документів, навчальних продуктів та методичних матеріалів, об'єднаних загальним підходом (концептуальною ідеєю) та спрямованих на навчально-методичне забезпечення діяльності викладачів і учнів, забезпечення міцних зв'язків між змістом та методикою викладання історії України [3].

Хоча на сучасному етапі поняття "навчально-методичний комплект" вживається достатньо часто, воно не має єдиного уніфікованого визначення ні в довідковій педагогічній літературі, ні у підручниках з педагогіки, ні в навчально-методичних посібниках з предметів, незважаючи на те, що такі комплекти, зокрема з історії, вже досить успішно використовуються в педагогічній практиці. Традиційна в шкільній освіті думка розглядає комплект як підручник в оточенні посібників різного призначення, пов'язаних з ним єдиною методичною концепцією, вираженою в програмі, яка теж є елементом комплексу.

На початку XXI ст предметом досліджень методистів стали функції навчально-методичних комплексів. Зокрема, Я.Камбалова [4] вважає, що навчально-методичний комплекс забезпечує такі функції:

- свідомого управління учнями власною навчальною діяльністю;
- діагностування;
- самоконтролю;
- проектування навчально-виховного процесу;
- надання пріоритетного значення процесу учіння, з не викладання;
- моніторингу навчальних досягнень учнів;
- контрольню-аналітичну та вимірювально-оцінювальну.

Отже, на сьогодні. розробка та впровадження у шкільну практику навчально-методичних комплексів розглядається як один з найважливіших факторів розвитку системи освіти, оскільки це спонукає учнів до творчої самостійної роботи, допомагає вчителю оволодівати методологією цілісного педагогічного процесу та удосконалювати його. За допомогою навчально-методичних комплексів можна вирішувати проблему індивідуального підходу, варіативності навчання, формування у школярів засад творчого аналітичного мислення. Крім цього, учні отримують можливість самонавчатися та самоконтролювати свою навчальну діяльність. Використання навчально-методичних комплексів забезпечує реалізацію компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів, що є головними завданнями сучасної освіти.

Опрацювавши відповідну літературу ми спробуємо дати визначення цьому поняттю. Навчально-методичний комплекс (далі НМК) – це певна, чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці.

Призначення НМК з історії України полягає в тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес з певної дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання. Лише при дотриманні цієї умови НМК буде являти собою комплекс у повному розумінні цього слова – сукупність різних засобів навчання, що складають одне ціле.

Традиційний НМК складається з двох частин: 1) матеріали щодо планування вивчення дисципліни; 2) матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни.

Упровадження особистісно-орієнтованого навчання актуалізувало проблему засобів навчання нового покоління. Вона пов'язана з тим, що перевага надається процесу учіння над викладанням. За таких умов змінюється суть використання навчально-методичного комплексу. Вона полягає у постійному тренуванні та розвитку особистості учня, створенні умов для суб'єкт-суб'єктного спілкування всіх учасників навчального процесу, в якому домінує діяльнісний компонент над інформаційним. У зв'язку з цим виникла потреба в засобах учіння з диференційованою багатоваріантною подачею навчальних завдань, що забезпечують індивідуалізацію навчання історії України у 8-му класі. Аналіз змісту засобів навчання нового покоління дав змогу сформулювати вимоги до структури і змісту навчально-методичного комплексу.

Аналізом функцій засобів навчання доведено, що зміна функцій центрального компонента навчально-методичного комплексу – підручника, який має стати особистісно-орієнтованою моделлю самостійного опрацювання змісту предмета, сприяє виявленню нових функцій підсистем навчально-методичного комплексу. З огляду на те, дидактичний комплект учня реалізує такі функції: прийняття учнями цільової установки (тобто цілі, окреслені програмою чи стандартом, учневі відомі, він сам обирає їх і, відповідно, свідомо управляє своєю навчальною діяльністю); діагностування, що дозволяє аналізувати процес засвоєння матеріалу, виявляти прогалини у структурі знань, умінь, навичок; самоконтролю – виконання учнями різнорівневих навчальних завдань та зіставлення із запланованими результатами.

Методичний комплект учителя забезпечує функції: проектування навчально-виховного процесу вчителем з наданням пріоритету процесу учіння; управлінську, що базується на безперервному опрацюванні навчальної інформації; моніторингову, що включає всі види діяльності в обсязі державного стандарту і визначає відповідний рівень навчальних досягнень учнів як показник якості навчання-учіння; контрольну-аналітичну, що є підставою для порівняння попереднього та фактичного станів, виявлення відхилень від запланованих результатів; вимірювально-оцінювальну, яка дозволяє встановити рівень досягнення, виявити та зафіксувати його за допомогою якісних і кількісних показників; методичну, що дає змогу проаналізувати роботу вчителя (викорис-

тання методик), визначити її ефективність, виявити та усунути недоліки, накреслити перспективні зміни за наявною якісною і кількісною інформацією в межах “зворотного зв'язку”. Дослідженням доведено, що педагогічними умовами успішного функціонування навчально-методичного комплексу є оптимальне поєднання методів навчання і методів учіння, оволодіння учнями когнітивними, креативними та організаційно-діяльнісними методами: учнівського цілепокладання, планування, самоорганізації, рефлексії, самооцінки, які дають змогу конструювати їх власну освітню діяльність.

Ці методи практично не вписуються у традиційну структуру уроку, що підтверджує доцільність впровадження нетрадиційних уроків з використанням інтерактивних методик (групової роботи, роботи в парах, створення проблемних ситуацій, впровадження ігрових моментів, навчання за участю опорних конспектів, схем, таблиць та оволодіння вміннями самостійно їх складати, уроків-семінірів, заліків тощо).

У процесі створення НМК перед авторами може постати ряд проблем:

- необхідність відображення в компонентах НМК типології обов'язкових знань, способів діяльності, методів та прийомів навчання у поєднанні з забезпеченням свободи дій вчителя та самоорганізації діяльності учнів;

- взаємозв'язок і співвідношення обсягу і змісту текстових і позатекстових елементів навчальних посібників, які є складовими НМК, з врахуванням особливостей навчальних предметів, віку учнів, типів мислення тощо;

- поєднання і взаємозв'язок суб'єктивного та об'єктивного елементів змісту навчального матеріалу в практиці створення як окремого навчального посібника, так і НМК в цілому.

Сучасним авторам та авторським колективам в процесі створення цілісних НМК треба подолати цілий ряд протиріч: науковості і доступності, стабільності і динамічності навчального матеріалу; змісту та структури логіки навчального матеріалу та логіки процесу пізнання, раціонального і емоційного компонентів; поєднання видів репродуктивної та творчої діяльності [5].

Серед важливих проблем створення сучасного НМК також слід виділити проблему пріоритету його процесуальної складової над інформаційною. Адже, як свідчить шкільна практика, якщо підручник чи навчально-методичний посібник є академічним, він зазвичай має меншу ефективність, і навпаки, наявність розгалуженого, доцільно сконструйованого методичного апарату, спрямованого на засвоєння змісту, значно підвищує ефективність навчального видання.

При розробці НМК важливою вимогою є побудувати його не просто як фіксацію предметних знань або поєднання предметної навчальної інформації і прийомів діяльності щодо її засвоєння, а як предмет самої навчальної діяльності учнів, враховуючи основні ідеї, принципи та цілі сучасної особистісно-орієнтованої освіти, місце та роль вчителя і учня у процесі навчання. Це надасть змогу здійснювати засвоєння знань та формування вмінь в контексті самостійної діяльності школярів.

Необхідно обов'язково враховувати співвідношення обсягу навчальної інформації, яка включатиметься-

ся до підручника та інших структурних компонентів НМК; співвідношення кількості дидактичного матеріалу та різних видів навчальних завдань, які будуть включені до підручника, методичного посібника для вчителя, робочого зошита, зошита тематичного оцінювання тощо. Не слід допускати виникнення паралельних рядів різноякісної інформації в засобах навчання, які не виправдано розширюють обсяг навчального матеріалу та викликають перенавантаження учнів. Саме тому автори НМК повинні чітко формулювати дидактичні цілі і можливості всіх структурних компонентів НМК, знаходити способи забезпечення їх дидактичної єдності.

Як наголошує українська дослідниця, Я. Камбалова [6], сукупність навчальних посібників в рамках НМК повинна представляти цілісну систему, яка забезпечуватиме організацію двох взаємопов'язаних та нероздільних процесів – викладання та учіння, з орієнтацією на особистісні потреби учнів, їх розвиток та виховання. Для цього компоненти комплекту мають бути пов'язані між собою так, щоб підручник відіграв організаційну і спрямовуючу роль, а інші засоби навчання конкретизували, поглиблювали і закріплювали знання, викладені в підручнику, слугували для формування вмінь та навичок, але обов'язково в руслі вимог Державного стандарту і навчальної програми. З цією метою слід переглянути традиційні функції підручника, який стає основним компонентом НМК, а не окремим навчальним виданням.

Незаперечною є думка про те, що у навчально-методичних комплектах з історії України можуть і повинні бути сфокусовані зміни, які відбуваються в освітній політиці останніх років. НМК виступають як носії змісту освіти на рівні навчального матеріалу, форм його фіксації, як проект всього навчального процесу. Сучасні НМК з історії України мають "примувати" працювати творче мислення школярів, сприяти формуванню історичної свідомості, допомагати вчителю оволодіти методологією цілісного педагогічного процесу і його закономірностями, надавати учням змогу швидше досягати позитивного результату у навчанні.

Тому, на нашу думку, в процесі створення сучасного НМК з історії України для 8-го класу слід враховувати такі моменти:

- психологічні характеристики (активізація пізнавальних інтересів учнів, самоконтроль, самооцінка, розвиток творчого мислення);
- диференційований підхід до учнів залежно від їхніх індивідуальних особливостей;
- спадковість (наступність) НМК з історії України (для 8-го класу) як шкільного предмету, який вивчався кілька років поспіль;
- принцип інтеграції знань з різних предметних галузей (міжпредметні зв'язки історії України та інших шкільних навчальних дисциплін);
- орієнтованість на гуманітаризацію та гуманізацію сучасної історичної освіти;

- можливий комп'ютерний супровід (включення до НМК з історії України для 8-го класу електронного підручника) [7].

На сьогоднішній день визначаються наступні методичні вимоги до створення та використання НМК в навчальному процесі:

— зміст та структура навчально-методичного комплекту мають відповідати методологічним принципам системності, гуманізації і психолого-педагогічним принципам науковості, наочності, свідомості та активності навчання;

— використання ефективних методів навчання, методичних прийомів і форм організації навчання школярів на основі використання НМК;

— застосування НМК на різних етапах уроку з метою вирішення відповідних дидактичних задач;

— сформованість у вчителів методичних вмінь з організації процесу навчання на основі роботи з НМК;

— своєчасне оновлення навчально-методичних комплектів, доповнення нових структурних компонентів та оновлення їх змісту відповідно до останніх досягнень базової для предмету та методичної науки [8].

Ще одним з важливих напрямків модернізації навчально-методичних комплектів з історії України зараз стає їх відповідність вимогам особистісно-орієнтованої парадигми навчання. Реформування освітньої системи в Україні, процес її гуманізації створюють всі умови для розробки особистісно-орієнтованого навчально-методичного комплекту. Як зазначає російська дослідниця Т.І. Клокова, зміст особистісно-орієнтованого комплекту спрямовується на поєднання інтересів, потреб, навчальних можливостей учнів з характером та сенсом навчання, враховуючи етапи, закономірності засвоєння матеріалу у відповідності до його типологічних особливостей [9].

На нашу думку, використання навчально-методичного комплексу, як одного з найважливіших елементів процесу навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи буде ефективним за наступних умов:

1) на основі аналізу тенденцій та пріоритетних напрямків розвитку української загальноосвітньої школи будуть виділені фактори, які визначають формування потреб сучасної історичної освіти у навчально-методичних комплектах;

2) сучасними дослідниками будуть визначені цілі та завдання шкільної історичної освіти, пов'язані з необхідністю модернізації сучасних НМК: роль, місце, функції НМК в процесі викладання історії в загальноосвітніх школах;

3) будуть теоретично обґрунтовані можливість та необхідність використання нових НМК для підвищення ефективності навчання історії України;

4) буде побудована чітка схема ролі і місця сучасного НМК в процесі реформування історичної освіти в Україні;

5) з позицій цілей загальної середньої освіти розглядатимуться основні вимоги до змісту, складу та структури окремих компонентів НМК з історії України.

Література

1. Зуєв Д.Д.. Педагогіка. — М.: 1983 С.112 -114.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). - М.: Педагогіка, 1977.- С 84-85

3. Якименко С.К. Управление процессом обновления гуманитарного образования через учебно-методические комплекты в современных условиях: М., 1998 – С. 9-11
4. Камбалова Я. Процес створення і використання сучасних навчально-методичних комплектів з історії: проблеми та перспективи / Я. Камбалова // Історія в школі. – 2008. - № 10. – С.17-20.
5. Фідра О.Г. Організація вчителем виконавчо-діяльничого етапу навчально-пізнавальної діяльності // Історія та правознавство. – 2006. – №14. – С.2-9.
6. Камбалова Я. Генеза уявлень про навчально-методичні комплекти в педагогічній думці: історико-дидактичний аспект / Я. Камбалова // Історія в школі. – 2008. - № 4. – С. 18-20.
7. Иванов А.И. Современные учебно-методические комплекты нового поколения: Проблемы, пути решения, перспективы. — Ставрополь, 1995. С.62-64.
8. Курилов В. Методика викладання історії: Навчальний посібник. – Львів, Торонто, Світ. – 2003. – С 248 -252
9. Клокова Т.И. Организационно-педагогические условия совершенствования учебно-методического комплекта для начальной школы: — Москва, 2002. — С.151-153

УДК 94 (477) "9/12"

ДО ПИТАННЯ ВОЄННО-ПОЛІТИЧНОЇ СТРАТИФІКАЦІЇ ДАВНЬОРУСЬКОЇ ДРУЖИНИ (X - ПОЧ. XIII СТ.)

Рой О., магістрант історико-юридичного факультету

Протягом всього існування Давньоруської держави основним її воєнно-силовим інститутом влади і адміністративним апаратом управління залишалась дружина.

Дослідженню історії та еволюції суспільного ладу, політичної форми Київської Русі, присвячена значна кількість наукової літератури. Щодо питання історичного статусу та ролі давньоруської дружини, то воно цікавило вчених-істориків у різні часи й сьогодні знаходиться у фокусі наукових розвідок. Натомість тема статті є актуальною та виправданою часом. Не одне покоління дослідників займалося вивченням історії давньоруської дружини у загальному процесі становлення та розвитку держави. У класичній історіографії першими, хто почав вивчати дану тему, стали М. Костомаров [7], С. Соловйов [20], В. Ключевський [6], М. Грушевський [4]. У радянській історичній літературі вагомий доробок з проблеми сутності давньоруської дружини зробили такі вчені, як Б. Греков [3], О. Насонов [10], С. Юшков [25], Б. Рибаків [16] та інші.

Аналіз сучасної історіографії дозволяє ствержувати, що історія Давньоруської держави, загалом її дружинної організації продовжує привертати увагу багатьох авторитетних дослідників. Зокрема, зазначені вище проблеми активно вивчають: П. Толочко [22], М. Котляр [8], В. Річка [17], В. Амелченко [1], А. Горський [2], О. Толочко [21], М. Свердлов [18], І. Данилевський [5] та інші.

Метою нашої статті є спроба на основі цілісного аналізу писемних і археологічних джерел, історіографічних доробок з максимально можливою достовірністю відтворити історичну картину формування, соціальної стратифікації та статусу давньоруської дружини X – поч. XIII ст., а також показати її роль і місце у військовій історії Київської Русі.

Питання виникнення внутрішньо-дружинної ієрархії та її стратифікації зумовило своєрідний водорозділ думок в історіографії. Частина дослідників, як наприклад, Б. Греков [3], С. Юшков [25], вважає, що поділ дружини на "старшу й молодшу" - явище пізнішого часу, а саме кін. X-XI ст., зумовлене реальним процесом майнової дифе-

ренціації, у давньоруському суспільстві. Інша частина істориків, як О. Насонов [10], І. Фроянов [23] вважає, що відповідний поділ дружини – є воєнно-політичною спадщиною первісних часів, результатом природньо-історичної вікової ієрархії, що існувала у чоловічих військових союзах.

Звернімося до тексту "Повісті временних літ" (далі ПВЛ), де вживаються дружинні терміни. Так, в оповіді про князя Всеволода Ярославича під 1093р. ми зустрічаємо: "И нача любити смыслъ уных, свѣтъ творя с ними, си же начаша заводити и, негодovati дружины свояя первыя и людем не походити княже правды..." [12, с. 48]. Наведений у сюжеті термін "перша дружина" є синонімом старшої дружини; мова в даному уривку йде, мабуть, про те, що князь Всеволод став наближати до себе молодшу дружину і водночас віддаляти старшу. Цікавим для осмислення та трактування поняття старшої дружини повинно бути й таке словосполучення, кілька разів вжите "ПВЛ", як "отня дружина" [12, с. 72]. Д. С. Лихачов тлумачить його як "батькова дружина" [9, с. 72]. А. А. Горський вважає, що слово "отня" також позначає верхню сходинку у дружинній ієрархії.

За наявної гіпотетичності даної проблеми важко підтримати будь-яку радикальну точку зору, тому що контекст, у якому звучить це словосполучення, дозволяє трактувати термін "отня дружина" досить широко.

У літописних сюжетах під 1015р. насамперед, в епізоді, коли дружина князя Бориса вмовляє його піти до Києва і зайняти після смерті батька старійший стіл, узурпований Святополком, фраза звучить так: "Рѣша же ему дружина отня: "Се дружина у тебе отья и вои. Поиди, сяди Киеви на столъ отни" [12, с.74]. На нашу думку, у наведеному тексті напрошується переклад – "батькова дружина", адже саме батьків стіл повинен був перейти до сина й відповідно, і батькову дружину спіткає та ж доля. Деякі радянські дослідники так і вважали, що дружина у Київській Русі була спадковою власністю князя, переходила від батька до сина [1]. Окрім того, літописець додає, що після відмови Бориса від цих порад, "вои разидошася от него", і останній зали-

шився “съ отроки своими” [12, с.70]. Отроки, як загальновідомо, молодша група у дружинній ієрархії. У літописному оповіданні під 1093р., коли половці у черговий раз напали на Русь, “Святополкъ же, здумав с болшею дружиною отнею и стрья своего, советъ створи с пришедшими с нимъ...” [12, с. 90]. Натомість за змістом літопису найвірогідніше мова йде про “старшу дружину”, тому що саме її представники тоді вже іменувались боярами і входили до княжої “ради”, котра у більш пізні часи еволюціонувала в інститут боярської ради.

Доцільно ствержувати, що “старша” дружина складалася з служилих воїнів батьку-князю (“дружина отня”). Вона мала вплив і авторитет у дружинному та суспільному житті. Найчастіше до цієї групи воїнів відносять бояр, рідше мужів. Так, С.В.Юшков вважав, що “з її лав виходять тисяцькі, посадники та інші представники князівської адміністрації” [25]. “ПВЛ” буквально рясніє розповідями про князів, що знаходяться в боярській компанії за різних життєвих ситуацій, як громадських, так і побутових: “... и отпевше литургию, обедаша братья на скупь, каждо с бояры своими”, “и изиде противу ему благоверный князь Всеволод с воинь сынъма и вси бояре, и блаженный митрополить Иоан с черноризци и с прозвутеры. И вси кыяне великъ плачь створиша над нимъ”, “Святополкъ созва боярь и кыянь, и поведи имь, еже бе ему поведи Давыдъ. И реша бояре и людье...” [12, с. 102,104,106] .

Стара традиція князю завжди радиться з дружиною надовго залишалася основою у відносинах князя з боярством. Князь повинен був “явити” кожний свій задум служилим йому боярам, в іншому випадку, він ризикував позбутися їхньої підтримки, що у свою чергу, загрожувало йому непорозуміннями та появою ворожих настроїв серед політичної еліти. Факти нехтування радою з боярами були все ж поодинокими. Проте з часом, в управлінні давньоруською державою князь переорієнтовується на “середню” дружину, нерідко прислухаючись до порад бояр [5]. Однак як і раніше, з “старшою” дружини незмінно виділяються полководці “воів”, адже саме вони були найбільш досвідчені та вмілі воїни [3, с. 344].

Відповідно до загальноприйнятої точки зору, боярами на Русі іменувалися представники вищого дружинного прошарку – найбільш наближена до князя соціальна група дружинників. А.А.Горський, зазначає, що найперші згадки про бояр відносяться до 911 і 944 рр. [2]. На противагу даному тверженню Л. Шушунова переконана, що саме перша згадка про бояр зустрічається у літописній статті під 862 р. про закликання варягів: “И у него 2 мужа, не племене его, их боярина, и та испросилася до Царюграду з родомъ своим” [12]. Хоча, на нашу думку, цілком можливо, що тут з боку літописця XII ст. є певна спроба модернізації історичних реалій давнини. Що ж стосується інших згадок терміна “бояри”, то слід посилатися ще на одне спостереження А.А. Горського. З тексту договорів 912р. і 941 рр. видно, що боярами називалися тільки дружинники київського князя: “Светлых и великих князь і його великих боярь ...”; “И великий князь наш Игор, и князи и бояри его, и людье вси русь ...” [2]. Але оскільки про інших племінних князів взагалі “ПВЛ” майже не згадує (за винятком древлянського князя Мала), то мабуть навряд чи цю гіпотезу можна підтвердити або спростувати.

Не дивлячись на обмежену кількість джерел, та їх майже завжди суперечливий і спірний інформаційний зміст, складність вивчення соціальної стратифікації та ролі у політичному житті Київської Русі дружини полягає в тому, що ми практично нічого не знаємо про стан східнослов'янських дружин донорманського періоду, ані візантійські, арабські, західні історики ніяких суттєвих для нашого дослідження фактів не додають. З цієї причини навряд чи можливо розділити відомі нам риси дружинного устрою на споконвічно слов'янські і запозичені, наприклад, зі Скандинавії.

“Середній” шар дружини складали грідьба, або княжі мужі. Вони на відміну від бояр, які залучалися до адміністративного управління, займалися лише військовою службою. Ці дружинники складали основний бойовий контингент особистих військових сил князя. Аналіз літописних джерел дозволяє ствержувати, що поступово князь воліє спиратися не на батькових дружинників – бояр, а на своїх однолітків. Мабуть, саме з цим пов'язані численні закиди літописців, на адресу князів, що вони прислухаються до порад “уних”, нехтуючи думкою старших: “И нача любити [великий князь Всеволод Ярославич] смисль уных, свет творя с ними, си же нача заводити княже правды, начати уни грабити, людий продавати, сему не ведушу в болезнях своих” [12, с. 109].

Можливо, за цим ховається поступове посилення ролі князя, який прагнув послабити а з часом і позбутися впливу старшої дружини.

Та все ж у процесі своєї еволюції, переростаючи у феодальну знать, дружинна верхівка перманентно продовжувала відігравати певну роль у соціально-політичному житті Давньоруської держави XII–XIII ст. З неї виходили суспільні адміністратори та політичні радники князя. Так, наприклад, напередодні походу проти половців у 1103 р. “съяде Святополкъ с своею дружиною, а Володимеръ с своею. И поча думать” про майбутню війну з кочовиками [12, с.109]. Володимир Мономах у “Повчанні” розповідає про повсякденне життя князя, його сповнений турбот день та згадує про своїх радників: “Съдяше думати с дружиною...” [14, с. 117-118]. Мабуть, у тому й інших випадках ідеться, про вищий шар дружинників.

О.Є.Пресняков намагався розібратися у термінології літописних джерел та статтею “Руської Правди”. Він звернув увагу на паралелізм використання у даних пам'ятках писемності виразів “огнищанин-княж муж”, “огнищане и гриди”, “бояре и гриди”. Дослідник дійшов висновку, що огнищани були членами княжого огнища, тобто дому свого государя, дружини. Вони належали до її верхівки та були старшими дружинниками. Вчений підкреслив, що на кінець XII ст. “поняття про княжу дружину дуже розширилося... Воно обіймає впливові верхи суспільства й усю військову силу князівства. Дружина розділилася на княжий двір та боярство, велике і рядове”[13]. Один із найбільш досвідчених знавців проблеми державотворення на Русі О. Пресняков зауважив: “Дружина уявляється мені не головною військовою силою князівства, як її іноді називають, а лише відбірним ядром княжих воїнів-тілохранителів, його “двором”,... постійними супутниками й радниками, штабом, котрий давав організаторів та вождів від руки князя народному ополченню”. У широкому сенсі “двору

княжого” дружина була й головним зряддям княжої адміністрації, як і його господарства [13]. Пресняков називав дружину, точніше її верхівку, “двором” лише умовно, брав це слово у лапки. Дійсно, такої владної структури Русь X–XI ст. ще не знала. Про це свідчить відсутність терміна “двір” та похідного від нього “дворяни” у джерелах того часу. Доводиться визнати, що у часи князя Ярослава Мудрого дружина, як фактор соціально-політичного життя дещо втрачала свої позиції, що відзначено О.Є.Пресняковим при вивченні ним пам’яток давньоруського права. Дослідник помітив, що у найдавнішій частині “Руської Правди” збереглися риси дружинного права, але вони опинилися на другому плані, оскільки, наприклад, новгородцям пощастило добитися від князя захисту проти сваволі дружинників. “Якщо це так, – підсумував свої спостереження вчений, – то князівська влада вперше за Ярослава спочатку на новгородському ґрунті одержує характер урядової влади й князь із “начальника дружини” робиться “земською владою” [13, с. 370], тобто владою для всього народу, а не виразником інтересів лише дружинників, як це було раніше.

Разом із тим необхідно наголосити, що дружина продовжувала посідати по-мітне місце в давньоруському феодальному суспільстві і після часів Володимира Святославича. Проте це аж ніяк не означає, що Руська держава і в XI–XII ст. зберігала суто дружинну форму управління. Сама дружина все більше розшаровується, з неї виділяється боярство. У літописах кінця X – початку XI ст. дружинники виступають під загальним найменням “гриді”. Нагадаємо знамениті слова з “ПВЛ” Нестора про банкети Володимира Святославича під 996 р. : “По вся устави [Володимир] на дворь в гридьницъ пирь творити, и приходити боярам, и гридем, и тысяцьскимъ, и десяцьскимъ, и мужам...” [12, с. 56].

Коротко зупинимось на вживанні терміну “отрок”. Як позначення княжого слуги у “Повчанні” Володимира Мономаха, князь говорить про те, що він у будь-яку пору року, на будь-яких умовах намагався сам взяти на себе обов’язки свого слуги. “Еже было творити отроку моему, то сам есмь створилъ, дъла на войнъ и на ловъхъ, ночь и день, на зноу и на зимъ, не дая собъ упокоя...” [14].

Відомості про загоны отроків нечисленні. У 945 р. дружинники князя Ігоря підбивають його піти вдруге на древлян за даниною: “В се лето рекоша дружина Ігореве: “Отроки Свенельжи изодълися суть оружиемъ и будешъ уничтожатъ ...” [12, с. 49]. Мабуть, якщо дружинники Ігоря порівнюють себе з отроками Свенельда і висловлюють незадоволення з приводу того, що останні екіпровані краще за них, то поняття “дружина” і “отроки” у чомусь є тотожні.

Літописні оповіді другої половини XII–XIII ст. розрізняють старших та молодших дружинників – отроків, “детських” й ін. Разом із тим у літописах, переважно у новгородських, зберігається термін “гриді”, здебільшого для позначення верхівки дружинників. Під 1166 р. Новгородський перший літопис відзначив: “Приде Ростиславъ [Мстиславич] исьде Киева на Луки и позва новгородъце на поряди: огнищане, гридь, купцы” [11, с. 32]. У 1195 р. володимиро-суздальський великий князь Всеволод Юрійович закликав новгородців у похід на Чернігів, “на Ярослава и на все Ольгово

племя... Идоша съ княземъ Ярославъмъ [Володимировичем] огнищане и гридьба и купци” [11, с. 34].

Як бачимо обидва рази гриді згадуються новгородським книжником у колі заможних людей – “вячьших” купців та огнищан, котрі теж були багатими громадянами Новгороду. Це наводить на думку, що частина тих гридів також могла належати до дружинної верхівки.

Шар “середньої” дружини складали однолітки князя. Як стверджує І.М.Данилевський, вони росли і виховувалися з князем з 13–14 річного віку. Разом з цими дружинниками князь навчався військової справи, ходив у перші походи [5, с. 26]. Звідси зрозуміло, чому їх позиція була ближче князю і чому він завжди шукав підтримки серед однолітків. Також міцні взаємини пов’язували князя з “молодшою” дружиною, до якої належали отроки, діти, пасинки, в обов’язки яких входила функціональна діяльність мечників, металників, вірників [18]. З цими воювачами джерела знайомлять нас раніше, ніж з іншими представниками “молодшої” дружини – у X ст.: “Посемь седоша деревляне пити, и повеле Ольга отрокомъ своимъ служити перед ними”, “и рече Святославъ, кроме зря, отрокомъ своимъ...” [9, с. 41–42]. Вони завжди при князі, можна сказати, невідступно. Отроки, перш за все, слуги князя. Про це можна стверджувати по взаємозв’язку слів “отрок” і “слуга”: “и се слышавше вои, разидоша от него. Борисъ же стояше съ отроки своими... и се нападоша акы зверье около шатра, и насунуша и копы, и прободоша Бориса, и слугу его, падша на нем, прободоша с ним” [9, с. 43]. Також про службове призначення юнаків згадується у “Повісті временних літ”, в розповіді про отроків, що служили Ользі і Святославу. У Просторовій редакції “Руської Правди” княжий отрок поставлений разом з конюхом і кухарем: “до княжого отрока, або в конюхи, або в кухаря” [15, с. 20]. Аналізуючи матеріали “Руської Правди”, можна зробити висновок, що юнак виконував функції помічника вірника: “А се покони вирнии били при Ярославе: вирнику взяти семь ведер солоду на неделю же овен любо полоть, любо две ногате; а в середу куна же сыр, а в пятницу тако же... то вирнику с отрокомъ...” [15, с.20]. На думку М.Б. Свердловова, отроки були, не тільки домашніми, але й військовими слугами князя. Наприклад, Святополк Ізяславич мав 700 юнаків, готових до бою: “Он же рече: “имею отрокъ своих 700” [9, с. 143]. Джерельні дані про отроків, свідчать про їх приналежність до князівського дому. Щодо піання про свободу цього прошарку населення, то воно залишається відкритим. Швидше за все, деякі з отроків у минулому були рабами чи напівзалежними, а певна частина – вільними людьми, оскільки отроки могли займати звичайну для вільних посаду помічника вірника, мечника тощо.

З кінця XII ст. в історії Русі можна простежити, як “молодша” дружина поступово витісняється князівським двором. У “ПВЛ” з’являється термін “дворани”. З часом князівська дружина починає розпадатись, прикріплюватись до землі – втрачаючи свою здатність воювати, мабуть через те, що більша частина воїнів звільняється від управління та служби при княжому дворі, адже з’являється заможна частина населення дворяни в своїй основі вихідці з дружини, які стають в подальшому далеко не останньою владною структурою у вправлінні Давньоруської держави. С.В.Юшков зазначав, що “вже на початку XII ст. процес розкладу

дружинних відносин, що виявився у відриві від князівського двору найвпливовіших дружинників”[25]. Ми цілком погоджуємось з думкою вченого, що з розколом дружини на “старшу” і “молодшу” при постійному зростанні відмінностей між ними, почали проявлятися симптоми розпаду дружини.

Колишня верхівка дружини – бояри починають осідати, на землю і формують новий соціальний прошарок великих вотчинників. У давньоруській дружині XI-XII ст. уживаються суперечливі тенденції. З одного боку, дружинники виявляють схильність до пошуку нових земель, постійного завоювання, нових територій. Зокрема, цей факт обумовлювався і переміщенням князів, в удільні волості.

У XII ст. давньоруська дружина перестає бути єдиним правлячим інститутом влади. Поглиблення процесу феодалізації, протягом другої половини XI-XII ст., розширення індивідуального землеволодіння висунуло на перший план таку соціальну верству, як боярська аристократія, з числа найперше старших дружинників.

Доцільно зазначити, що у структурі давньоруської дружини існував ієрархічний поділ на “старшу”, “середню” та “молодшу”. З часом кожній соціальній верстві були притаманні лише її специфічні воєнні та соціальні функції. Відповідно до структурних змін руського дружинного інституту відбувалась й трансформація адміністративного управління у князівсько-двірцеву систему.

Література

1. Амелеченко В.В. Дружина Древней Руси. – М., 1992.
2. Горський А.А. Древнерусская дружина. – М., 1989.
3. Греков Б. Киевская Русь. – М., 1953.
4. Грушевський М.С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIVст. – К., 1991.
5. Данилевський Н.К. Древняя (IX-XIIст.) глазами современников и потомков. – М., 1998.
6. Ключевский В.О. Курс русской истории. – М., 1956.
7. Костомаров Н.И. Мысли о федеративном начале Древней Руси // УЇЖ – 1993 – №10.
8. Котляр М.Ф. Давньоруська державність. – К., 2003.
9. Лихачёв Д.С. “Слово о полку Игореве” и культура его времени. - Л.: Художественная литература, 1985.
10. Насонов А.Н. Русская земля и образование древнерусского государства. – СПб, 2002.
11. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов / Под ред. и с предисл А.Н.Насонова. - М.; Л., 1950.
12. Повесть временных лет. М.; Л., 1950. Ч. 1.: Текст и перевод/ Подгот.Текста и перев. Д.С. Лихачева и Б.А. Романова.
13. О.Е. Пресняков Княжое право в Древней Руси: очерки по X—XII векам. СПб, 1909 (новое издание — М., 1993).
14. Повчання Володимира Мономаха дітям // Повесть минулих літ.: Літопис. – К.: Либідь, 1989.
15. Правда Русская. /За ред. Б. Грекова. – М.: Л., 1940.
16. Рибаків Б. А. Мир истории: начальные века русской истории. – М., 1964.
17. Ричка В.М. “Вся королівська рать” (Влада Київської Русі). – К., 2009.
18. Сверлов М.Б. Домонгольская Русь. – СПб., 2003.
19. Син України: Володимир Боніфатієвич Антонович. У 3-х томах / за ред. В. Короткого. – К., 1997.
20. Соловьев С.М. Сочинения. В 18 кн. – кн.1. – М. 1998.
21. Толочко А.П. Князь в древней Руси: власть собственность идеология. – К., 1992.
22. Толочко П.П. Київська Русь. – К., 1996.
23. Фроянов И.Я. Киевская Русь. Очерки социально-политической истории. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
24. Шушунова Лариса Архаические черты древнерусской дружины IX – XI вв // Проза ру. 2004.
25. Юшков С.В. Нариси з історії виникнення і початки розвитку феодалізму в Київській Русі. – К., 1992.

УДК 94:371.4:371.32

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА

Росохач Ю., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Розвиток демократичної держави та становлення громадянського суспільства в Україні вимагають адекватних змін у навчально-виховному процесі школи. Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така трансформація супроводжується суттєвими оновленнями педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої

парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання. Методологічні аспекти формування особистості громадянина України сформульовані на початку XXI ст., зокрема в Концепції громадянського виховання і Концепції громадянської освіти.

Становлення громадянина на засадах діяльного підходу було предметом вивчення відомих вітчиз-

няних і зарубіжних психологів А.Адлера, Л.Виготського, А.Ковальова, І.Кона, Ф. Кузнєцова, О.Леонтьєва, А.Маслоу, В.Мясищева, К.Платонова, С.Рубінштейна, Д.Уотсона, З.Фрейда та інших. Починаючи з 80-х років ХХ ст., у педагогічних дослідженнях з даної проблематики намітилися нові підходи, сутність яких складає проникнення в глибину навчального процесу, вивчення взаємозв'язків між характером педагогічного впливу на особистість школяра і психологічним механізмом формування моральних та інших якостей, рис характеру і переконань.

У сучасній Україні дослідження проблеми формування громадянськості особистості здійснені В.Андрущенком, Р.Арцишевським, І.Бехом, М.Боришевським, О.Вишневецьким, С.Гончаренком, В.Горбатенком, П.Ігнатенком, О.Киричуком, Л.Крицькою, Т.Ладиченко, О.Пометун, В.Поплужним, М.Рагозіним, В.Радулом, С.Рябовим, А.Сиротенком, О.Сухомлинською, І.Тараненко, К.Чорною та іншими. У працях цих та інших учених розглянуто процесуальний бік формування громадянськості особистості, визначені специфічні навчально-виховні завдання, відповідні форми і методи діяльності учнів. Ряд досліджень, (О.Пометун, М.Рагозін, С.Рябов та ін.) присвячені специфіці формування громадянськості в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін.

Важливими для нашого дослідження є праці з методики навчання історії в яких розглядається методологія процесу навчання історії, питання змісту та організації історичної освіти (К.Баханов, А.Булда, Т.Ладиченко, О.Пометун, О.Удод, Г. Фрейман та інші).

Проте огляд філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми формування рис громадянськості особистості засвідчує недостатню розробленість цього питання у методиці навчання історії. З огляду на це предметом нашого дослідження ми обрали формування громадянської компетентності старшокласників на уроках історії та правознавства.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити рівень сформованості громадянської компетентності старшокласників на уроках історії та правознавства.

В педагогічній науці компетентність визначається як спроможність особи особистості сприймати індивідуальні та соціальні потреби й відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність в будь-якому напрямі [2; 33-35].

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають:

- ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності);
- загальногалузеві компетентності;
- предметні компетентності – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета;
- соціальна компетентність;
- громадянська компетентність;
- навчальна компетентність;
- культурна компетентність;
- підприємницька компетентність.

Повноцінне формування компетентностей можливе лише за умови запровадження компетентнісного підходу до навчання, під яким розуміється спрямо-

ваність всього освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей особистості, відбір відповідного змісту навчання, варіанту його організації та способу оцінювання результатів і якості.

Громадянська компетентність – здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби людини і громадянина української держави і суспільства.

З дидактичної (навчальної) точки зору громадянська компетентність може бути подана як перелік напрямів її набуття учнями, що мають бути забезпечені у навчально-виховному процесі. Кожен з компонентів структури компетентності співвідноситься з певними напрямками її набуття.

А. Хуторський трактує поняття "громадянська компетенція" як "сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів та які необхідні, щоб якісно продуктивно діяти відносно них".

Напрями набуття громадянської компетентності:

- орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні;
- володіти процедурами участі у діяльності політичних інститутів демократичної держави;
- застосовувати процедури і технології захисту власних інтересів, прав і свобод інших громадян, виконання громадянських обов'язків в межах місцевої громади та держави, способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі та громадянському суспільству;
- використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини і громадянина [5; 13];
- робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави [7, с. 85-88].

У процесі дослідження нами встановлено, що складовими громадянської компетентності особистості, які мають формуватись у школі є:

- громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя, реалізації потреб та інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави взагалі та української зокрема;
- громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань;
- громадянські чесноти – норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Отже, громадянська компетентність є однією з соціальних компетентностей й означає поінформовану й активну участь особи в житті суспільства, до якого вона належить як на рівні місцевої громади, так і державному та міжнародному рівнях [7; 91].

Обсяг і вимоги до громадянської компетентності випускника школи є надто великими. Спроби реалізувати ці завдання повністю на кожному з рівнів шкільної

освіти є нереальними і призведуть до перевантаження учнів. Щоб уникнути цього, на кожному ступені освіти бажано фокусувати увагу на специфічних завданнях. У зв'язку з цим, можна визначити такі завдання з формування громадянської компетентності на кожному ступені освіти.

Особливістю завдань громадянської освіти в початковій школі є створення умов для формування елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини і громадянина, основні моральні цінності і норми поведінки. На цьому ступені розвиваються комунікативні уміння дитини, що дозволяють їй інтегруватися в оточення, в класний і шкільний колектив, сім'ю, а через нього в суспільство, насамперед уміння спілкуватися і розв'язувати конфліктні ситуації через діалог. На цьому ступені закладаються й основні ціннісні орієнтації свідомого громадянина.

В основній школі одночасно з поглибленням знань та ціннісної, насамперед морально-етичної, складових громадянської компетентності, наголос повинен бути зроблений на соціальну складову, що забезпечує учнів знаннями і навичками, які необхідні для участі в житті класу, школи, громади (співпраця, співробітництво, комунікації, повага до інших, толерантність, права та обов'язки, плюралізм, розв'язання конфліктів, громадянське суспільство).

У старшій школі треба концентрувати увагу на політологічних, правових й економічних аспектах громадянської компетентності, які передбачають глибоке розуміння учнем сутності демократії, форм участі громадян у житті суспільства і держави, їхніх прав і обов'язків, прав і свобод людини, форм і функцій державної

влади, процесів прийняття рішень та контролю за ними, суті ринкових відносин, економічних чинників розвитку демократичного суспільства. Особливістю формування громадянських умінь на цьому рівні освіти є здатність учня свідомо застосовувати набуті знання, уміння та навички для вирішення проблем власного життя, життя громади, держави і суспільства, орієнтуючись на цінності громадянського суспільства [4; 6-8].

Історія та правознавство як основні предмети, що сприяють формуванню громадянської компетентності, яка найкраще забезпечує реалізацію завдань міжпредметного підходу до ГО [1; 19].

Ознайомлюючи учнів з історичним минулим українського народу і людства, з процесами функціонування політичних систем, принципами правової держави та взаємодією державних установ з громадянським суспільством, досягнень української та світової культури, прищеплювати ідеали гуманізму, патріотизму і демократії. Ці завдання є інструментарієм для досягнення головної мети – формування особистості молодого громадянина сучасного українського демократичного суспільства.

Таким чином, формування громадянської компетентності потребує системного підходу до розбудови громадянської освіти. Лише системний підхід може стати справді важливим чинником соціалізації особистості в демократичному суспільстві. Сьогоднішня українська освіта потребує спеціальної уваги до громадянської компетентності. Проте, для того, щоб поставити сьогодні перед вчителями та адміністраторами освіти чіткі і зрозумілі завдання з розвитку ГК необхідною є чітка відповідь на цілу низку питань як стосовно змісту освіти, так і організації навчального процесу і шкільного життя в цілому.

Література

1. Антоненко М. В. О. Сухомлинський про вікові особливості і громадянське виховання // Рідна школа. – 2007. №9. – С.17-19.
2. Алексеева О.В. Формування громадянської позиції сучасної молоді // Педагогіка і психологія – 2006. - №2. – С.31-35.
3. Завалевський Ю. Основи формування громадянськості // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – №11 – 12. – С.46-53.
4. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти: Підсумковий документ робочої групи з розробки навчальних планів і програм проекту "Громадянська освіта – Україна" // Історія в школах в Україні. – 2006. №8. – С. 4 – 11.
5. Інноваційні технології громадянського виховання учнівської молоді // Позакласний час. – 2009. №1-2. С. 11-26.
6. Олексін Ю. Формування рис громадянськості в учнів старшого шкільного віку // Історія України. – 2008. №20, травень. – С.1-7.
7. Позняк С. І. Уявлення школярів про громадянина і формування в них громадянської компетентності // Педагогіка і психологія. - 2007. - №4.- С.83-92.

УДК 930.1(44)

КОНЦЕПЦІЯ “РЕВІЗІОНІЗМУ” В ІСТОРІОГРАФІЇ ВЕЛИКОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

Рубаха О., студентка IV курсу історико-юридичного факультету

На сучасному етапі аналіз історіографічної ситуації довкола вивчення в європейській історичній науці проблематики Великої французької революції має наукове й пізнавальне значення, оскільки дає змогу визначити основні підходи та дослідницькі методики,

запропоновані науковцями, й простежити особливості процесу нагромадження і розвитку знань з цієї історичної проблеми. Надбання радянських та західних дослідників може бути критично оцінено та сприйнято українською історичною наукою в процесі переос-

мислення нею власних методологічних засад та перегляду явищ своєї національної історії. Використання досвіду попередніх поколінь західних та радянських істориків може стати корисним для науковців в процесі розширення власної дослідницької ниви.

Початок історіографії Великої французької революції можна датувати самою революцією, із цього ж часу розпочинаються розбіжності в оцінках. Достатньо нагадати концепцію А. Барнава, викладену ним у "Вступі до Французької революції" [1] чи реакційний памфлет Е. Берка "Роздуми про Французьку революцію" [4], котрий став основою для консервативного напрямку в історіографії революції.

В XIX ст. і XX ст. історіографія Великої французької революції була представлена іменами Л. Блана [2], Ж. Жореса [5], А. Олара [10], А. Матьєза [7], Ж. Лефевра [12] та іншими. У післявоєнній історіографії можна виділити чотири основних напрямки. Перший пов'язаний з іменем Ж. Лефевра. Він породив численні дослідження, які базуються на глибокому знанні епохи, країни, точному аналізі документів. Наступний напрям пов'язаний із розвитком марксистської історіографії у Франції: найбільш відомий представник А. Собуль [11]. Третій – з ім'ям Ж. Годшо [3] та його теорією "атлантичної революції". Четверта течія отримала назву "ревізійністської".

Представники цього наукового напрямку, котрий зародився у середині 50-х років XX ст. в Англії і США, згодом знайшов прибічників у Франції й Західній Німеччині, визначили своєю метою критично проаналізувати і піддати "ревізії" стереотипи сприйняття Французької революції, які склалися в класичній (тобто ліберальній і соціалістичній) історіографії. "Ревізіоністи" критикували істориків попередніх поколінь за надмірну ідеологізацію даної теми. Про необхідність її всебічного вивчення та очищення від ідеологічного підтексту не раз говорив французький дослідник Ф. Фюре, до того ж ця вимога спрямовувалася не лише проти марксистського трактування, але й стосувалася тієї частини консервативної історіографії, що відкидає будь-яке значення соціально-політичних потрясінь кінця XVIII ст.

Одна із загальних рис "новітньої інтерпретації революції" – теза про великі потенційні можливості Старого порядку Франції до прогресивного розвитку. На думку більшості реінтерпретаторів, він не перешкодив швидкому економічному зростанню, як традиційно вказувала класична історіографія. Більш того, вже при Старому порядку були закладені основи позитивних перетворень, які вважають заслугою революції.

У відомій лекції 1954 р. "Міф про Французьку революцію" А. Коббен [6] піддав сумніву висновок класичної історіографії про те, що революційні потрясіння XVIII ст. спричинили необхідність ліквідувати перешкоди для капіталістичного розвитку економіки. На його думку, такої потреби не було, бо багаті міщани процвітали у Франції й без революції. У наступних працях він підкреслював: абсолютизм не заважав швидкому збагаченню торгових та промислових станів суспільства. Якщо революція і відіграла тут позитивну роль, то лише через те, що революційне законодавство у питаннях економіки лише продовжило розпочате Старим порядком. Ця думка тією чи іншою мірою сприймається й іншими "ревізіоністами". Найбільш крайню позицію тут зайняв

американський дослідник Дж. Тейлор, який, доводячи, що між власністю представників "середнього класу" і дворянства не існувало практично ніяких відмінностей, бо як ті, так й інші володіли як "традиційними" (земельна власність, сеньйоріальні права), так і "комерційними" видами багатств, практично заперечував економічні й соціальні причини революції. Така радикальна точка зору, вказує англійський історик У. Дойл, не завоювала великої популярності, так як переважна більшість прибічників "нових інтерпретацій" визнає певну роль соціальних (але не економічних) чинників у розвитку революційної кризи, хоча відходить від їх марксистського визначення.

Наприклад, Дж. Робертс, наголошуючи на необхідності подати вичерпне пояснення подій кінця XVIII ст. у рамках лише однієї політики, відкидає тезу класичної історіографії про економічну обумовленість революційних потрясінь. Старий порядок, вважає він, відкрив широкі можливості для капіталістичного розвитку, оскільки королівська влада піклувалася про усунення пережитків середньовіччя в економіці; революція в цьому напрямку нічого нового не принесла, а лише продовжила почату роботу.

У. Дойл зайняв у питанні причинної обумовленості революційних подій позицію, на перший погляд відмінну від викладених вище. На його думку, до кінця 80-х років XVIII ст. Старий порядок у Франції переживав важку кризу. Однак це була передусім криза політичної системи, але її вирішення не потребувало крайніх заходів, бо абсолютна монархія впала ще в серпні 1788 р. із-за внутрішніх протиріч. Відповідно, стверджує У. Дойл, приходячи до того ж висновку, що й інші "ревізіоністи", для Французької революції не було об'єктивних причин соціально-економічного характеру.

Як бачимо у працях "ревізіоністів" віднайшли своє втілення ідеї англійського мислителя XIX ст. Е.Берка. Цікаво, що його думка стосовно катастрофічних наслідків революційної кризи для французької економіки, також підтверджується істориками-"ревізіоністами". А.Коббен, наприклад, стверджував, що революція і спричинені нею війни до такого ступеня зруйнували французьку зовнішню торгівлю, що лише після 1825 р. вона повернулася до рівня 1788 р. Негативно революційне десятиліття вплинуло й на французьку промисловість. "Замість прискорення нової капіталістичної економіки, - писав А.Коббен, - революція затримала її". Солідарний з ним і У.Дойл: "Революція підірвала господарську життя й спричинила зниження французької торгівлі".

"Ревізіоністи" відкидають визначення Французької революції як "буржуазної". А.Коббен, ставлячи під сумнів цю дефініцію, однозначно спростував ідею Е.Берка стосовно протиріч "земельного" і "грошового" станів, заявляючи, що "грошовиті люди" процвітали при Старому порядку і не прагнули його знищення. Керівної силою антиабсолютистського руху, стверджував А. Коббен, виступали чиновники королівської адміністрації й особи вільних професій (соціальні групи, які занепадали в міру посилення капіталістичних тенденцій у французькому суспільстві). Така соціальна база революції обумовила її консервативний, "антикапіталістичний" характер, зазначав А.Коббен. Дж.Тейлор також заперечував наявність капіталістичних елементів у складі керівників революційного табору.

Американський історик Е. Езенштейн, критикуючи положення про буржуазний характер революції писала: "Ранній фронт проти королівської влади характеризувався розмитим класовим поділом". За її словами, антиабсолютистську партію очолював "вільний союз" представників освітненої аристократії, духовенства, літераторів та осіб вільних професій; на місцях головну роль грала не "підприємницька буржуазія", а юристи й сільські священники. Дж. Робертс запропонував для визначення панівного в революції класу замість терміну "буржуазія" використовувати більш ширший – "нотаблі", бо очолювали рух чиновники і юристи, які "не були буржуазією в класичному марксистському розумінні слова, оскільки не являлися власниками промислового чи комерційного капіталу". Цю думку в цілому розділяє й У. Дойл, доводячи, що в результаті революції пануючою соціальною групою стала не "буржуазія", а "нотаблі" - велика і просвічена еліта земельних власників.

У кінці 50-х-60-х роках домінуючу роль у французькій історіографії зайняла наукова школа "Аналлів". Її засновники – визначні французькі історики Л.Февр, М.Блок й Ф.Бродель. В II пол. 60-х років група істориків із редакції журналу (Ф.Фюре, Д.Ріше, Д.Рош, Е.Леруа-Ладюрі) проголосили програму реінтерпретації революції.

Її головні були намічені у спільній праці Ф.Фюре і Д.Ріше "Революція". Концепція, запропонована Ф.Фюре й Д.Ріше відкидає передусім трактування Французької революції як цілісного явища, виокремлюючи у ній декілька окремих революцій (революцію просвіченої ліберальної еліти, революцію селян та революцію санкюлотів), які випадково співпали у часі, однак зовсім різних за походженням, характером, спрямованістю.

У своїй роботі Ф.Фюре й Д.Ріше підкреслюють, що революційні зміни підготували високоосвічені, охоплені просвітницькою ідеологією верхи – "еліти". Вони вважають, що протягом всього XVIII ст. спільність ідей і смаків, світське життя зблизили аристократичну й буржуазну еліти. Їм було властиве прагнення до політичної свободи та упереджене ставлення до народних мас і демократії. На думку авторів, революція здійснилася у розумах цих людей раніше, ніж була перенесена на суспільну думку.

Стосовно міської й селянської революції, то прагнення їх учасників – це егоцентризм, звернений у минуле. Ліберальна революція 1789 р. зазнала поразки внаслідок "нездатності монархії виступити орбітром і йти шляхом реформ", остаточно відхилилася від лівого курсу в 1792 р. через втручання народу. Особливо негативну роль, вважав Ф.Фюре, відіграла якобінська диктатура, коли революцію, за його висловом, "занесло" від курсу наміченого ліберальною елітою. Лише термідоріанський переворот поклав кінець цьому "заносу", й французька історія "відновила свій хід, який більш, ніж на століття стане ліберальним і буржуазним". А 18 брюмера завершило "справу революції". На його думку, брюмер не був ні перемогою буржуазії над якобінцями, ні армії над термідоріанцями – це змова людей революції для захисту їх завоювань, спрямована проти Старого порядку.

Для "Революції" Ф.Фюре і Д.Ріше властива оригінальність викладу, цікаві судження. Наприклад, про те, що рух низів на певному етапі революції сприяв утвердженню авторитарної держави, створенню жорстокого репресивного апарату, котрий до кінця якобінського

правління все частіше використовувався проти санкюлотів. Одночасно якобінці стримали деструктивний тиск, характерний для руху санкюлотів, який загрожував втягненням країни в хаос, анархію і війну [8, с.23-34].

У 1978 р. виходить нова книга Ф.Фюре "Осмислення Французької революції". Автор звертається до літератури, намагаючись знайти у ній джерела викривлення дійсності. Причину він знаходить у відкритій "лівизні" французької історіографії. У книзі проаналізовано відомі праці дослідників консервативного напрямку та марксизму-ленізму. Доволі детально розглянуті теорії А.Собуля, К.Мазорика, А.Токвіля й О.Кошена. Так, майже всі історики від Н.Кареева до А.Манфреда, а також деякі французькі історики, наприклад А.Собуль, перераховують численні повинності, які ускладнювали життя французьких селян напередодні революції. Говорять про "аристократичну реакцію", що виявилася у збільшенні сеньйоральної ренти, тобто поземельної. Але реально, як показує Ф.Фюре, це справедливо лише для деяких районів Франції. До того ж сеньйоральні збори зростали там, де дворяни-землевласники починали перебудовувати своє господарство на буржуазний лад. Таким чином, селянський рух був анти буржуазним із самого початку революції.

Історики доводять, що XVIII ст. було більш сприятливим для Франції, ніж прийнято думати. Залежність селян від землевласників залишалася не такою вже і значною. Тобто революція відбулася не тому, що погано жили, а тому, що стали жити краще: населення Франції зросло і в селі з'явилося багато людей, для котрих не знайшлося соціальної ніші у традиційній системі аграрних відносин.

За Ф.Фюре, не було і не могло бути "класової боротьби" між французькими феодалами і тодішньою буржуазією країни. І ті й інші читали одних і тих філософів, письменників, відвідували спектаклі. Ворогуючі табори, особливо на початку революції, формувалися не за класовою ознакою, а ідейною.

Історик зображує революцію як арену політичної та ідеологічної боротьби. І головний її результат – це народження феномену демократії, створення нової політичної культури, встановлення політичної свободи [14, с. 45-50].

Власну концепцію Французької революції Ф.Фюре створює на основі аналізу теорій А.Токвіля [13] й О.Кошена [9]. Перший став одним із засновників сучасної соціології, а другий, у свою чергу, знаходився під впливом вчення Е.Дюркгейма. Вони твердять, що Франція створила новий тип історичної дійсності та історичної свідомості; що революція – це такий простір, котрий відокремлює одну владу від іншої; в якому визначальними є права людини. Тобто формується нова ідеологія. Спираючись на вчення А.Токвіля, Ф.Фюре конкретизує термін "ідеологія". Він визначає два явища, які є складовими революційної свідомості. По-перше, всі індивідуальні проблеми, всі моральні й інтелектуальні питання стають політичними. По-друге, революційні активісти ототожнюють своє приватне життя не лише із суспільним життям, але й із боротьбою за свої ідеї. Звідси виникає токвілівська теорія "революційної свідомості". Саме воно почало визначати уявлення французів про суть політичної боротьби. На зміну ідеї монарха, який втілював державність, приходять ідеї нації,

народу, що стаю суб'єктом усіх прав. Це зрушення впливає на політичне мислення, лексику.

В першу чергу це виявляється в новій політичній риторичі. Віднині кожна суспільна група, яка бореться за владу, визначає своєю метою – реалізувати волю народу, знищити ворога. Таке протистояння вимагало нових, частіше придуманих, ворогів. Будь-яка подія усвідомлювалася як результат боротьби добра і зла. Принциповим Ф. Фюре вважав те, що, з точки зору носія такої свідомості, у нещастя, які переживає Вітчизна, не може бути об'єктивних причин типу поганой економічної кон'юнктури, а завжди винні люди.

Таким чином, історик показує, що вже сучасники Великої французької революції потребували міфологізації того, що відбувалося у них на очах.

Із концепції А. Токвіля дослідник бере ідею “спадкоємності”. Революційний уряд унаслідковував від французької монархії завдання побудови бюрократичної держави. Тож Ф. Фюре вслід за А. Токвілем робить висновки, що традиційне суспільство почало гинути задовго до революції. Причиною стала власне французька монархія, котра поряд із середньовічними соціальними структурами створювала бюрократичну державу, добудовану революціонерами й контрреволюціонерами [14, с. 69-75].

Стосовно проблеми якобінської диктатури, то ставлення історика до них не змінилось. В “Осмишленні...” Ф. Фюре аналізує політичні аспекти терору, в його контексті особистість М.Робесп'єра, показуючи синтез ідеології та влади. М.Робесп'єр ототожнював суверенітет народу із суверенітетом Конвенту. Це злиття з народом потрібно було контролювати. Саме для цього слугував інструмент терору. Останнього Ф.Фюре називає істинним лідером революції: “Тільки він один якимось міфичним способом поєднував пряму демократію з принципом представництва, поставивши себе на верхівку піраміди, стійкість якої гарантував своїм словом”. Ставлення до М.Робесп'єра – це завжди крайність. Його можна возвеличувати або ненавидіти.

Ф.Фюре говорить, що терор був частиною революційної ідеології як основа дій та політики цієї епохи. Загальна мета революційних груп полягала в радикалізації революції, що привело до влади фігуру, котра

втілювала “революційний дискурс”. Відбулося так, що ідеологія стала невід'ємною від влади.

У цьому відношенні перемога термідоріанців завершила один із етапів революції, період від 1789 до 1794 рр., який включав, на думку Ф. Фюре, таке політичне життя, коли ідеологія чистої демократії, будучи істинно революційною владою, стала єдиним урядом, народженим революцією. Потім розпочався період представницької демократії. Із встановленням іншої влади припинилося панування ідеології. Політику співвіднесли з реальними потребами суспільства. Соціальне стало вище політичної ілюзії.

В 1988 р. вийшла третя книга Ф.Фюре “Революція: від Тюрго до Жюльє Феррі: 1700-1880”. Автор взяв такі хронологічні рамки, оскільки лише із кінцевою перемогою республіканців над монархістами в 70-х роках XIX ст. Франція отримала режим, котрий базується на принципах 1789 року. У роздумах над революцією суттєво зміщуються попередні акценти. Історик мало торкається народного руху, а формула “заносу” в 1792-1794 рр. тепер не застосовується. При цьому зберігаються негативні оцінки: дослідник згадує про санжюлотський та якобінський екстремізм. Стосовно власне якобінської диктатури, то Ф.Фюре вважає, що з цього часу революція перестає бути засобом встановлення нових порядків за допомогою законів, а існує для самої себе. Із відірваністю якобінської ідеології від реального життя він пов'язує й особливості терору. Ф.Фюре вказує на парадокс: влітку 1793 р. активність Революційного трибуналу була мінімальною, в той час, як військове становище Республіки було складним. Проте жорстокі репресії розпочалися в той час, коли небезпека зникла. При дослідженні продовольчого курсу якобінців він акцентує увагу на недоліках, пов'язуючи їх з егалітаризмом вождів [8, с. 56-68].

Отже, “ревізіонізм” - це спроба розвінчування істориками, котрі представляють цей напрям в історіографії Великої французької революції, таких тез ліберальної й соціалістичної історіографії: Французька революція була буржуазною, революційній буржуазії протистояв мобілізований клас ворога, однією із безпосередніх причин революції була криза аграрних відносин у селі, підсилена феодалною реакцією.

Література

1. Барнав А. Вступление к Французской историографии // Хрестоматия по французскому материализму. - Вып. 2. - СПб., 1923.
2. Блан Л. История французской революции. – СПб, 1907. –Т. II. – 560с.
3. Годшо Ж. Современное состояние изучения Французской революции в странах Западной Европы и США. – М., 1972.
4. Эдмунд Берк и современные реинтерпретации Великой французской революции// От Просвещения к революции: из истории общественной мысли нового времени. - М.,1990.
5. Жорес Ж. Социалистическая история Великой французской революции в VI томах. – М., 1920. – Т. II. – 645с.
6. Кондрашова Е. М. А. Коббен - историк Великой французской революции // Вопросы всеобщей истории и историографии. – 1997. - №4.
7. Матьез А. Французька революція. – Ростов на Дону, 1995. – 575с.
8. Морщицина Л.А. Эволюция взглядов Франсуа Фюре на Великую Французскую революцию. – М., 1993.
9. Огюстен Кошен и его вклад в историографию Великой французской революции // Французский ежегодник. 1987. - М.: Наука, 1989.
10. Олар А. Политическая история французской революции. – М., 1938.

11. Собуль А. История Великой буржуазной революции во Франции. – М., 1960.
12. Соколова М.Н. Современная французская историография. – М., 1979.
13. Токвиль А. Старый порядок и революция. – М, 2000.
14. Фюре Ф. Постигание Французской революции. – СПб, 1998

УДК 316.663

ПОНЯТТЯ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ В СИСТЕМІ МЕРЕЖЕВОГО МАРКЕТИНГУ

Русалим О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Явище мережевого маркетингу (багаторівневі системи продажів, Multi – Level- маркетинг або MLM, NetWork маркетинг) з'явилося у 70-і рр. минулого століття в США як реакція на тенденцію надвиробництва в економіці. На сьогодні MLM є прекрасно розробленою, стрункою ідеологічною та психологічною маркетинговою системою, що має широку сферу впливу. Проте, за свідченнями визнаних та успішних лідерів-мережевиків, MLM досить швидко стає особливою життєвою філософією, особливою системою життєвих цінностей (і, очевидно, тут криється також і небезпека MLM як можливого певного звуження світогляду, зміни ціннісних орієнтацій людини і навіть деякої трансформації свідомості учасника мережі).

Поняття “мережевий маркетинг” визначають як “маркетингову концепцію, що припускає створення мережевої (багаторівневої) організації, покликаної просувати товари і послуги від виробника до споживача, використовуючи прямий контакт людини з людиною”.[9; 67] В даний час найбільш сильні позиції на українському ринку мають наступні компанії (члени Асоціації Прямих Продажів): Avon, Amway, Dorling Kindersly, Herbalife, Mary Kay, Oriflame, Faberlic, Tupperware.

Психологічний підхід до його вивчення був започаткований західними (переважно американськими) психологами Д.Барбер, М.Морісом, Д. Каленч, Р.Чалдіні, Р.Фішером. Поширення та закріплення позицій даного виду бізнесу у вітчизняному просторі економіки відбувається достатньо швидкими темпами (статистично в Україні зареєстровано більш ніж 1 млн громадян, що є членами MLM-фірм) і пояснюється фактом, що дані системи дають абсолютно незвичну в сучасних умовах можливість створити дистриб'юторське мініпідприємство (власну мережу) всередині комерційної компанії. При цьому управлінський процес будується таким чином, що при досить наполегливій (успішній) роботі це мініпідприємство починає саме працювати на свого засновника, а отже працівник завдяки власним зусиллям отримує новий статус – підприємця (менеджера, власника власної справи). Таким чином MLM рекламується як “двері в багатство для всіх”. Але “простота” MLM-бізнесу з погляду самої ідеї приховує в собі далеко не простий зміст з погляду організації. Водночас, попри темпи росту та поширення мережевих компаній в Україні, увага до даного явища з боку психологічних досліджень є достатньо низькою і представлена публікаціями окремих авторів (О.Брик, С.Всехсвятський, Р.Ткач). Актуальність обраної проблематики засвідчується наявністю “білих плям” в психологічній галузі щодо розуміння механізмів, специфіки явищ суспільно-економічного життя українського

соціуму, одним з яких на сьогоднішній день є система мережевого маркетингу.

Вивчення феномену успішної кар'єри в даній галузі варто, на нашу думку, почати з визначення основних теоретичних понять: “кар'єра”, “професійна”Я-концепція”, “успішна кар'єра”, “лідер MLM”.

У вітчизняній психології донедавна поняття “кар'єра” практично не використовувалося і частіше для позначення пов'язаних з ним явищ уживалися такі терміни, як “професійний життєвий шлях”, “професійна діяльність”, “професійне самовизначення”. Кар'єра (італ. carriera - дія, життєвий шлях, поприще. від лат. carrus - віз, візок) – 1) швидке й успішне просування по службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності, досягнення популярності, вигоди; рід діяльності 2) (від франц. carrière) - це професійний шлях до успіху по службових східцях, до престижного соціального статусу і положення у суспільстві. [12; 314] У словнику С.Ожегова це слово характеризується таким чином: рід занять, діяльності; шлях до успіхів, видного положення у суспільстві, на службовому поприщі, а також саме досягнення такого положення [11; 247]. У соціальній психології та психології професійної діяльності поняття “кар'єра” розглядається як соціальна динаміка розвитку особистості та її поведінкових проявів, що пов'язані з досвідом та активністю у сфері праці протягом людського життя [15; 9].

Критеріями успішної (вдалої) кар'єри, згідно підходу Р.Ткач є задоволення життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Розглянемо їх детальніше. Об'єктивна сторона кар'єри розуміється як послідовність професійних позицій, які займає індивідуум, швидкість та динаміка їх зміни. Специфіка організації діяльності MLM-структур має наступний зміст: компанія мережевого маркетингу вибудовує систему “гілок” - підструктур (мереж), від яких супідрядно створюються нові, з новими лідерами на чолі. Кожна мережа складається з ряду рівнів або ступенів (їх кількість та особливості функціонування залежать у кожному випадку від плану маркетингу тієї чи іншої фірми, зокрема в Oriflame їх 14). На найнижчому з них учасник виступає розповсюджувачем продукції – дистриб'ютором (тобто продавцем). Його “спонсор”, тобто людина, що уклала договір з фірмою раніше, продовжує запрошувати в систему нових розповсюджувачів, формуючи і нарощуючи власну мережу, лідером якої він стає. Різні системи мають різні програми стимулювання і, відповідно, просування вгору по системі, але спільним для всіх є залежність кар'єрного росту від докладених працівниками зусиль та їх показників (рівня власних продажів чи відповідних показників залучених дистриб'юторів).

Суб'єктивна сторона оцінки кар'єри з точки зору успішності відображає сприйняття людиною власної кар'єри, способу професійного життя та власної ролі в системі професійних відносин. При цьому, найважливішою детермінантою професійної кар'єри людини, за словами Р.Ткач, є її уявлення про свою особистість - так звана професійна "Я-концепція", яка втілюється у багатоаспектних кар'єрних рішеннях. Загалом поняття "Я-концепції" (англ. self – concept) в психології визначають як - систему уявлень людини про себе, що включає: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних і ін. властивостей; б) самооцінку; в) суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість [4; 4] - тобто сукупність уявлень індивіда про себе, поєднаних з оцінкою цих уявлень. Життєвий досвід особистості формує певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок по відношенню до кар'єри і роботи взагалі. Тому у професійному плані суб'єкт діяльності розглядається і описується через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і соціально обумовлених мотивів діяльності. У американській соціальній психології цьому поняттю відповідають такі поняття, як "кар'єрні орієнтації" чи "якорі кар'єри". Окремі дослідники підкреслюють, що кар'єра - це не завжди влада, багатство чи просування по службі, але це завжди успіх, ріст: творчий, професійний, службовий чи просто економічний - у вигляді підвищення заробітної плати [8; 13].

У психології описані дві моделі кар'єрної поведінки особистості: адаптація і розвиток. "Адаптивна" модель характеризується тим, що особистість постійно репродукує засвоєні професійні дії і спрямовує свої прагнення до відповідних зовнішніх вимог. У такому випадку або відбувається розвиток особистості за межами професійних інтересів, або актуалізуються захисні механізми, що можуть призвести до психосоматичних і невротичних розладів. При "моделі розвитку" професійна поведінка свідомо реалізується особистістю, що позитивно впливає і на саму особистість, і на її професійну діяльність, яка стає однією з пробуджуваних сил розвитку суб'єкта системи професійних відносин (дистриб'ютора, менеджера, лідера). Аналіз досліджень щодо трактування поняття кар'єри та різних її видів, напрямів і принципів, а також факторів прояву дозволяє нам спинитися і на характеристики поняття "кар'єрна орієнтація" та розглянути роль самоактуалізації у розвитку кар'єрних орієнтацій особистості.

Кар'єрна орієнтація, за визначенням, наведеним Р.Ткач (як одна з ознак розвитку особистості у плані професійної діяльності)- це вимоги індивіда, які він висуває до себе як до професіонала і до обраної ним професійної діяльності. Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації індивіда на основі навчання в початковий період розвитку кар'єри. Вони достатньо стійкі і можуть залишатися стабільними протягом тривалого часу. Ці орієнтації визначаються "Я-концепцією", талантами, спонуканнями, мотивами і цінностями. У науковій літературі виділено декілька типів кар'єрних орієнтацій.

1. Професійна компетентність – орієнтація пов'язана з наявністю талантів і здібностей у певній сфері діяльності. Вона визначає прагнення людини стати майстром своєї справи, домогтися успішності у професійній сфері, здобути визнання своїх талантів.

2. Менеджмент - орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, на управління різними сторонами діяльності виробництва.

3. Автономія (незалежність) - орієнтація з яскраво вираженою потребою все робити по-своєму, звільнитися від організаційних правил, приписів обмежень.

4. Стабільність - орієнтація, обумовлена потребою в безпеці, стабільності, передбачуваності майбутніх подій.

5. Служіння - орієнтація, спрямована на реалізацію головних цінностей життя таких, як, наприклад, робота з людьми, служіння людству, допомога людям, бажання зробити світ кращим.

6. Виклик - орієнтація, пов'язана з такими цінностями, як конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань.

7. Інтеграція стилів життя - орієнтація на інтеграцію різних сторін способу життя. Прагнення до того, щоб все було збалансовано – і сім'я, і кар'єра, і саморозвиток.

8. Підприємництво – орієнтація пов'язана з прагненням людини створювати нове, долати перешкоди, з готовністю до ризику.

Урахування цих факторів, значно збільшує ймовірність вибору індивідумом тієї кар'єри, яка буде приносити йому найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати свій особистісний потенціал.

Для суб'єкта професійної діяльності в галузі MLM характерними є поєднання ролей продавця-консультанта (дистриб'ютор), менеджера-консультанта (спонсор, бізнес-партнер для окремих членів мережі) та менеджера структури (директор, лідер великої мережі). Відповідно особистісна концепція, мотиви і цінності, які мають важливе значення у пріоритетних виборах кар'єрних орієнтацій особистості отримують визначальне значення у специфіці та ефективності реалізації кожної з ролей, і відповідно - в динаміці кар'єрного росту особистості-дистриб'ютора. Механізм виглядає наступним чином: кожен дистриб'ютор за бажання може залучити нових учасників у систему і також стати "спонсором", а потім і лідером власноруч створеної мережі, для якої він є керівником, натхненником, радником, а часто і вчителем. Це дає йому змогу піднятися на наступний рівень системи, але тут актуальності набувають потреби у поглибленні навичок лідерства та роботи з командою, яка в ідеалі має бути командою односторонців. Слід сказати, що фінансові успіхи лідера (як особи, що досягла певного рівня продажів) прямо пов'язані з роботою його команди в цілому, а також з роботою кожного учасника команди зокрема. Крім того, лідеру вигідно і з фінансового, і з кар'єрного боку "створювати і виховувати" з учасників своєї команди потенційних нових лідерів, що прагнутимуть створити свої власні "первинні команди", а це в свою чергу дасть змогу лідеру вийти на новий кар'єрний рівень, на якому йому вже доведеться працювати з системно складнішою організацією, що можна порівняти з керуванням невеликим підприємством, яке має кілька відділів, очолюваних різними спеціалістами. На цьому рівні найбільш пріоритетним для кар'єрного зростання фактично є ріст управлінського професіоналізму лідера мережі. Саме це і є запорукою зростання, життєздатності та фінансового успіху створеної мережі.

Досліджуючи феномен лідерства як тотожного поняття успішної кар'єри в системі бізнесу MLM, необхідно взяти до уваги те, що мережевий маркетинг несе в собі властиві йому суто американські принципи демократичного управління колективом фірми, до створення і впровадження яких свого часу доклало зусиль багато відомих західних психологів, маркетологів, теоретиків і практиків науки управління, а тому бажаний імідж, принципи і норми поведінки керівника мережевої фірми та лідера мережі, системні принципи управління і мережею, і фірмою є належним чином розробленими в кожній компанії. Вони передбачають перш за все чітко налагоджену співпрацю і взаєморозуміння, створення в колективі сприятливого соціально-психологічного клімату, що ґрунтується на взаємному довірі і підтримці, а також взаємодопомозі, на принципах "командної гри", де керівник (або лідер мережі) перш за все виступає як "капітан та диспетчер команди", причому на перший план виступають саме його лідерські якості, часто навіть харизматичний вплив, а переважаючими є еталонний, експертний та інформаційний типи влади. Разом з тим, оскільки на пострадянських теренах, незважаючи на значні соціальні, економічні та культурні зміни, авторитарний стиль керівництва і досі часто вважається найпривабливішим, а імідж "крутого", "міцного" керівника - найпрестижнішим, ця соціально-психологічна тенденція помітно впливає на стиль управління в сучасних українських мережевих компаніях. Цікаво відзначити, що, спостереженнями О.Брик [16; 6], в тих випадках, коли лідер дистрибуції починає використовувати в своїй професійній діяльності переважно директивні методи, це, як правило, веде до розпаду його "первинної команди", а оскільки в самій мережі менш формалізовані відносини, ніж у будь-якій фірмі, то в цьому випадку дистрибутори просто починають переходити від такого "спонсора" до інших лідерів, забираючи з собою і своїх людей, або посилено працювати над створенням своєї власної великої мережі, щоб також полишити надто авторитарного лідера. У будь-якому випадку надмірне застосування лідером навіть дуже високого рангу директивних методів призводить до збіднення і виродження мережі і, відповідно, до зменшення, а іноді й припинення фінансових надходжень.

У мережевому маркетингу часто основним товаром виступає не власне товар чи послуга, а надія, особиста увага, участь, визнання особистої значущості клієнта, тому успішність фірми, лідера чи дистрибутора напряму залежить від того, наскільки він володіє психологією впливу, вміє налагоджувати і підтримувати особисті контакти, керується почуттям колегіальності – адже без нього нема мережі як такої. Сама діяльність (в тому числі й лідерська та керівна) в мережевому маркетингу починається з уміння налагоджувати контакти. Уміння впливати на клієнта, допомагаючи йому, – найважливіша

якість працівника мережі, особливо лідера. У цьому аспекті слід звернути увагу на особливий вид допомоги - психологічну підтримку (як колег по мережі, так і потенційних партнерів). Для лідера, що працює в мережевому маркетингу, якщо він хоче домогтись успіху, необхідними є навички надання допомоги своїм партнерам. Для створення умов, що полегшують надання допомоги, особливе значення мають: поведінка, що переконує партнера або колегу в щирості, правдивості ставлення до нього; здатність почуватись незалежним від того, кому допомагаєш, уміння не зазіхати на свободу і незалежність партнера, колеги або і клієнта, а також здатність розуміти і сприймати партнера в усіх проявах. Кожен досвідчений лідер прислуховується до пропозицій та порад своїх колег і клієнтів. Це допомагає виключити помилки в налагоджуванні контактів, підкреслює інтерес до партнера і викликає в останнього відчуття своєї значущості. Варто зазначити, що в мережевому бізнесі, як ніде більше, особливе значення має харизматичний вплив лідера, керівника, і відповідно особливої ваги набуває еталонний вид влади, при якому і підлеглі, і дистрибутори намагаються наслідувати стиль поведінки, а також вчинки й імідж керівника. Взагалі, слід сказати, що для розвинутих та стабільних MLM-фірм характерні високі етичні стандарти відносин як у мережах, так і з клієнтами, на відміну від компаній, що роблять ставку на негайне отримання прибутків, тим самим втрачаючи власну репутацію, а відтак - прибутки. Щодо психології впливу, якою мусить володіти успішний лідер мережі, то, як правило, залежно від ситуації можуть використовуватись різні прийоми. Втім слід зазначити, що застосування лідером мережі таких прийомів, як маніпулювання або наказ, може справити негативний вплив на стосунки з партнерами та колегами, завадити налагоджуванню контактів, а отже - побудові мережі й досягненню фінансового успіху. Одним з найприйнятніших тут способів є переконання - це майже універсальний інструмент впливу на партнера або клієнта. Взагалі в мережевому бізнесі здатність справляти вплив розуміється як уміння будувати відносини в бажаному напрямі, вміння співробітничати і з колегами, і з клієнтом, досягати того, щоб і ті, й інші вважали себе не засобом збагачення для лідера, а партнерами. Усе це сприяє встановленню стабільних довготривалих і взаємовигідних контактів, які в свою чергу є запорукою стабільного ведення мережевого бізнесу і кількісного та якісного зростання і розширення мережі, а значить - зростання її торгових оборотів. І ще одна складова успіху - виховання потенційних мережевих лідерів. Адже саме на лідерах фактично тримається вся структура мережі і весь бізнес. Тому мережевим лідерам необхідно вчитися цього самим і передавати свої знання іншим, вчитися створювати й виховувати власні команди, створювати й виховувати нових лідерів – це стабільність мережевої роботи, зростання мережі, запорука успіху.

Література

1. Алешина И. В. Маркетинг для менеджеров: Учеб. пособие. — М.: Фаир-Пресс, 2003. — 456с.
2. БарберД. Сетевой маркетинг. - М.: Фаир-Пресс, 2001. - 192 с.
3. Белецкий Н.П. Менеджмент. Деловая карьера. – Мн.: Выш. шк., 2001. – 302 с.
4. Бернс Р. развитие Я-концепции и воспитание.-М., Прогресс, 1986.
5. Беттджер Ф. Вчера неудачник - сегодня преуспевающий коммерсант. - М.: Фаир-пресс, 2001. - 224 с.

6. Всехсвятский С. С. Психологические аспекты сетевого мар-кетинга. -М: Фаир-пресс, 2001.-293 с.
7. Гибсон Дж., Иванцевич Дж., Донелли Дж. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. - М.: ИНФРА - М, 2000. - 662 с.
8. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. - К.: Ніка-центр, 2000.
9. Маркетинг: Учебник/ А.Н. Романов, Ю.Ю. Корлюгов, С.А. Красильников и др.; Под ред. А.Н. Романова. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 2006.
10. Морис М. Начинаящий менеджер. Сетевой маркетинг. - М:Фаир-пресс, 2001. - 336 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
12. Словник іншомовних слів / За ред. член. кор. АН УРСР О.С.Мельничука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1974. – 776 с.
13. Сухарев Павел Леонидович. Сетевой маркетинг. Построй свою пирамиду успеха. — СПб. : Питер, 2003. — 192с.
14. Чалдини Р. Психология влияния. Убеждай, воздействуй, защищайся. - СПб.:Питер, 2010.
15. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224с.
16. Брик О. М. Особливості участі практичних психологів в оптимізації процесу управління колективами вітчизняних m1m-фірм // http://www.library.ukma.kiev.ua/e-lib/NZ/NZV47_2005_pedagog/14_bryk_om.pdf.

ТОПОНІМІКА СУМСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Рябокоть О., студентка ІІІ курсу природничо-географічного факультету

Актуальність теми. Топоніми несуть в собі цінну і цікаву інформацію про характер природних умов, господарську та культурну діяльність певної території. Часто топоніми виступають єдиним джерелом такої інформації, а отже потребують всебічного вивчення та аналізу.

Під час дослідження було розглянуто такі групи топонімів Сумської області: топоніміка природних умов та ресурсів; топоніміка господарської діяльності; соціальна топоніміка.

До групи топонімів, що отримали назви від природних умов та ресурсів відносяться такі географічні об'єкти: місто Суми – обласний центр. Існує кілька версій щодо походження назви. Одна з таких версій, зв'язок назви з річкою Сумка, що впадає в річку Псел. По імені річки було названо й побудовано біля неї місто в 1652 році і називалось воно Суміним городом, в народі почали називати просто Сумами. (Кузь,2004). Назву самої річки Сумки виводять від тюркського слова су, що лежить в основі назви, яке означає – “вода”. (Ковальов, 2001); с.Тернівка (Конотопський р-н) – отримало назву від річки Тернівка, назва якої пов'язана з кущами терену, що росли біля її витoku. Багато назв свідчать про наявність лісів або колишніх лісових масивів: с.Дібова (Роменський р-н), с.Лісне (Краснопільський р-н), с.Залісся (Шосткинський р-н), с.Веселий Гай (Недригайлівський р-н). Українсько – російський взаємовплив обумовив різноманітність термінології гай-роща-діброва. Місто Глухів – в основі назви лежить характеристика лісу в час заснування міста (Вечерський, 2005).

Назва річки Ворскла походить від характеристики берегових круч, що складаються з крейдяних відкладів, в мові аланів слово ворсь означає “білий”, слово кол, кул означає “вода”; походження назви річки Єзуч має кілька теорій, найбільш вірогідна – від старослов'янського слова “Єзус”, що вказувало на місце ловлі риби в річці. Друга версія – від польського словосполучення “Єзус Марія”. Річка Локня (Кролевецький р-н), отримала назву від давньослов'янського кореня лок, що означає “дощ”; р. Десна, що протікає на межі Чернігівської та Сумської областей, має декілька гіпотез щодо походження назви. Найбільш вірогідною є етимологія з старослов'янського десний “правий”. Хоч у сучасному

розумінні Десна є лівою притокою Дніпра, однак врахування того, що в давнину підіймалися з пониззя річки до верхів'я (так в давнину відбувалось заселення по річках), то Десна була дійсно правою притокою Дніпра; р. Ретик, озеро Ретиж (Шосткинський р-н) – мають в своїй основі місцевий термін реть “Заболочена низовина”; назви боліт в Середино-Будському р-н Ахмуні, Ахмуні Великі від терміну ахмуні - “великі мохові болота”; назви лісів Ображіївські Улуси, Погребецькі Улуси (Шосткинський р-н) - утворені від слова улуси, яке означає “лісові угіддя” (Леонтьєва, 1996).

До топонімів господарської діяльності відносяться такі географічні назви: с.Гути (Конотопський р-н), с.Гутко-Ожинка, Стара Гута, Нова Гута (Середино-Будський р-н) – термін “гута” означає склоробна майстерня, що виготовляла гутне скло; с.Марчихина-Буда (Середино-Будський р-н), с.Будинка (Глухівський р-н) – назви походять від терміну “буда” - поташний завод, на якому виготовляли вуглекислий калій. Поташ – біла кристалічна речовина, що добре розчиняється у воді і використовується при миловарінні, виробництві скла; назви сіл Дігтярівка (Недригайлівський р-н), Дігтярі (Лебединський р-н), Дігтярне (Білопільський р-н) – нагадують про господарчу діяльність людини, в даному випадку, виготовлення дьогтю; назви сіл Рудневе (Путивльський р-н), Рудня (Роменський р-н), Руднівка (Сумський р-н), Рудка, Руда (Білопільський р-н), вказують на те, що колись в цих поселеннях добували та обробляли руду; назви сіл Нові Гончарі, Старі Гончарі (Путивльський р-н) – вказує на гончарне виробництво, яке характерне для тих місць. (Масляк, Шищенко, 1994).

Прикладом соціальних топонімів є такі населені пункти: с.Посад (Роменський р-н), термін посад означає – “двір посадника з прилеглими до нього поселеннями”; с.Слобода (Буринський р-н), с.Вільна Слобода (Глухівський р-н), с.Новослобідське (Путивльський р-н), термін слобода (свобода) є синонімічним до лексеми воля. Слово воля в східнослов'янських мовах означає “бажання, хотіння, незалежність”. У староукраїнських пам'ятках слободою називались у XV-XVII ст. західноруські поселення, населення якого тимчасово звільнялося від податків та повинностей. У Київській Русі досить частим

найменування сіл було за назвами церкви, за назвою престольних свят, так звані релігійно-культурні найменування населених пунктів. Наприклад, с. Воздвиженське (Ямпільський р-н), назва походить від свята Воздвиження, що буває щорічно 27 вересня; с.Троїцьке (Середино-Будський р-н), отримало назву від церковного свята Троїці. Назви сіл Патріотівка (Лебединський р-н), Первомайське (Сумський р-н), Жовтневе (Білопільський, Конотопський, Охтирський р-н), Перемога (Кролевецький, Липово-Долинський р-н), Дружба (Ямпільський, Великописарівський р-н) – є яскравим свідченням що післяжовтневих подій. Кількісний показник одноймен-

них слів свідчить про тенденційність найменувань, які завдавали труднощів, приводили через часту повторюваність до непорозумінь.

Отже, досліджуючи та вивчаючи топоніми, можна отримати цінну інформацію про природні умови та ресурси, історичні зміни та господарську діяльність на території своєї області. Власні назви насамперед виступають як пам'ятки минулих часів на територіях знайомих нам з дитинства, і нерідко є єдиним джерелом інформації, в якій відображена вся літописна історія наших міст та сіл.

УДК: 37.013.42

ЯВИЩЕ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї ТА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Савченко І., студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи

Однією з актуальних проблем, які стоять перед сучасним українським суспільством, є подолання і профілактика будь-яких проявів насильства щодо дітей та молоді. Слід відзначити, що дана проблема лише стає предметом широкого громадського та наукового обговорення в нашій країні.

В Україні проблема насильства над жінкою та дитиною в сім'ї тривалий час не була предметом спеціальних досліджень соціологів, психологів та соціальних працівників. Нею займалися, в основному, криміналісти при вивченні злочинів, які здійснювалися в сімейно-побутовій сфері. Однак, практика останніх років доводить концептуальне осмислення цього питання на державному рівні. Свідченням цього є, зокрема, сприйняття законодавчої бази та створення кризових центрів роботи з тими, хто потерпає від насильства в родині.

Вивчення літературних джерел показує, що за останні десятиліття спостерігаються активізація психолого-педагогічних досліджень та розробка окремих питань сімейного насильства (К.Якубова, Н.Лавриненко, О.Балакоревої). Наукові основи психолого-педагогічної діяльності щодо попередження та подолання причин та наслідків насильства стосовно дітей в сім'ї висвітлено в працях А.Бондаровської, Т.Говорун, О.Кікінежді, І.Трубавіної, М.Ліборакіної, О.Бондарчука та ін.

Проблема обговорюється, однак науково методичні аспекти соціального педагога в літературі розкриті недостатньо, атому метою статті є з'ясування теоретичних підходів та методичних аспектів роботи соціального педагога щодо даної проблеми.

Зазначимо, що проблема насильства в сім'ї знаходиться також в полі зору міжнародних організацій, про це свідчать такі факти, як обговорення і прийняття рішень на конгресах ООН з питань жінок, Всесвітній асамблеї з проблем старіння, а також Всесвітній програмі дій стосовно інвалідів і Конвенції про права дитини [8].

У науковій літературі сімейне насильство розглядається як форма деструктивної соціальної взаємодії в сім'ї, що відображає її загальне неблагополуччя та порушення в ціннісно-нормативній сфері індивідів.

Основними формами жорстокого поводження з дітьми виділено: фізичне, сексуальне, емоційне (психологічне) насильство і зневага основними потребами дитини [2].

У науковій літературі не існує єдиної думки про першопричину домашнього насильства. Л.Бондаровською, Л.Міщик, Л.Алексеевою та іншими науковцями було запропоновано безліч мікро- та макротеорій – від наявності психічних порушень до впливу соціально-культурних цінностей і соціальної організації. Серед них особливу увагу привертає теорія соціальної причинності, прихильниками якої були Х.Вільфінг, Р.Джилле зосереджують увагу на культурних нормах, що провокують насильство, на патріархальній соціальній структурі, домінуючій ролі чоловіків. [6]

Також вчений Н.Ф.Бердникович, здійснивши аналіз теорій, що пояснюють природу зневажливого ставлення і насильства в сім'ї, виділив три найбільш часткових підходи до даної проблеми: ситуаційна модель, теорія соціальних змін, модель символічної взаємодії.

У результаті застосування зазначених підходів вітчизняні (І.Трубавіна, А.Бондаровська, Л.Алексеева та ін.) та закордонні дослідники (Х.Вільфінг, Дж.Барнз) емпірично одержали деякі характеристики сімейного насильства, а саме:

- насильницькі дії найчастіше відбуваються стосовно жінок і дітей;
- психологічне і фізичне насильство є найбільш розповсюдженими;
- гвалтівниками найчастіше виступають родичі, а не чужі люди, тобто насильство відбувається в родині;
- насильство в переважній більшості - це не одиничний акт, а повторюване явище;
- рівень освіти не корелює з частотою насильства;
- насильство зустрічається частіше в родинях, де шлюбі зберігається заради дітей;
- сімейне насильство носить циклічний характер, причому замкнуте сімейне коло з залежними членами родини найчастіше є причиною відтворення його в наступних поколіннях [3].

Дані результати показують необхідність здійснення комплексних заходів щодо профілактики насиль-

ства в сім'ї, а також допомоги жертвам сімейного насильства.

У процесі допомоги дітям-жертвам сімейного насильства та всім членам сім'ї, де існує дана проблема, особливе місце належить соціальним педагогам, діяльність яких спрямована на оптимізацію сімейних стосунків, подолання причин та наслідків дисгармонії сімейних стосунків.

Важливо зазначити, що дана діяльність соціального педагога має спиратися на законодавчу базу, до якої входять Конституція України, Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права дитини, Закон України "Про попередження насильства і сім'ї", Закон України "Про охорону дитинства" та інші нормативні документи, які регулюють відносини щодо попередження насильства в сім'ї.

Аналіз літературних джерел показує, що першочерговим завданням соціального педагога, який надає допомогу дітям, що стали жертвами сімейного насильства, є проведення діагностичного обстеження сім'ї з метою встановлення причин наявних порушень у дитини. Серед цих причин можуть бути: соціальний статус (малозабезпечена, неповна чи багатодітна сім'я, сім'я з прийомними дітьми юні батьки, статус біженців у результаті міжнародних конфліктів), індивідуально-психологічні особливості батьків (психічні захворювання, часті критичні стани (спроби суїциду, нервові зриви), розумова відсталість, недостатній самоконтроль чи імпульсивність), соціально-психологічні особливості дітей (небажана, нелюбима дитина, наявність у дитини фізичних чи розумових недоліків, недоношеність при народженні та низькій вазі тіла, уроджені каліцтва чи подібність з нелюбимим родичем, порушення в поведінці дитини, гіперактивність) [3].

Важливим в роботі соціального педагога є повна оцінка причин наслідків насильства у дитини, яка повинна включати:

- встановлення природи (етіології) порушень, що є наявним у дитини;
- ідентифікація чинників ризику насильства з боку сім'ї;
- визначення характеру необхідних змін в сім'ї.

- визначення необхідності втручання з боку органів опіки і інших служб для того, щоб вилучити дитину з небезпечної для її здоров'я ситуації або змінити її.[9]

У роботі з дітьми, жертвами сімейного насильства, соціальному педагогу важливо враховувати особливості психічного стану та поведінки дитини, які дозволяють запідозрити насильство щодо них. Володіння інформацією про загальні індикатори (страх, розчарування, захисник матері, неможливість проявити почуття вербально, зовнішні прояви поведінки, розчарування, ізоляція та інші), які проявляються в переживаннях і вчинках дітей, де практикується насильство, дозволить фахівцю діагностувати наявність неадекватних стосунків у сім'ї.

Як показує практика, покращанню реального стану процесу сімейного виховання, попередженню та подоланню проблеми сімейного насильства в сучасних умовах сприяє розробка спеціальної програми психолого-педагогічної просвіти батьків. Так, з цією метою у соціально-педагогічну діяльність впроваджено навчальну програму для батьків "Гармонізація дитячо-батьківських взаємовідносин". Ця програма зо-

рієнтована на досягнення основної мети – налагодження гуманних взаємостосунків між батьками й дітьми. Зміст її передбачає вирішення таких завдань:

- формування у батьків спрямованості на пошук найоптимальніших методів виховання;
- творче засвоєння психолого-педагогічних знань для того, щоб
- вони стали керівництвом до дії і сприяли підвищенню ефективності виховання дітей;
- формування здатності усвідомлювати сімейну дійсність, вміння приймати найбільш ефективні рішення в співвідношенні їх із закономірностями, принципами виховання;
- взаємне збагачення досвідом дитячо-батьківських взаємостосунків [1].

Здійснюючи роботу з батьками слід враховувати, що більшість з них не мають спеціальної психолого-педагогічної освіти, саме тому варто брати до уваги рівень їхньої поінформованості з проблем виховання, досвід розв'язання конфліктних ситуацій у системі дитячо-батьківських стосунків, характер взаємостосунків між самим подружжям [6].

Програма роботи з батьками може включати в себе розгляд основних закономірностей та етапів розвитку дитини, вікових психологічних факторів становлення її особистості на конкретних стадіях, типових критичних ситуаціях, проблем кожного віку. Потребують уваги і такі питання, як роль матері у взаємостосунках з дитиною на ранніх стадіях її життя, значимість емоційних факторів у сімейному житті. На нашу точку зору, доцільно проводити спеціальну роботу (можливо, у формі тренінгу) щодо формування та розвитку вміння спілкуватися з дитиною, налагодження емоційного взаємозв'язку.

Соціальний педагог для попередження насильства в сім'ї у навчальних закладах веде фахові журнали реєстрації звернень учнів, батьків, вчителів, за допомогою яких він може виявити причини і стан насильства в сім'ї [5].

Найважливішим і найвпливовішим заходом є робота з молоддю та підростаючим поколінням. Необхідно регулярно проводити бесіди, які б мали змогу виховати у майбутніх батьків почуття поваги до людей різного віку, в тому числі й маленьких дітей. Таким чином, це забезпечить зменшення домашнього насильства у майбутньому і його повне викорінення.

З метою попередження насильства в сім'ї є доцільним використовувати такі напрями захисту прав членів сім'ї: - просвітні компанії - в школах, на робочих місцях, в неурядових та урядових організаціях; - громадський захист - за допомогою петицій, плакатів, листівок, на вулицях, статей в газетах, відкритих дискусіях та дебатах; - законодавчі та політичні кампанії - щодо певних проблем; обрання та підготовки кандидатів, які розуміють проблему порушення прав; - написання нових законів і критика старих; - пошук факторів та підготовка звітів - забезпечення статистичних даних та фактажу для попередніх видів діяльності.

Отже, проблема жорстокого поводження з дітьми в сім'ї має багатомірну природу. Це обумовлює необхідність багатомірного, комплексного підходу до вирішення проблеми. Ключ до ефективності такої комплексної допомоги лежить у її координації, що доцільно покладати на соціальні служби.

У роботі з дітьми, жертвами сімейного насильства, соціальні педагоги повинні враховувати особливості психічного стан та поведінки дитини, які дозволять запідозрити насильство щодо них. Володіння інформацією про загальні індикатори, які проявляються в переживаннях і вчинках дітей, де практикується насильство, фахівець буде спроможний діагностувати

наявність неадекватних стосунків у сім'ї, сприяти створенню доброзичливих взаємовідносин.

З метою попередження насильства в сім'ї соціальний педагог використовує конкретні напрями захисту прав членів сім'ї. Одним з головних напрямів попередження насильства щодо дітей у сім'ї є робота соціального педагога з батьками, що включає певні конкретні технології, пов'язані з особливостями сім'ї.

Література

1. Громадська програма запобігання насильству в сім'ї. - Проект "Гармонія", Львів, 2000. - 95 с.
2. Закон України Про попередження насильства в сім'ї (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 10, ст.70 із змінами, внесеними згідно із Законами № 609-V від 07.02.2007, ВВР, 2007, № 15, ст.194 № 599-VI від 25.09.2008, ВВР, 2009, № 13, ст.153
3. Конт Р. Сексуальное насилие над детьми // Энциклопедия социальной работы, в 3 т. - М.. 1994. - Т. 3. - 230 с.
4. Мищик Л.И., Белоусова З.И., Голованова Т.П. Насилие в семье как социально педагогическая и психологическая проблема, 1 часть. - Запорожье, 1999. - 98 с.
5. Наказ МОН України від 28.12.2006 N 864
6. Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие: Научно-методическое пособие / Под ред. Л.С. Алексеева. - М., 2000. - 136 с.
7. Сафонова Т.Я. Жесткое обращение с детьми // Практична психологія та соціальна робота.- 2007.-№2.- С.17-29
8. Социально-правовые проблемы борьбы с насилием / Ом. юрид. ин-т. -Омск, 1996. - 120 с.
9. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник.-К.: Центр навчальної літератури. - 2006.- 464с.

УДК 37.011.31:331.44

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Салівон Ю., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

“Спочатку треба пробудити душу в дитини, а потім шліфувати розум...”, “Надто багато в світі людей, яким ніхто не допоміг пробуджуватися” – у розпачі писав А.Сент-Екзюпері

Саме такі завдання ставить кожен вчитель перед собою – пробудити душу в дитини. Декому вдається справитись із завданням, а декому і ні.

Виховання етичного підґрунтя особистості відкриває можливості для правильної освіти. І найкращий період розвинення гуманності – це приклад дорослих, з якими малюки спілкуються. Скільки б не працювали педагоги, маленькому громадянину нелегко жити, нелегко робити свій правильний вибір в хаосі життя, якщо в сім'ї та суспільстві починають діяти “хижацькі закони”.

Гуманна система розвивального навчання, за якої високо цінуються не тільки знання, а й порядність у всьому, любов і повага до людей. І необхідність ставити виховання на перше місце довело саме життя.

Важко навчити дітей ділитися з товаришем, заступатися за слабших, просити пробачення за свої погані вчинки та не повторювати їх. Виправляти помилки і не бути руйнівниками, якщо найближчі дитині люди – мама і тато – сповідають теорію “переступити через інших”. І декотрі з них готові розірвати вчителя на шматки за те, що дитина може вдома запитати: “А чи правильно ви живете, мамо й тату?”

Життя розсудить дорослих, відкриє істини буття. А поки що педагогові потрібно чимало мужності та сил,

аби щоденно з посмішкою заходити до класу, обіймати поглядом усіх своїх славних, унікальних “чомучок” і дарувати їм любов та мудрість.

Але мало хто з вчителів витримує таке навантаження. Сьогодні з'явився такий термін як “професійне вигорання”, що є наслідком некерованого стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням в професійній діяльності. Найбільшим показником професійного вигорання є емоційне виснаження – виникає при перевантаженні, гніві та депресіях, а це дуже часто відбувається на уроках, коли учні не слухаються, порушують дисципліну, відмовляються виконувати шкільне навантаження.

Актуальність теми полягає в тому, що в даний час, такий синдром, як “професійне вигорання” вже стає добре знайомим явищем у школах, у працівників освітньої сфери.

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена

емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка та відсутність “ресурсів” тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром “професійного вигорання”.

Постійна втома, спустошеність, відчуття відсутності соціальної підтримки, постійні докори, незадоволення професією... Спілкування з педагогами показує, що багато кому з вчителів імпонують всі прояви цього феномену.

Об’єкт дослідження – синдром “професійного вигорання” особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості синдрому “професійного вигорання” у вчителів та соціально-психологічні передумови його виникнення.

Мета дослідження – визначення змісту, соціально-психологічних передумов синдрому “професійного вигорання” та дослідження особливостей його виникнення у вчителів.

В основу дослідження покладено гіпотезу про те, що підвищити рівень підготовки вчителів щодо подолання синдрому “професійного вигорання” можна за допомогою використання спеціальної психологічної програми, що спрямована на оволодіння педагогічними працівниками: а) знаннями, що розкривають зміст та структуру синдрому “професійного вигорання”; б) методами діагностики синдрому; в) засобами та прийомами профілактики та подолання синдрому.

Завдання дослідження:

Розкрити психологічні особливості синдрому “професійного вигорання”, як одного з наслідків хронічного професійного стресу у вчителів.

Виявити основні прояви синдрому “професійного вигорання” у вчителів та соціально-психологічні передумови його виникнення.

Розробити програму соціально-психологічної підготовки вчителів до психопрофілактики та подолання синдрому “професійного вигорання”

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому “професійного вигорання” знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (М.Буриш, Г.Діон, Л.М.Карамушка, Н.О.Левіцька, Г.В.Ложкін, М.П.Лейтер, С.Д.Максименко, Л.Малець, Е.Махер, В.Є.Орел, М.Л.Смольсон, Т.В.Форманюк, Х.Дж.Фрейд-денбергер, У.Б.Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В.В.Бойко, Н.Є.Водоп’янова, С.Джексон, К.Маслач, Т.І.Ронгинська, О.С.Старченкова та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому “професійного вигорання” вивчались, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (Г.І.Каплан, І.П.Куш, К.Маслач, Г.Е.Робертс, Б.Дж.Седок, В.Є.Семеніхіна, К.Черніс А.Є.Юр’єв, Л.М.Юр’єва та ін.), соціальних працівників (Т.Марек, К.Ван Вак та ін.), спортсменів (Б.Вайт, В.Могран, Р.Сміт, Р.Уейнберг, Р.Фліппин, А.Хакней та ін.) тощо.

Теоретичне значення дослідження полягає у: а) розкритті змісту та структури синдрому “професійного вигорання” у вчителів; б) класифікації соціально-психологічних детермінант виникнення синдрому “професійного вигорання” у педагогів; в) визначенні соціально-психологічних умов профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” у працівників освітньої сфери.

Професія педагога - одна з тих, де синдром “професійного вигорання” є найбільш поширеним. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та перебігу саме у педагогічній діяльності, яку відзначає висока емоційна напруженість. Емоційні фактори діяльності педагога важко навіть перелічити, але відомо, що по своїй природі вони можуть бути як об’єктивними, так і суб’єктивними. О.М.Осницький вказує на те, що різниця між встановленим, формальним та реальним робочим тижнем вчителя складає 200-300%. А якщо педагог дотримується всіх інструкцій та розпоряджень, то він повинен виконувати більш як 100 трудових функцій. Поступово формується відчуття постійної невдастості, психологічної беззмістовності професійної діяльності. Так, вивчаючи фактори педагогічної дезадаптації, М.О. Березін (1996) приводить наступні дані: серед 7300 обстежених педагогів ризик патології серцево-судинної системи відмічено у 29,4%; захворювання судів головного мозку у 37,2%; 57,8% досліджуваних мають порушення діяльності шлунково-кишкового тракту. Вищеназвана соматична патологія супроводжується клінікою невротоподібних порушень. Власне, нервові розлади було виявлено у 60-70% випадків.

Наведена картина здоров’я учительства, на думку В.В. Бойко, великою мірою обумовлюється психологічною перенапругою професійних буднів. Тривожність, депресія, емоційна ригідність та спустошеність – така ціна відповідальності вихователя. Виникає питання: як може впливати на підрастаюче покоління людина приречена на такі страждання? Тому з метою економії власних енергоресурсів, педагоги прибігають до різних механізмів психологічного захисту, або, принаймні, є жертвами емоційного виснаження. Треба сказати, незважаючи на те, що термін “емоційне вигорання” вважають не тільки науковим, за ним стоять достатньо серйозні психологічні та психофізіологічні реалії, які мають свої причини, форми проявлення, наслідки.

Емоційне вигорання являє собою набутий стереотип емоційної, частіше всього професійної поведінки. Вигорання частково функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати та економно витрачати енергетичні ресурси. В той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли вигорання негативно відбивається на виконанні професійної діяльності та стосунках з колегами та учнями.

Навчальне навантаження вчителя становить приблизно 22-27 годин на тиждень, окрім цього, 13-18 годин відводиться додатково на інші види педагогічної діяльності. Отже, робочий тиждень вчителя становить в середньому 35-45 годин. Такі перевантаження можуть призвести до виснаження моральних і фізичних сил, поступово формується відчуття постійного розчарування, психологічної беззмістовності професійної діяльності, а згодом і до “професійного вигорання”.

“Синдром професійного вигорання” є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої та надмірної інтенсивності. Поняття “стрес” розглядається як реакція організму, яка виражається у стані психоемоційної напруги, пригніченості яка виникає у людини під натиском екстремального впливу. Підкреслимо, що стрес є комплексним процесом, який включає як фізіологічні, так і

психологічні компоненти (А.Абабков, В.Л.Маришук, В.М.Перре, А.О.Реан, Г.Сельє).

Поняття "професійний стрес" у роботі визначається як багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну професійну ситуацію.

На підставі аналізу підходів до вивчення синдрому "професійного вигорання" (А.Видай, С.Джексон, Л.М.Карамушка, Н.О.Левицька, Г.В.Ложкін, К.Маслач, Л.Малець, В.Є.Орел, М.Л.Смульсон, Т.В.Форманюк, Х.Дж.Фрейденбергер) даний синдром було визначено як стресову реакцію, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності.

Зважаючи на визначення стресового процесу за Г.Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження) "професійне вигорання" можна вважати третьою стадією, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження. Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі "вчитель-учень" за таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Наразі почуття контролю над тим, що відбувається, може мати вирішальне значення. Якщо "педагог реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до "професійного вигорання". Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до "професійного вигорання". "Вигорання" - це не просто результат стресу, а наслідок некерowanego стресу.

Отже, синдром "професійного вигорання" - один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін - загальна назва наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи. Оскільки дані сучасних досліджень унаочнили, що "професійне вигорання" можна відрізнити від інших форм стресу як концептуально, так і емпірично, виникла необхідність у систематичних наукових дослідженнях цього синдрому. Термін "професійне вигорання" з'явився у психологічній літературі відносно недавно. Його ввів американський психіатр Х.Дж.Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженої атмосфері при наданні професійної допомоги. Це - люди, які працюють у системі "людина-людина": лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі тощо. Спочатку під "вигоранням" розуміли стан знецілення з почуттям власної безпорадності, потім воно стало змістовно неоднозначним, що привело до значних утруднень в його вивченні. Б. Пелман та Є. Хартман (B. Pelman, E. Hartman, 1982) узагальнили чисельні визначення "вигорання", виділили три головних компонента: емоційне або фізичне знецілення, деперсоналізація, знижена робоча продуктивність. У теперішній час переважає розуміння феномену вигорання як багатомірного конструкту, набору негативних психічних переживань, фізичного,

емоційного та розумового знецілення від довгострокової напруги, пов'язаної з міжособистісними стосунками, які супроводжуються емоційною насиченістю та когнітивною складністю.

У вітчизняній психології найбільш відомі узагальнення відносно даної проблеми представлені у роботах Г.М. Видай, Т.В. Зайчикової, В.І. Ковальчук, Г.В. Ложкіна. На думку авторів, існує деяка плутанина у визначенні понять "перенапруга", "вигорання" та "перевтомлення", тому вони пропонують власні інтерпретації. Так, вигорання являє собою психофізіологічну реакцію, обумовлену частковими, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, направленими на задоволення трудових потреб. Вигорання супроводжується психологічним, емоційним, а інколи і фізичним відходом від активності у відповідь на надмірний стрес або незадоволеність. Як зазначають зарубіжні дослідники з Канади, США, Західної та Центральної Європи, а також вчені з Росії та України, фахівці, які працюють у згаданій системі, змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів (пацієнтів, вихованців), тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження.

З 1974 року вийшло друком понад 2500 статей і книг; присвячених вченню синдрому "професійного вигорання". Але переважна більшість із них - описового й епізодичного характеру. Літератури, що розкривала науково-практичні дослідження в цій галузі, іще недостатньо. Проте дослідження синдрому триває. Нині він має вже діагностичний статус у "Міжнародній класифікації хвороб - 10": "Z 73 - проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям".

В результаті аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому "професійного вигорання".

Дослідження цього синдрому розпочалося із співробітників медичних установ та різних громадських організацій. Ф. Сторлі - професор Школи догляду при Університеті штату Невада - проводила дослідження цього феномену у медсестер, які працюють у кардіології. Вона зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами які важко змінити. Як наслідок розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній.

Професор психології Каліфорнійського університету К. Маслач деталізувала це поняття, окресливши його як синдром фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння співчуття щодо клієнтів. Доктор К. Маслач підкреслює, що "професійне вигорання" — це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням.

Нині відомі три підходи до визначення синдрому "професійного вигорання".

Перший підхід розглядає "професійне вигорання" як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуван-

ням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. “Професійне вигорання” тлумачиться тут приблизно як синдром “хронічної втоми”.

Другий підхід розглядає “професійне вигорання” як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, - з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

Але найпоширенішим є третій підхід, запропонований американськими дослідниками К.Маслач і С.Джексон. Вони розглядають синдром “професійного вигорання” як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень.

Г. Роберте класифікує вищевказані симптоми як: 1) зміни у поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни у почуттях; 4) зміни в здоров’ї.

Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене Почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Педагог може легко впадати в гнів, дратуватися і почувати себе розбитим, зосереджувати увагу на деталях і бути налаштованим надзвичайно негативно до усіх подій. Гнів, що він відчуває, може призвести до розвитку підозрливості. Педагог може думати, що співробітники хочуть його позбутися. Цей стан може посилюватися почуттям “незалученості”, особливо якщо раніше педагог брав участь у всіх подіях. Окрім того, кожен, хто намагається допомогти, щось порадити, викликає роздратування.

Серйозними проявами “професійного вигорання” є поведінкові зміни і ригідність. Якщо людина зазвичай балакуча й нестримана, вона може стати тихою і відчуженою. Чи навпаки, людина, що зазвичай тиха й стримана, може стати дуже говіркою, вступати в бесіду будь з ким. Жертва “професійного вигорання” може стати ригідною у мисленні. Ригідний педагог закритий до змін, оскільки це вимагає енергії та ризику, котрі є великою загрозою для вже виснаженої особистості.

Педагог, який відчуває, на собі дію синдрому “професійного вигорання”, може намагатися подолати ситуацію, уникаючи співробітників і учнів, фізично і думкою дистанціюючись від них. Уникнення та дистанціювання можуть проявлятися багатьма шляхами. Наприклад, педагог може часто бути відсутнім на роботі. Він може спілкуватися безособовими способами з колегами й учнями, може зменшувати власну залученість до контактів з ними. Педагог, врешті-решт, впадає в депресію й починає сприймати ситуацію як “безнадійну”. Він може залишити свою посаду чи взагалі змінити професію.

Російський вчений В.В. Бойко, спираючись на виділені К.Маслач компоненти “вигорання” (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних обов’язків) та теорію Г.Сельє, означив такі компоненти синдрому “професійного вигорання” – напруження, резистенція та виснаження, та розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти “професійного вигорання”. Створена ним “Методика діагностики рівня емоційного вигорання” дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують

три компоненти “професійного вигорання”. В.В.Бойко характеризує компоненти згаданого синдрому так:

1. Перший компонент - “напруження” - характеризується такими симптомами: відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаної власною професійною діяльністю.

Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

переживання психотравмуючих обставин - людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;

незадоволеність собою - незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом;

“загнаність у кут” - відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі;

тривога й депресія - розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

2. Другий компонент - “резистенція” - характеризується надмірним емоційним виснаженням, що проковує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми.

Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

неадекватне вибіркове емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;

емоційно-моральна дезорієнтація - розвиток байдужості у професійних стосунках;

розширення сфери економії емоцій - емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації;

редукція професійних обов’язків - згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов’язків.

3. Третій компонент - “виснаження” характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень.

Тут виявляються такі симптоми, як:

емоційний дефіцит - розвиток емоційної чутливості до стереотипів на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов’язків;

емоційне відчуження - створення захисного бар’єру у професійних комунікаціях;

3) особистісне відчуження (деперсоналізація) - порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов’язків, та до професійної діяльності взагалі;

4) психосоматичні та психовегетативні порушення - погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

У вітчизняній та зарубіжній психології вивчався взаємозв’язок феномену вигорання з такими соціально-

демографічними показниками як: статевовікові, статевої орієнтації, рівень освіти, місце проживання, особистісні риси та ін. Перспективним напрямком є вивчення впливу організаційних факторів: умов матеріального середовища, змісту роботи, соціально-психологічних умов діяльності. Безліч об'єктивних причин психологічного вигорання конкретизується поняттям "професійне середовище", яке включає до себе такі компоненти як предмет та засоби праці, професійні завдання, фізичне та соціальне середовище. Середовище як компонент ергономічної системи не зводиться до видимої обстановки на робочому місці. Основні компоненти середовища, як підкреслює Є.О. Климов наступні: соціально-контактні, інформаційні, вітальні. В.М.Мушкілов стверджує: "трудова активність людини багато в чому відзначається умовами, професійним середовищем, у якому працює спеціаліст. До них, перш за все, відноситься робочий простір та режим роботи".

Таким чином, не можемо заперечувати величезне значення для людини простору та часу, у якому протікає

його життєдіяльність і від яких, в основному, залежить його стан. Порушення, обмеження простору, відсутність вільного бюджету часу, на нашу думку, сприяють професійному вигоранню, впливають на активність життєдіяльності та загальний емоційний та фізичний стан.

Враховуючи вище зазначене, можна зробити висновки, що в силу специфіки професійної педагогічної діяльності синдром "професійного вигорання" є дуже поширеним серед педагогів (у 50-60 %).

Таким чином, "професійне вигорання" є психофізичною реакцією обумовленою частковим, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, направленними на задоволення трудових потреб і керуванням свого власного життя.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, показав, що синдром "професійного вигорання"

На сьогоднішній день є досить поширеним явищем серед вчителів, що безумовно заважає ефективній діяльності як самого вчителя так і школи в цілому.

Література

1. Зайчикова Т.А. Особливості прояву та детермінанти синдрому "професійного вигорання" у педагогічних працівників // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2003. – Частина 9. – С. 103-108.
2. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової – К., 2006. – 365 с.
3. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М., Зайчикової Т.В. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
4. Модель професійної компетентності педагога (Рівн. ін-т. підвищ. кваліфікац. пед. кадрів) : Уклад.: Н.Ю.-Новоселецький. – Рівне, 1996. – 356 с.
5. Орел В.Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 90-101.

ТИПИ ТА ФОРМИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ З ІСТОРІЇ

Самойленко Т., студентка V курсу історико-юридичного факультету

У сучасних умовах реформування сфери освіти одним із недостатньо вивчених питань залишається підвищення якості контролю навчально-пізнавальної діяльності школярів. Вирішенню даного питання у значній мірі сприяє застосування тестів для виявлення результатів навчання.

Державний стандарт загальної середньої освіти в недалекому майбутньому передбачає супровід навчальної програми завданнями у тестовій формі для діагностики якості результатів навчання. Освітні стандарти і способи їх досягнень є ключовими моментами, що визначають якість освіти, процедуру її оцінки та діагностики. Тестування стало широко застосовуватися як засіб оцінки знань при підсумковій атестації випускників і при вступних іспитах до вищих навчальних закладів.

В Україні цей спосіб оцінювання став актуальним завдяки його широким можливостям: здатності охоплювати значний обсяг навчального матеріалу, об'єктивності процедури оцінювання, врахуванні індивідуальних особливостей учнів, введенню в школах незалежного

тестування як форми підсумкового контролю якості підготовки випускників, тому важливо знати форми тестових завдань під час проведення тестового контролю. Це зумовлює актуальність теми даної статті.

Наша мета і полягає в тому, щоб охарактеризувати типи та форми тестових завдань, які використовуються під час тестового контролю з історії.

Даній проблемі присвятили свої праці В. С.Аванесов, Л.В.Апатова, Ю.А.Білий, В.П.Беспалько, В.А. Горбаньов, В.Г.Глушков, В.В.Зінов'єв, І.В.Колесник, Е.А.Кріксунов, Г.І.Лернер, В.П.Левін, А.Н.Майоров, Е.А.Міхайличев, М.М.Петрова, В.Б.Пятунін, І.А.Раппопорт, С.Р. Сакаєва, В.І.Сиротін, Ю.А.Сімагін, В.А.Станкевич, Н.В.Тельтевская, М.Б.Челишкова і багато інших.

Отже, залежно від того, яку ознаку буде покладено в основу класифікації тесту з історії, тестові завдання можна розрізнити:

1. За цілями: з елементами навчання і контролюючі.
2. За характером необхідних дій: завдання-відтворення знань, аналізу ознак понять, виконання

певних дій (зіставлення, логічного висновку і т.д.).

3. За характером відповіді: відкриті або закриті.
4. За місцем, яке займають в навчальному процесі – попереднього, поточного контролю, тематичного та підсумкового контролю.
5. За рівнем засвоєння: тести I-го рівня на впізнання, впізнавання і розрізнення; тести II-го рівня - відтворення інформації про об'єкт по пам'яті; III-го рівня, що вимагають вирішувати типові завдання; IV-го рівня - творчого застосування отриманих знань.
6. За видом: словесні, числові, знакові, зорово-просторові (схеми, таблиці, графіки, малюнки та ін.)
7. За структурою відповіді: з відповіддю "так" - "ні", на закінчення думки, з вибором вірного відповіді, на порівняння або зіставлення, на пояснення понять, на кількісне співвідношення фактів та ін
8. За засобами: бланкові, предметні (конструктивні), з використанням технічних засобів, практичні (у формі лабораторних робіт).
9. За рівнем стандартизації контролю: стандартизовані або не стандартизовані.
10. За принципом підбору змісту тесту до конкретної групи учнів: адаптивні або не адаптивні.
11. За конструкцією програми контролю: незалежні один від одного або "тести-сходи".
12. За характером контролю: індивідуальні або масові (фронтальні).
13. За функціями перевірки: констатуючі, діагностуючі і прогностуючі [6; 157].

З огляду на неможливість складання єдиної класифікації (в літературі можна знайти 84 види тестових завдань), необхідно торкнутися одного важливого моменту в складанні тестів. Будь-який контроль, а тестові завдання є його окремим випадком, повинен бути керуючим, навчальним і контролюючим. Одне і теж питання в залежності від призначення тесту може в рівній мірі відповідати всім цим вимогам, кожне з яких може бути посилено самою конструкцією тесту [2; 99].

Форма тестових завдань залежить від їхнього змісту і мети тестування, вона надає завданням структурну цілісність і визначеність, зовнішню організованість. В даний час в педагогіці досконало вироблено чотири основні форми тестових завдань, які є основою для складання тестів з будь-яких навчальних предметів (всі інші форми вважаються їх різновидами):

1. Закрита форма завдань з вибором правильної відповіді (відповідей).
2. Завдання на встановлення правильної відповідності. Елементом однієї множини потрібно поставити у відповідність елементи іншої множини.
3. Завдання відкритої форми (завдання з доповненням) - відповідь вписує сам учень у визначеному для цього місці. Після доповнення учень одержує відповідь у формі істинного або хибного висловлювання.
4. Завдання на встановлення правильної послідовності: дій, операцій, тощо [1; 76].

Для тестового контролю з історії можна використати всі чотири форми. На нашу думку, тестове завдання може мати відкриту або закрити форми і одночасно відповідати всім ознакам покладеним в класифікацію тестів. Що стосується форми тестових завдань з історії, які використовуються під час тестового контролю, то більш точною буде нижче викладена їх класифікація.

Закрита форма містить в собі завдання :

- одиничного вибору (потрібно вказати єдину правильну відповідь з чотирьох запропонованих);
- множинного вибору (із запропонованих 10 – 12 варіантів відповіді лише 6 – 8 правильні);
- альтернативного вибору (відповідь типу "так" або "ні") [5; 202];
- завдання на виключення зайвого (з переліку відповідей потрібно виключити зайвий елемент, знайшовши закономірність).

До цієї категорії завдань відносяться завдання на встановлення правильної послідовності дій, явищ, тощо та завдання на відповідність, які описані вище [9; 57].

Відкрита форма включає в себе :

- завдання на доповнення (незакінчене речення треба доповнити потрібними словами, виразами, подіями, датами, тощо);
- завдання на заміну елементів відповіді (зміст речення містить в собі помилку, потрібно її знайти та виправити);
- завдання з вільними відповідями: з короткою і точною відповіддю та розгорнутою [8; 34-38].

Тести з історії можуть включати як завдання однієї форми (моноформні завдання), так і завдання, що включають тести різних форм (поліформні). Переваги моноформних тестів полягає в тому, що для їх виконання досить інструкції одного типу. Це робить завдання більш зрозумілим учням, сприяючи скорочення часу на його виконання. Разом з тим, такий тип завдань досить одноманітний і застосовувати його часто в такому вигляді не рекомендується. Тести даного типу доцільно використовувати для закріплення знань, а також для перевірки якості засвоєння викладеної інформації - в кінці уроку або якого-небудь великого блоку інформації.

Досвід багатьох учителів, що застосовують тестовий контроль, показує, що застосування поліформних тестів значно підвищує їх різноманітність і дозволяє провести більш об'єктивну оцінку знань. Завдання даного типу дозволяють застосовувати для перевірки якості засвоєння матеріалу більших розділів, блоків інформації, що мають велику важливість для придбання стійких знань. Складаючи поліформне тестові завдання, рекомендується починати з найбільш простих форм, що містять найменшу кількість суттєвих операцій, таких як тестове завдання на пізнання, а найбільш складні завдання включати в середину або кінець тесту. До кожного виду такого тесту необхідно прикласти відповідну інструкцію на його виконання [10; 132].

У теперішніх умовах викладання історії оптимальним способом здійснення поточного або проміжного контролю за засвоєнням знань у стислі часові терміни з охопленням найбільшої кількості учнів є тестування, яке включає в себе різноманітні форми завдань. Тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок учнів, допомагає здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом. А в умовах створення і впровадження державної системи тестування застосування тестового контролю знань стає необхідністю.

Література

1. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. - М.: МГТА, 1995.
2. Головеева Л.Ю. Современные средства оценивания результатов обучения. - Учебно-методическое пособие. - Барнаул: БГПУ, 2008.
3. Ермакова М.Г., Андреева Л.Е. Вопросы разработки тестирующих программ. //Информатика и образование. - 1997. - №3.
4. Кабардин О.Ф. и др. Тестирование знаний и умений учащихся. // Советская педагогика. - 1991. - №12, с. 27—33.
5. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). - М., 2000.
6. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология.- М.: Народное образование, 2001.
7. Самойленко П.И., Сергеев А.В. Тест как инструмент измерения уровня знаний //Специалист. - 1994. - № 5,6,7.
8. Тестова перевірка знань учнів/За ред. М.М.Розенберга. – Харків, 1974.
9. Тестовый контроль учебной деятельности /Сост. Т.А. Романова - М.: УМЦ СПО МСХ РФ, 2000.
10. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. - М.: Логос, 2002.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ЖЕРТВАМИ НАСИЛЬСТВА В УМОВАХ ЗОШ

Скоромець А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Протягом останніх десятиліть світ стурбований хвилею жорстокості і насильства стосовно дітей та підлітків. Проблема попередження насильства над дітьми в умовах погіршення загальної економічної і соціальної ситуації в Україні стає надзвичайно актуальною. Вона породжує не тільки безліч теоретичних, але й в основному, практичних аспектів соціально-педагогічного, етичного і психологічного характеру. Обговорення проблеми насильства над дітьми в українській державі донедавна було закритим. На думку багатьох експертів, які займаються правами дітей, нашій країні варто вивчати світовий досвід і використовувати його.

Величезні труднощі по запобіганню дитячого насильства пов'язані із судовою системою і недоліками народної освіти. До нашого часу в державі немає адекватного закону, який захищав би дітей від насильства. Але важливим досягненням стало прийняття Конвенції ООН "Про права дитини" (1989 р.), яка висвітила основні права дитини та обмежила поширеність даної проблеми, але не припинила її. До нормативно-правових документів по захисту дитини від жорстокості також відносяться "Закон України про охорону дитинства"; пункт 2 статті 52 Конституції України, яка зазначає, що будь-яке насильство перед дитиною та її експлуатація переслідуються законом. [7,34] Дана проблема ще не стала предметом вивчення науковців у тій мірі, якої вона потребує. Проте на сьогодні вже є перші результати досліджень з проблеми насильства в школі, якими займаються вчені нашої країни та країн світу такі як: А.Бандура, Карен Хенніген, а також Девід Філіпс, Т.Я.Саонова, Є.І.Цимбал, К.Розман, І.С.Кон, М.Стоун, А.Міллер, Т.Сафанова, І.М.Трубавіна, В.Г.Панок, Т.Шипунова.

Отже, актуальність проблеми насильства та жорстокості, недостатнє вивчення науковцями обумовила вибір теми моєї дипломної роботи.

Різноманітні вияви жорстокої поведінки щодо дітей існували та існують у всіх країнах ще з давніх часів. Т.І.Пу-

м'янцева пояснює поняття "жорстоке поводження з дитиною, яке на її думку, проявляється в нанесенні фізичної, психологічної, емоційної шкоди дитині шляхом задуманої дії, а також зневажання обов'язків по відношенню до неї, що наносить шкоду її фізичному та психічному розвитку" [4, 44].

Насильство є однією з форм жорстокого поводження. Саме І.М. Трубавіна насильство розглядає як: порушення прав людини; приклад примусового контролю, який одна людина практикує над іншою; домагання; будь-які дії чи бездіяльність вчителів, однолітків, що спричиняють фізичну чи психічну шкоду дитині, а починається жорстоке поводження там де дитині наносять образи. Жорстоке поводження включає в себе будь-яку форму поганого поводження, яке здійснюється батьками, опікунами, піклувальниками, вчителями, однолітками. Такі науковці як Сафанова, Е.Цимбал, Л.Оліфіренко розрізняють чотири основні форми жорстокого поводження з дітьми: фізичне насильство; сексуальне насильство; психічне насильство; нехтування основними потребами дитини. Панок В.Г. описує неправильне поводження з дитиною терміном "зловживання", і також визначає такі його види:

- фізичне зловживання;
- фізична занедбаність;
- сексуальні кривдження;
- примус до незаконних форм праці;
- формування різного роду залежності;
- психологічний (моральний тиск);
- емоційна депривація [6, 24].

Як правило вивчення насильства в школі зводилось до розгляду фізичного насильства у відповідності зі статтями Кримінального кодексу. Будь-який вид жорстокого поводження з дітьми веде до найрізноманітніших наслідків, але всі вони поєднуються одним – порушення прав людини, небезпека для її життя. Негативними наслідками є психологічні травми,

які приводять до посттравматичних та психореактивних розладів, синці, травми, переломи, ушкодження внутрішніх органів: печінки, селезінки, нирок та ін. Потрібен час, щоб залікувати ці ушкодження, але ще більше часу і зусиль потрібно для того, щоб залікувати душевні рани, психіку дитини, що постраждала від насильства. Суспільні наслідки насильства над дітьми – це, насамперед, втрата людського життя у результаті вбивств дітей і підлітків чи їхніх самогубств, це втрати в їхньому обличчі продуктивних членів суспільства внаслідок порушення психічного і фізичного здоров'я, низький освітній і професійний рівень. В майбутньому це втрата батьків, здатних виховувати здорових у фізичному і моральному відношенні дітей.[2, 56] Нарешті, це відтворення жорстокості в суспільстві, оскільки колишні жертви самі часто стають гвалтівниками, людьми, здатними на різні види насильства. Такі наслідки є досить хвилюючими, тому робота соціального педагога в школі направлена саме на захист та охорону прав дитини. Захист від негуманного ставлення вчителів, співробітників школи. Консультації для вчителів щодо їх прав стосовно дитини, розповсюдження тексту Конвенції ООН про права дитини серед школярів, педагогів, батьків. [5, 72] Також організація виховного середовища в школі; профілактика девіантної поведінки, виявлення несприятливих соціальних, психолого-педагогічних факторів у школі, класних колективах. Важливе значення має саме індивідуальна робота соціального педагога з вихованцем, яка здійснюється на декількох етапах:

- встановлення особистого контакту між педагогом і вихованцем;
- пошук і пояснення взаємних інтересів;
- розробка відповідного плану дій;
- рефлексія змін, що відбулися.

Починати свою роботу потрібно із встановлення довірливих відносин з дитиною. Атмосфера довіри – основа спілкування з дитиною, коли вона кілька разів поспіль прийшла зі школи з синцями і вперто розповідає про слизкі сходи. У організації своєї роботи соціальний педагог надає пріоритет створенню здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособових відносин, сприяє реалізації здібностей кожного, за-

хисту інтересів особи, організації дозвілля, вивчення проблеми школярів і вчителів.

У розв'язанні соціальних проблем дітей - жертв насильства, стимульовані розвитку їхніх сил, конструктивної діяльності щодо змін несприятливої життєвої ситуації соціальні працівники використовують різноманітні методи соціальної роботи – сукупність прийомів, способів діяльності. Мета їх – дати розуміння того, як окремі індивіди або групи можуть подолати шлях у розв'язанні власних життєвих проблем. [3, 24] Покращення реального стану процесу виховання, попередження та подолання проблеми насильства в сучасних умовах, на нашу думку, вимагає розробки спеціальної програми психолого-педагогічної просвіти батьків, яка буде сприяти повноцінному функціонуванню сім'ї і попередженню проблем у взаємостосунках батьків та дітей. З цією метою впроваджено навчальну програму для батьків "Гармонізація дитячо-батьківських взаємовідносин", реалізація якої зорієнтована на досягнення основної мети - налагодження гуманних взаємостосунків між батьками й дітьми. Зміст її передбачає вирішення таких завдань:

- формування у батьків спрямованості на пошук найоптимальніших методів виховання;
- творче засвоєння психолого-педагогічних знань для того, щоб вони стали керівництвом до дії і сприяли підвищенню ефективності виховання дітей;
- формування здатності усвідомлювати сімейну дійсність, вміння приймати найбільш ефективні рішення в співвідношенні їх з закономірностями, принципами виховання;
- взаємне збагачення досвідом дитячо-батьківських взаємостосунків [1, 95].

Саме первинне середовище, в якому виховується дитина є найважливішим пріоритетом її подальшої діяльності, насильство в переважній більшості не одиничний факт, а повторюване явище. Просвітницько-профілактична робота з батьками, залучення їх до занять у тренінгових групах з метою підвищення їх психолого-педагогічної поінформованості щодо адекватного виховання дітей є одним із основних завдань соціального педагога.

Література

1. Громадська програма запобігання насильству в сім'ї. - Проект "Гармонія", Львів, 2004 – 95 с.
2. Зловживання щодо дітей // Позакласний час. - 2004- № 5-6.- с. 56-58.
3. Козак Н. Запобігання насильству щодо дітей дошкільного віку // Дитячий садок – 2007 - № 31, серпень - с. 24.
4. Осухова Н.Г. Психодрама: помош детям, пережившим насилие // Лучшие страницы психологической прессы. - 2001, № 4. с. 44.
5. Проблема насильства неповнолітніх, як гостре соціальне явище // Позакласний час плюс. - 2008 - № 9 с. 72-74.
6. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської. - К.; 2004 с. 23-26.
7. Закон України "Про попередження насильства в сім'ї ст. 34.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОЦІ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ: “ДАВНІЙ ЄГИПЕТ” ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ В 6 КЛАСІ

Соболь А., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що історія Давнього Єгипту є дуже цікавою і існує багато праць з цієї теми. Тому завданням молодого педагога є розробка дидактичних засобів та їх застосування до даної теми.

Мета дослідження: дослідити специфіку використання дидактичних ігор під час вивчення вищевказаної теми.

За вмілого використання гра стає незмінним помічником педагога. Бо у грі діти перевіряють свою силу, спритність, у них виникає бажання фантазувати. Гра дарує щохвилину радість, задовольняє потреби, а ще спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому. У скрізь, де є гра панує радісне дитяче життя.

Сучасне дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, непідробної цікавості.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Використання на уроках дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального предмета. Отже дидактична гра на уроці – засіб навчання.

Сам термін “дидактична гра” підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування.

Дидактична гра – це практична групова справа в праця з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для учня особливе значення і якісно ним усвідомлюється.[3; 158 - 164]

Мета дидактичних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, вміннями і навичками учень зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зуміє зацікавити учнів.

Тому дидактичні ігри розробляються таким чином, щоб їх зміст передбачав формування не лише елементарних уявлень, а й корегування та розвиток пізнавальних процесів.

Під час кожної навчальної гри, поступово засвоюючи послідовність розумових дій, які відображаються

у зовнішньому, а потім у внутрішньому мовленні, дитина опановує засоби підведення будь-якого предмета під поняття, що вивчається. Розгорнуте судження за схемою дій, які виконуються, поступово згортається у план розумової дії.

Кожна дидактична гра багаторівнева і містить окремі завдання, спрямовані на засвоєння певного матеріалу. Водночас ігри мають передбачити по елементне засвоєння знань. Від гри до гри ці елементи складаються у певну систему, яка поступово і послідовно готує учнів до засвоєння наступних тем.

Ті знання і навички, які дитина одержує під час гри, можуть бути легко перенесені в побут, життя, самостійно використані влюбій обстановці. А це відіграє особливе значення, тому що дитині важко оперувати набутими знаннями в змінній обстановці [5;18].

Дидактичні ігри добираються відповідно до програми. У дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз, синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають уміння висловлювати свою думку в зв'язній й зрозумілій формі, використовуючи історичну термінологію.

Добираючи гру необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вчитель повинен чітко спланувати діяльність учнів, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, учитель надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає учнів до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних правил ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх в міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок розвитку пам'яті.

Процес створення гри містить ряд етапів:

- а) вибір теми гри;
 - б) визначення мети й завдання гри;
 - в) підготовка і проведення гри (повідомлення теми гри, підготовка (унаочнення) дидактичного матеріалу, проведення гри, підбиття підсумків).
- Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:
- а) ігри мають відповідати навчальній програмі;
 - б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, про те й не дуже складними;
 - в) відповідність гри віковим особливостями учнів;
 - г) різноманітність ігор;
 - д) залучення до ігор усього класу.

Щоб дидактична гра на уроці проходила ефективно і давала бажані наслідки, необхідно нею керувати і дотримуватись даних вимог.

Методика навчання включає використання різного дидактичного матеріалу і демонстраційного, і роздавального. Щоб забезпечити дійовий вплив на розвиток дітей, учитель дотримується міри і часу застосування дидактичного матеріалу, враховує його

особливості. Використовується наочний дидактичний матеріал у певній послідовності, що допомагає цілеспрямовану поступовому формуванню поняття. Особливого значення набуває засвоєння дій з роздавальними матеріалом.[1; 34 - 36]

Література

1. Камбалова Я. Навчасмося у грі // Історія в школі. – 2007. - №2. с. 33 – 36.
2. Кожем'яка О. Ігри з історії Стародавнього Сходу. 6 клас // Історія України. – 2004. – листопад(№42) – с. 18 – 23.
3. Короткова М. В. Методика проведення ігор і дискусій на уроках історії. – М: ВЛАДОС, 2001.
4. Кудря Т. Інноваційні підходи у вивченні історії // Історія України. – 2002. -№6. – с.6 – 7.
5. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі // Початкова школа – 1997 - №9 – ст. 18.

УДК 94 (477,51) “1919/1921”

АНТИРАДЯНСЬКИЙ СЕЛЯНСЬКИЙ ПОВСТАНСЬКИЙ РУХ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ В 1919–1921 РР.

Стешиц О., магістрант історико-юридичного факультету

Період Української революції 1917-1921р.р. став не лише часом спроб у боротьбі за відновлення державної незалежності, але відзначився потужною хвилею селянського повстанського руху.

Повстанський рух, який розгорнувся на Україні в 1919-1921 рр. мав за деякими винятками, виключно антирадянський характер. Радянська історіографія не визнавала факту збройного опору селянства проти політики комуністичної влади, а ті виступи які все ж не могли не фіксуватися, трактувалися не інакше, як “куркульський бандитизм”. Тут чітко простежується межа, де ніби то єдиним ворогом більшовиків були селяни-власники, а інша переважаюча більшість була на їхньому боці. Та в сучасних умовах, коли відбулася переоцінка усталених поглядів у дослідженнях проблеми селянського руху, спираючись на більш ширшу джерельну базу, ми можемо об'єктивно оцінювати взаємовідносини, які мали місце у стосунках радянської влади і українського селянства.

Вже із січня 1919 року, не встигнувши утвердитись при владі на Україні, більшовики одразу ж розпочали втілювати в життя свою програму соціально-економічних перетворень. Найбільшого незадоволення в селянства, в тому числі Чернігівської губернії, викликала аграрна політика, яка була направлена на усупільнення земельних наділів і в примусовому запровадженні комун. Проте найбільшого протесту набула терористична продовольча диктатура і ті заходи, які були пов'язані з нею.

Військовий час, наявність значного запасу зброї, значна кількість вільного люду, яка була поставлена на межу виживання радянським режимом, або не бажала працювати і жити в умовах комунізму, породило потужну хвилю антирадянських селянських виступів.

Чернігівщина в продовж 1919-1921р.р. посідала одне із провідних місць загальноукраїнському повстанському русі. З 93 виступів з 1квітня по 1 травня 1919року по Україні, в губернії відбулося 19 [13, с. 351; 8, с. 579]. За цим показником Чернігівщина поступалась лише Київщині. Хоча вже з липня вона не мала

таких кількісних показників у повстаннях, ті загони які діяли там, в період, який ми розглядаємо часто мали загальноукраїнське значення.

Слід відмітити, що ті загони, які діяли в губернії в першій половині 1919 року становили значну загрозу радянській владі. Справа полягає в тому, що вони були тісно пов'язані з національним рухом і координувалися Директорією УНР – тобто не були автономними, а мали більш-менш централізоване керівництво. Основними районами дій повстанців були Борзнянський та Ічнянський повіти губернії, де розгорнули свою діяльність загони отаманів Євгена Ангела і Шекери.

Бувши офіцером Ангел сформував “Курінь смерті”, який діяв в основному в районі Бахмацького Лісу і тісно взаємодіяв з місцевими селянами, інформуючи останніх про заплановані напади на продзагони [10, с. 79]. Разом з ним діяв Шекера. Спочатку будучи постачальником зброї, останній в кінцевому результаті впливається до загону Ангела [11, с. 180].

Загони отаманів вирізнялися досить жорсткою дисципліною, маневреністю, підтримкою селян, що давало на початковому етапі вести досить успішну війну. У березні 1919 року курінь Шекери в селлах Велика Загорівка і Шаповалівка Борзнянського повіту під погрозою розстрілу зумів мобілізувати до своїх лав 90 молодих селян. Такі рішучі заходи, дали змогу довести загін отамана до чотирьох сотень при двох кулеметах [18, ар. 21]. Невловимості повстанців сприяло те, що вони не мали усталеного складу: селяни з'являлися до загонів тоді коли, розпочиналися бойові дії, а потім поверталися додому. Заздалегідь, при підтримці селян Шекера з Ангелом забирали усі підводи, що ще більше утруднювало переслідування повстанців. Караульні військові залізничні частини не маючи, належної амуніції, які були малочисельними при першому ж телеграфному повідомленні, що на сусідню станцію організовується напад – розбігалися [19, ар. 22].

Містечко Ічня і навколишні села стали осередком повстання, яке весною 1919 року поширилось на Борзнянщину. Зокрема 7 квітня 200 повстанців Ангела вчини-

ли вдалий наліт на с. Парафівка розгромивши воснком, ревком, повсталі з місцевої економії й заводу позабирали коней і цукор, а місцева більшовицька організація взагалі розбіглась. Поряд з наскоками на ізольовані села селянські загони вели ешелонну війну, намагаючись оволодіти стратегічними залізничними пунктами. Рухаючись в напрямку станції Плиски ангелівський загін в 500 бійців зруйнував залізничне полотно на прогоні Крути-Бахмач. По дорозі їм вдалося завербувати до своїх лав місцевих селян. Цими силами вони вели бої з радянськими частинами за Плиски і Велику Загорівку. Відомо, що 3 квітня Плиски були взяті червоними. Ангел знову вдався до агітації – це дало йому змогу довести свої формування до 1500 чол. Особовий склад був слабо озброєний. Лише частина селян мала гвинтівки, переважна більшість була озброєна звичайними вилами. Усвідомивши масштаби повстання влада кинула проти селян значні сили, використавши бронепотяг. В боях Ангел втратив 100 чол., і змушений був відійти до лісів під Ічню [22, ар. 8, 9, 10, 11, 12]

У квітні радянська влада захиталася в Остерському повіті. Туди організували свій напад повстанці петлюрівського отамана Струка. Останній готував свій напад ще з січня, готуючи сприятливий ґрунт за допомогою агітаційних прокламацій. Однак квітневий бій на підступах до Остра закінчився поразкою отамана [17, с. 225]. Селяни, які після цього виявляли незадоволення, зстрілювались спеціальними загонами, створеними місцевими комітетами КП(б)У [14, с. 286]. Повсталі селяни накопичували сили, переховуючись на хуторах та найближчих лісах збираючи обоз і кавалерію. На травень за даними командира Чернігівського батальйону в Борзнянському повіті нараховувався загін в 600 повстанців, який зробив виласку до Борзни, але потім відійшов до лісу не мов би чекаючи слушної нагоди до початку бойових дій [19, ар. 82]. Напевно тут був якийсь зв'язок. Приблизно в цей час на з'єднання з Ангелом на Лівобережжя виступив отаман Зелений [9, с. 45]. Пройшовши рейдом він підступив до Борзни де вже перебували зазначені сили. 1 червня він вів бої з червоними силами, які мали на озброєнні кулемети і артилерію [12, с. 115]. Більшовикам було завдано відчутних ударів. В цей же час за голови Ангела і Зеленого Раднарком оголошує винагороду в розмірі 50 тис. рублів за кожного.

Ще один сплеск активності зеленівців і ангелівців припадає на липень 1919 р. Саме тоді радянська влада опиняється під подвійним ударом. У середині червня війська А. Денікіна захоплюють Харків, а по базарах Чернігова інформатори розносять чутки серед селян про успіхи білої армії [23, ар. 277]. Із заходу в напрямку Києва, перейшовши р. Збруч вела наступ УГА, яка в Наддніпрянщині об'єдналась з армією УНР [2, с. 150]. Ангел, який діяв з відома С. Петлюри, розпочав активну діяльність проти комуністів. В районі Бахмача ним був сформований загін до 1000 чол. [19, ар. 113]. 3 липня між Ічнюю і Бельмачівкою відбувся бій з червоними військами, селяни змогли зупинити ешелон, проте кинувшись ланцюгом на червоноармійців були відбиті рушничним і кулеметним вогнем. Після 4-х годинного бою, Ангел відступив [24, с. 46]. 17 липня від начальника розвідки штабу військ УНР сотника Коваленка він отримує нове завдання. Воно полягало в оволодінні

станціями Бахмач, Крути, Гребінка і закріплення в них, а також в захопленні Чернігова з метою блокування Києва. Надалі отаман мусив самостійно просуватися до колишньої столиці. Як бачимо головна ставка по оволодінню стратегічним простором владою УНР покладалася на селянський повстанський рух, а саме на ті загони які підтримували її владу, в тому числі які діяли на Чернігівщині. Однак задум провалився.

В цей же час в Городянському повіті 27 липня 1919 року в с. Хрипівка відбувається виступ незадоволених мобілізацією селян на чолі з офіцером Онищенком. Повсталі пішли на Городню але невдовзі були розбиті [24, с. 59].

Восени повстанці не вели відкритих боїв в зв'язку з тимчасовою окупацією Чернігівської губернії білими військами.

Крім військових сутичок у відкритих боях, селяни вдавалися індивідуальний терору про представників комуністичної влади на місцях. Так зокрема 3 квітня 1919 року із Бахмача до Харкова надійшло повідомлення, що бандою повстанців разом з 8 посадовими особами був розстріляний представник РНК України Шварц [19, ар. 14]. В основному, що особливо характерно, вбивства здійснювались за місцем проживання владних представників. Голова волвиконкому Мощенської волості Городянського повіту Цимбаліста був застрелений 15 вересня 1919 р., через вікно власного будинку, коли вечеряв. В Новгород-Сіверському повіті в с. Бучки 16 грудня селяни вбили і спалили будинок колишнього голови сільського комбівду [24, с. 165]. Терор використовувався не лише заради помсти, головна мета полягала у підриві і дезорганізації радянської влади. Члени комнезамів Ніжинського повіту були налякані повстанцями, і почали масово виходити з організації [20, ар. 56]. Схожа ситуація була і Кролевецькому повіті де комнезамам погрозували підпалами.

Прийшовши в третє до влади більшовики, продовжили проводити політику “воєнного комунізму”. Це знову підняло ще більшу хвилю селянського збройного опору. За підрахунками П. Ісакова в 1920 р. на Лівобережжі діяло в 3,7 разів більше загонів, у минулому році. За визнанням радянської влади чверть особового складу цих формувань складали вихідці із середніх і бідних верств села. Якщо 1919 році серед повстанства Чернігівщини, була особливо помітна національна течія в антирадянському русі, яку репрезентували загони Євгена Ангела, то в 1920-21 рр. поряд з пропетлюрівськими отаманами Петренком (Сосницький) і Ромашком (Козелецький) повіті, на передній план виходить анархо-махновська течія. Та поряд з ними діяли і ті які не носили політичного забарвлення, наприклад повстанський загін отамана Бусла (Миколи Титова) Яковлевської волості Черемухівського повіту із закликком “Звільнити від влади Рад!” діяв виключно на економічному ґрунті [7, с. 51]. Що до політичної орієнтації в загоні Ромашка склалася цікава ситуація. По при те що вербуючи до своїх загонів селян, агенти отамана використовували національну символіку (українські костюми, гопак), а сам Ромашко тримав зв'язок з Петлюрою, його загін вів бої з Червоною Армією, вороже ставився до останнього [3, ар. 7].

Повстанці вчиняли набіги, диверсійні акти об'єктами яких ставали радянські установи, шляхи сполучен-

ня, продовжувався терор проти комуністів. В період вересня-жовтня 1920 р. в південних повітах губернії активністю відзначався анархо-повстанський загін Марусі Чорної або "Військо тітоньки Марусі". Маючи в своєму складі 300 піхотинців, 20 кавалеристів, при 4 кулеметах на озброєнні, її повстанці 22 вересня роблять наліт на Ічню. Там вони вбивають на квартирі комісара губчека Познанського, а також обеззброюють місцеву міліцію. В ніч з 7 на 8 жовтня 1920 р. в 6 верстах від станції Бобровиця у напрямку на Ніжин "військо" Марусі розірвало залізничне полотно. Під укіс пішов поїзд з 9 вагонами [6].

У Глухівському повіті помітною в цей час стала діяльність повстанців так званої "Глухівської селянської повстанської республіки" яка бере початок в 1919 році. Її репрезентували загоони отаманів Яценка, Тидня, Артемонова, Маслово, які стояли на безвладних засадах [15, с. 73]. 15 жовтня 1920 р. в Кролевецькому повіті ними було пограбоване стадо овець у 200 голів. Ці ж селянські загоони заявлять про себе в 1921 році, який є переломним для повстанства. В другій половині 1921 року намічається остаточний спад антирадянського селянського руху. Особливо він був помітним на Лівобережжі в тому числі на Чернігівщині. Основними його причинами були: перехід радянської влади до мирного будівництва, заходи останньої по боротьбі з повстанством, відхід більшості селян від виснажливої боротьби, що перетворювалась на безглузде взаємознищення [1, с. 147]. Але на початку 1921 року до встановлення зразкової радянської влади в губернії було далеко. У звітах про політичний стан у Глухівському повіті за січень 1921 р. повідомлялося, що "бандитизм розвинений у широкому масштабі". Загоони повсталих селян діяли майже в усіх волостях повіту дрібними групами 5-15 чол., зрідка 30-50. Це утруднювало боротьбу з повстанством, радянська влада змушена була розквартирувати по повіту військові частини. Найактивніше рух спостерігався в Тулиголівській, Ярославецькій, Уланівській, Есманській волостях

Дійсно Глухівський повіт, тоді був ядром анархо-махновського руху на Чернігівщині. Але весною 1921 року червона влада губернії, мала справу ще з більш небезпечним супротивником – Н.Махно. Точніше з його "правою рукою" - Феодосієм Щусем. Чернігівська губернія була одним із тих регіонів де махновці мали широку підтримку селянства [18, с. 391]. Загоони Щуся чисельністю 500-600 чол. і 90-100 тачанок вдалося пробитися на Чернігівщину. По дорозі він збільшив формування до 1000 бійців за рахунок місцевих селян. Щоб ввести в оману супротивника махновці були переодягненні в червоноармійську форму. Рейд проходив південними повітами, по дорозі знищувались радянські установи, комуністи, комнезамівці. Щоб відстояти Ніжин і не дати можливості об'єднатися з отаманом Галака, який діяв у Городянському повіті, був сформований загін міліції в кількості 150 чол. 29 квітня біля с. Дорогінки куди прямувала міліція, щоб перекрити Щусю дорогу відбувся запеклий бій з очікуваними там махновцями. З 150 міліціонерів в живих залишилося тільки 2. Лише загону 58-го полку 7-ої Володимирської дивізії разом з 63-ма продармійцями під командуванням Давидова вдалося вибити щусівців з Дорогінки. 1 травня відступивши до Носівсь-

кої волості і постійно відбиваючись з оточення від переважаючих більшовицьких сил Щусь змушено відступив на Полтавщину [15, с. 79-80].

Після зазначених подій з другої половини 1921 р. повстанський рух пішов на спад на Глухівщині. Хоча в липні деякою активністю судячи з архівних даних відзначалась Старо-Рудинська волость [4, ар. 1-2]. Але не вона поставила остаточну крапку в антирадянському селянському русі Чернігівщини. В інформаційно-оперативному бюлетні руху бандитизму на Україні за період з 1 по 31 липня 1921р. по Чернігівській губернії вказувалось, що "великих бандитських шайок, за виключенням банд Галака і Ющенка...не оперувало" [20, ар. 18].

Найбільшу загрозу радянській владі ніс загін Галаки. Сформувавши свій загін в Ріпкінській волості Городянського повіту своє укриття отаман знайшов в лісах сусідньої Гомельської губернії. З відти він робив наскоки на свій рідний повіт. За даними радянської розвідки на лютий (саме тоді припадають перші масштабні дії його бійців) 1921 р. його сили становили 400 чол. піхоти, 50-60 кавалеристів, які при собі мали 3 кулемета, 10 підвод з патронами і гвинтівками. Повстанці склалися з місцевих селян віком від 18 до 45 років, що досить добре знали свою місцевість - це забезпечувало їм досить високу маневреність. Вже 15 лютого о 13 годині Галака зі своїм загоном переправляється через Дніпро і займає с. Клубівку. В селі отаман розброює 5-й особовий загін 27-ї дивізії, а також загін Городянського укомдеза під командою Грозного в складі 12 чол. Наступного дня в складі 150-160 чол. на 80 підводах його загін здійснив наліт на Ріпки, що в 35-ти верстах від Чернігова. При підступі до населеного пункту, Галака відкрив кулеметний вогонь [5, ар. 4]. В Ріпках був вчинений погром: вбито 2 євреїв, пограбовано єврейські будинки, а деякі взагалі спалено. Через високу швидкість пересування радянські частини не встигали наступати йому на "хвіст". Наприклад 21 лютого в Строевку прибув загін 242 полку 27-ї дивізії, думаючи там його перехопити, однак він швидко рушити на Неволію-Звиневичи-Тулиців, встигаючи по дорозі розброювати продзагоони [21, ар. 7]. В повіті тероризувалася і розганялася вся влада, припинялися лісозаготівлі [16, с. 155]. На початку березня Галака зафіксований в м. Половка де вчинив черговий погром. В травні загін переховувався на території повіту в болоті Великий Замглай, що було оточене звідусіль лісом. Здавалося така місцевість стане доброю схованкою, та виявилось що не надовго. Таємний радянський агент вбив отамана, хоча існує версія, що Галака залишився в живих [16, с. 131]. Але як би там не було в липні загін розпався: частина подалася на Полтавщину, інша загинула в сутичках з червоноармійцями, або ж з'явилася з повинною по амністії.

Загін отамана Ющенко, що також оперував на Городнянщині налічував значно менший склад - 30-40 бійців кавалерії та піхоти. І не був він такий невловимий як Галака. Через перехід селян з його загону на бік радянської влади в липні 1921 р., остання знала всі пункти зупинок, стежки до місць укриття [5, ар. 25]. На початку липня отримавши підтримку із-за Дніпра, Ющенко перебував в районі болота Перисте. 25 липня його бійці увірвалися в с. Папері, і повісили голову сільвиконкому. Але зійшовшись в бою з радянськими військами в 5 верстах західніше м. Левіна, селяни заз-

нали поразки, втративши частину особового складу, коней та провіант. Але загін не був знищений до кінця. За 17 серпня є відомості, що Ющенко виступив на Невклю. Під час розмови з селянами він говорив, що має намір пройти на Седнів, щоб з'єднатися з Махно [4, ар. 32]. Можливо отаман хотів використати ім'я батьки, щоб в критичний для себе момент здобути підтримку селянства. Але це вже був кінець боротьби, як для Ющенка так і для Махна. Радянська влада до осені 1921 року в основному придушила повстанський рух селянства на Чернігівщині [7, с. 49].

Отже, антирадянський селянський повстанський рух, який розгорнувся на Чернігівщині в 1919-1921 рр. мав загальноукраїнське значення за масштабами

подій, які відбувалися на її території. Його репрезентували різноманітні за своєю природою повстанські загони. В ньому переважали дві течії – петлюрівська (національна) і анархо-махновська. У 1919 р. в найбільшій мірі проявила себе перша, але з поразкою національних сил її загони відійшли в тінь. Натомість остання виявила себе в продовж 1920-1921 рр., отримуючи не лише допомогу від Махна, але й маючи своїх отаманів, повстанську республіку та підтримку місцевого селянства. Загалом же повстанський рух не становив єдиної сили. Бувши розрізненим, в одному в чому він сходився – це в діях, які були направлені проти комуністичної влади, та методах боротьби проти останньої.

Література

1. Ганжа О. Українське селянство в період становлення тоталітарного режиму (1917-1927).-К., 2000
2. Грицак Я. Нарис історії України. Формування модерної української нації XIX-XX століття.-К., 1996
3. ДАЧО.-Ф.-Р.-15.-оп.1.-спр.-66
4. ДАЧО.-Ф.-Р.-18.-оп.1.-спр.-88
5. ДАЧО.-Ф.-П.-8477.-оп.3.-спр.61
6. Знамя Советов.-12 октября 1920.- № 233
7. Ісаков П.Програмні документи селянських повстанських загонів, що діяли на Лівобережній Україні в 1919-1921 роках //Сіверянській літопис.-1999. - № 3
8. Історія українського селянства: Нариси в 2-Т. Т.1/ О.В.Андрощук, В.К.Баран, А.В.Блануца та ін.-К., 2006
9. Коваль Р. Отаман Зелений : історичний нарис. - К., 2008
10. Кульчицький Ю. Шаблі з плугів: Український повстанський рух у визвольних змаганнях. - Львів, 2000
11. Кураш П. Повстання села Парафіївки на Чернігівщині //Літопис Революції.-1928.-№ 3
12. Лисенко А. Отаманські формування на Лівобережній Україні в другій половині 1918-1919 рр.-Переяслав-Хмельницькій, 2003
13. Лихолат А. Разгром националистической контрреволюции.-К.,1955
14. Малик Я.Й., Береза О.І. Запровадження радянського режиму в українському селі(1917-1920).Львів,2001
15. Населевець Є. Анархо-махновський повстанський рух на Чернігівщині у 1919-1921 рр.//Сіверянській літопис.-2006. - № 1
16. Реабілітовані історією у 22-х Т. Чернігівська область. - Кн. 1.-Чернігів, 2008
17. Супруненко Н.И. Очерки истории гражданской войны и иностранной военной интервенции на Украине(1918-1920).-М.,1966
18. Телицын В. Нестор Махно.-Москва-Смоленск,1998
19. ЦДАВО України.-Ф.2.-оп.1.-спр.234
20. ЦДАВО України.-Ф.2.-оп.2.-спр.285
21. ЦДАВО України.-Ф.2.-оп.2.-спр.338
22. ЦДАВО України.-Ф.1738.-оп.1.-спр.28
23. ЦДАВО України.-Ф.1738.-оп.1.-спр.116
24. Черниговщина в годы гражданской войны 1919-1920. Сборник документов и материалов. - К.,1975

УДК 811.112.2'373.611

СЛОВОТВОРЧІ ЗАСОБИ В СОЦІОЛЕКТІ МОЛОДІ

Стрілець Ю., магістрантка факультету іноземних мов

Мова є живою, вона постійно перебуває в русі, як і світ, у якому ми живемо, тому і всі її структури зазнають постійних змін не тільки в діахронії, але і в синхронії. Словниковий склад мови надзвичайно чутливий до всіх подій і перетворень у суспільстві, тому він характеризується як неологізмами, так і архаїзмами. Останнім часом до уваги науковців поряд із літературною мовою все частіше потрапляють і діалекти та перехідні форми мови, до яких відноситься і молодіжна.

Вивчення словотворчих засобів останньої як аспекту, що впливає на збагачення мови, є надзвичайно важливим завданням для лінгвістів. Цим визначається актуальність дослідження.

Тема молодіжної мови сьогодні широко дискутується. Вона стала предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів (В.М. Журминського, В.С.Захарова, В.Л.Портяннікова, Е.Г.Різель, А.В.Роліка, Г.Баузінгера, В.Шмідта та ін.).

Метою нашої роботи визначаємо дослідження молодіжної лексики та її словотворчих засобів, що передбачає вирішення наступних завдань:

- проаналізувати сучасну молодіжну мову та її характерні риси;
 - дослідити типи словотворення німецької мови;
 - визначити словотворчі засоби соціолекту молоді.
- Об'єктом дослідження виступають новоутворення у молодіжній мові.

Наукова новизна роботи полягає у ретельному аналізі притаманних особливостей і систематизованому описі словотворчих засобів соціолекту молоді.

На основі проаналізованих джерел можна зробити наступні висновки: кожна мовна група має свої особливості, що слугують для комунікації в ній. За допомогою їх використання досягається відокремлення однієї соціальної групи від іншої та сигналізується групова приналежність. Носіями групової мови можуть бути, наприклад, студенти, молодь, солдати чи люди з однаковими захопленнями.

Слід підкреслити, що соціальне розшарування людей на класи та підкласи, професійно-технічні, рекреаційні, вікові і статеві групи також визначають мовну диференціацію. Мовні особливості соціальних груп у першу чергу характеризуються спеціальною термінологією, граматичними та стилістичними особливостями.

Класи таких мовних особливостей часто називають "спеціальними" мовами та ділять їх на групові і професійні, хоча цей поділ не завжди є універсальним [3; 444].

Професійна лексична система складається з двох підсистем:

- спеціалізованої лексики, яка носить систематичний та організаційний характер та пов'язана з науково-технічними термінами (лікарі, інженери);
- професіоналізми, які зазвичай базуються на розмовній мові.

Професіоналізми, як правило, характеризуються високою часткою іменників (номінальний стиль) і низькою - дієслів. Особливості полягають також у виборі, частоті та способі використання граматичних засобів.

До групових мов відносять мову мисливців, солдатів, студентів, школярів, злодіїв та ін.

Характерними рисами є використання низької та емоційно насиченої лексики з регіональних розмовних мов та діалектів шляхом перенесення значення та словотвору. Найбільш типовим є використання мовних образів і візуальних порівнянь, незвичайних висловлювань [1; 39].

Жаргонні стилі спілкування є природними в системі урбаністичних форм комунікації. Термін "соціолект" зручний для опису тих субмов, які обслуговують комунікативні потреби соціально обмежених груп людей. Аргументовано вважають найбільш закритим, утаємниченим для непосвячених соціолектом, з найменшою експресивністю й обмеженим колом носіїв. Жаргон — напіввідкрита лексико-фразеологічна підсистема, яка функціонує в тій чи тій соціальній групі з метою відособлення від решти мовної спільноти. Для позначення максимально широкої інтеграції жаргону в розмовну комунікацію вживають терміни "загальний жаргон/сленг", "жаргонізована розмовна мова" [13].

Завдяки ґрунтовному аналізу лінгвістичних джерел ми прийшли до висновку, що на мову впливають такі чинники:

- ЗМІ, реклама
- Особливі мови
- Іноземні мови
- Діалекти
- Вияви моди [2; 16-19].

Далі варто зосередити нашу увагу на мові молоді. Проаналізовані літературні джерела свідчать, що серед учених немає єдиної думки про те, що насправді являє собою мова молоді. Так, наприклад, Хенне прийшов до висновку, що сукупність молодіжних мовних форм і є мовним стилем та назвав його мовним молодіжним тоном. На противагу деякі дослідники представляють протилежну позицію, а саме, що молодіжна мова узагалі не є соціолектом. За деякими визначеннями мову молоді відносять до групових мов, в інших вона розглядається як жаргон. Еманн, Домашнев, Береговська включають молодіжну мову до соціолекту [6].

Автори зазначають, що коли мова йде про молодь, варто вирізняти "віртуальну велику групу молоді" (людей певного віку), та суб- або молодіжну культуру (обмежена група молодих людей) і, нарешті, групи однопілітків (невеликі групи або кліка молодих людей). Цей розподіл дає зрозуміти, що не існує однієї стандартної молодіжної мови. Молоді люди є мобільними, тому їхня мова змінюється у залежності від середовища спілкування.

Молодіжна мова така ж різнобарвна, строката, особливо здатна до сприйняття всього нового, як і її носії. Нові віяння у культурі, соціальний розвиток, технічний прогрес спричинили появу великої кількості молодіжних об'єднань та угруповань. Особливий вплив на молодь має музика. "Beatles", "Rolling Stones", "Me-tallica", "Nirvana" — прабатьки молодих металістів, портпів, хіпі, панків. Вони носять шкіряний одяг, строкаті бандани, пацифістські значки і виголошують протест проти сірості і традиційності. Вони створили свою мову як общинну говірку і як засіб самовираження.

Молодіжний сленг — це синтезована лексика різних молодіжних груп та індивідуальної молоді. Як і професійний жаргон ремісників минулого, спочатку він був засобом конспірації, умовною говіркою, яку розуміли тільки члени групи. Потім окремі слова потрапляли у загальний мовний простір і приживалися там. Вони втрачали семантичну конспірованість і ставали загальноновживаними [12].

До причин, чому молоді люди створюють власну мову, за словами Еманна можна віднести наступні:

- протест(мова як засіб проти світу дорослих і соціальних норм);
- відокремлення (створення мови як умисного відокремлення від світу дорослих);
- правдоподібність (мова як вираз оригінальності);
- ігровий та інноваційний аспект (створення нового та специфічного);
- афективно-емоційний аспект (зниження агресії за допомогою мови);
- комунікативно-економічний аспект (мова як вираження суб'єктивного почуття і настрою).

Автори вказують, що для лексики молоді характерним є:

- багато англіцизмів
- обмежений словниковий запас
- розширення використання технічних термінів з комп'ютерної, музичної сфер
- мало диференційованої лексики
- багато іншомовних слів
- вульгарні лайливі слова
- великий вплив розмовної мови
- мова "коміксів"
- неологізми
- нестача модальних дієслів
- повна відмова від метафор, ідіоматичних висловів [8].

У другому розділі аналізується система типів словотворення в німецькій мові. Особлива увага приділяється складеним (Zusammensetzung), похідним (Ableitung), скороченим (Kurzwortbildung) словам, каламбуру.

Проаналізовані літературні джерела свідчать, що словотвір – це розділ мовознавчої науки, що вивчає структуру слів і способи їх творення.

У німецькій мові основними способами словотвору є:

Складені слова (Die Komposition, Zusammensetzung) (наприклад, pantherelegant, schwarzweiß, Wirrwarr, Schickimicki, Mammufant, fahrradiesisch, geolog, gegenüber, wobei).

Похідні слова (Die Derivation, Ableitung) (schön - Schönheit, Gold - goldig trinken – trinken, angst - Angst, fliegen - das Fliegen, Ernst - ernst, Fisch - fisch(en), Schönheit).

Скорочені слова (Die Kurzwortbildung) (Abi - Abitur, Cello - Violoncello, Lisa – Elisabeth, U-Bahn – Untergrundbahn, Prof, Foto, O-Saft, Azubi)

Ремотивація (Die Neumotivierung) (z.B. die Hochzeit des Rock'n Roll zu lexikalisiertem Hochzeit).

Каламбур (Das Wortspiel) (Untertan zu Obertan, Klebewesen zu Lebewesen, blitzdumm zu blitzgescheit) [5].

У третьому розділі характеризуються словотворчі засоби соціолекту молоді. На основі проаналізованих джерел робимо наступні висновки: словотворчі моделі молодіжної мови використовуються для створення нових паралельних структур і виступають засобами економії мови та виконують емоційно-оціночну функцію.

Варто зазначити, що у створенні нових слів молодіжного сленгу беруть участь такі ж засоби, що і в літературній мові, різниця полягає лише в частоті їх використання. Відомо, що найпоширенішими є складені та похідні слова.

Окрім вищезазначеного слід приділити увагу наступним засобам:

- Афіксальні засоби (affixale Mittel) (Abflaschen, Snacken, mensen).
- Ітерація, редуплікація (Iteration, Reduplikation) (Mischmasch, Wirrwarr, Tingeltangel, Schickimicki).
- Скорочення (Wortkürzungen) (Ellis, Atten, Kommi, Aggro, Hopper).
- Аббревіатури (Abkürzungen) (ABF, MOF, VLOG, BTW).

Для словотвору іменників молодіжної мови характерним є наступне:

Велику групу молодіжного соціолекту складають жаргонізми, що утворюються за допомогою афіксальних засобів, а саме за допомогою суфіксів, найпродуктивнішими з яких є: -ling, -erei, -ei, -e (Grundling, Fiesling, Primitivling, Fremdwörterei, Filmerei, die Rauche (die Zigarette), die Verhaue (Fehler, Irrtum)). Вони можуть нести як нейтральне, так і негативно-оціночне значення.

Іншими суфіксами є -o, -i (Bollo, Druffi).

До вербальних префіксів відносимо be-, ent-, er-, ver-, zer- (erklingen, entflammen). Префікс ge- у цьому контексті не розглядається, адже він виконує граматичну функцію. Дієслова із dar- (darbringen, -legen, -reichen, -stellen) та ob- (obliegen, -siegen, -walten) сьогодні представляють непродуктивні типи в лексичі.

У молодіжній мові найпопулярнішими префіксами є:

ab- abducken, abmatten — schlafen.

abfahren auf etw. — etwas gefällt

ablachen - sehr lachen

rum- rumhängen - sich langweilen, sich befinden

rummotzen - sich aufregen, schimpfen

weg- weglaufen - sich wundern

sich wegschmeißen, - fetzen - sehr lachen, sich wundern.

Потрібно пам'ятати, що багато молодіжних слів надовго лишаються і в лексиконі наступних генерацій. Вони втрачають молодіжні конотації та вживаються на розмовному рівні. Як приклад можна навести слова із студентської мови минулих часів, які досі часто вживаються: Bude, blechen, Kater, Kneipe, Philister, flott, Blamage та ін. [4; 138].

Література

1. Ставицька Л.О. Аргю, жаргон, сленг. – К.: Критика, 2005. – 464 с.
2. Affengeil: ein Lexikon der Jugendsprache/Hermann Ehman. - Orig.-Ausg., 2., durchges. Aufl. - München: Beck, 1993
3. Kleine Enzyklopedie. Deutsche Sprache, Leipzig, 1983
4. Stepanova M.D., Fleischer W. Grundzüge der deutschen Wortbildung. - Leipzig: Bibliographische Institut. - 1985. - 236 S.
5. Das grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache (ids)http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht?v_typ=d &v_id=1433.
6. Földes Csaba (Veszprém) Wo die Boys noch Jungen, die Girls noch Mädchen und die Kids noch Kinder heißen. Anmerkungen zur Sprache der Rubrik 'Jugend' in einem Minderheitenblatt <http://www.germanisztika.uni-pannon.hu/jugend.html>
7. Götz Eva-Maria Maulfaul und kreativ - wie Jugendliche sprechen <http://www.dradio.de/df/sendungen/forumpisa/224198/>

8. Hoesding S., Heuger A. Können Jugendliche sich heute noch adquat ausdrücken? <http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/schule22.pdf>
9. „Is voll krass eh“ - Neue Trends in der Jugendsprache <http://www.derweg.org/aktuell/deutschland/vollkrass.html>
10. Ludwig M. Eichinger, Werner Kallmeyer Standardvariation: wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? http://books.google.ru/books?id=XHWvKi_MCNwC&printsec=frontcover&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q=&f=false
11. <http://www.grin.com/e-book/41110/stilistische-aspekte-der-jugendsprache-hintergruende-merkmale-textbeispiele>
12. http://www.franko.lviv.ua/faculty/jur/Internet/PART-6_11.htm
13. <http://disser.com.ua/contents/4600.html>

ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ОПАНУВАННЯ ТЕКСТОВИХ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

Сукач Т., студентка V курсу історико-юридичний факультет

У контексті гуманізації та гуманітаризації сучасної системи освіти пріоритетною стає історична освіта, яка сьогодні не стільки покликана давати знання фактів, скільки навчити учнів розуміти історичний процес та осмислювати його, адже за визначенням А. Тойнбі, вона виступає в ролі “дослідника людських відносин, що розгорнуті в просторі і часі” [8;4]. В останні роки відбулися помітні зміни в цій царині. Значна частина істориків відмовилася від монополії однієї ідеології або ж історичної концепції тлумачення історії. Здійснено перехід до викладання історії України як пріоритетної дисципліни. Значні зміни відбулися в змісті навчальних програм, розробці концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи, у випуску підручників та різноманітної навчально-методичної літератури.

Доцільним є той факт, що нині в історичній науці спостерігається тенденція до запам'ятовування фактів з метою самостійного застосування знань та навичок, до вміння здобувати знання про минуле з метою використання їх у процесі пізнання сучасного. Такий підхід не лише відповідає особливостям інформаційного суспільства, яке базується на знаннях, а й потребує розвитку особистості, здатної до самоосвіти і перетворювальної діяльності.

Основні цілі сучасної історичної освіти сприяють таким тенденціям і налаштовують учителів звертати особливу увагу на практичну і творчу складові навчальної діяльності. Таким чином, мова йде про “формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних життєтворчих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок” [3;235]. Для того, щоб вивчення історії допомагало виробленню у школярів таких умінь, учителі мають ознайомити їх з методами самостійного пізнання сучасних явищ і процесів. Отже, основну увагу при викладанні історії слід приділяти тому, щоб вивчення учнями цього предмета перетворювалось на процес дослідження.

Серйозним конкурентом традиційним формам навчання стають конкурси шкільних дослідницьких робіт з історії. Високий рівень їх організації, масовість та відкритість засвідчують, що пошуково-дослідницька робота стає для багатьох старшокласників справжньою школою заглиблення в непросте ремесло історика. Саме тому, на перший план в інноваційному навчанні

виступає вироблення в учнів таких навичок сприйняття історії з наукової точки зору, розуміння того, як минуле раніше було подане та інтерпретоване; збирання й аналіз матеріалів із різних джерел і критичне використання їх; вибір поміж різними версіями або тлумачення минулого кількох точок зору та оцінка їх; уміння відрізнити факт від вимислу, виявляти упередженість, необ'єктивність, стереотипність, шаблонність [5]. Така робота виводить школярів за межі уроку, в навколишній світ, розширює їхній кругозір, коло інтересів, навчає усвідомленого ставлення до явищ сучасності, а вчитель виступає передовсім організатором і керівником самостійної праці учнів. Водночас він має усвідомлювати, що в школі важливішими є не наукові результати дослідження, а навчально-виховне значення дослідницького методу як шляху активного пізнання дійсності.

Опрацювання проблеми дослідницького підходу в дидактиці має свою історію. Різні підходи до цього питання пропонували і російські, радянські, і зарубіжні вчені та педагоги. Дійшовши згоди в тому, що цей принцип передбачає відповідний спосіб організації пошукової творчої діяльності учнів та обов'язкове розв'язання нових проблем, науковці пропонували різноманітні способи, форми і технології пошуково-дослідницької діяльності школярів згідно з основними завданнями, які ставилися перед освітою в певний історичний період.

На мою думку, найважливішими в історичній освіті залишаються первинні текстові джерела інформації. Як підкреслює К.Баханов, саме вони несуть безпосередню інформацію про події і є більш наближеними до дійсності й найбільш адекватним об'єктом дослідження [2]. Звичайно, не слід ототожнювати дослідницьку роботу вчених та учнів. У процесі шкільного навчання все підпорядковане навчальним цілям. У науковому ж дослідженні центром уваги стає об'єкт дослідження.

В учнівських дослідженнях розрізняють два види відкриттів:

1. суб'єктивний – відкриття істини, відомої суспільству, але не відомої учню;
2. об'єктивний – відкриття нового в науці, яке має науково-практичне значення [7].

Тому завданням учителя є формування цікавої для старшокласників теми дослідження, добір різножанрових документальних матеріалів і розробка шляху посту-

пового залучення учнів до наукового пізнання минулого. Сучасні історики проголошують вимогою часу пошук альтернативних офіційним архівним документам історичних джерел, спрямованих на реконструкцію ролі особи, на індивідуальний досвід і практику, пояснюючи це поверненням їхньої уваги від історії політичної, глобальної історії соціальної, історії повсякденної.

Тому, можна стверджувати, що на даному етапі розвитку історичної освіти, особливо актуальним у формуванні в учнів дослідницьких навичок, є вивчення такого текстового історичного джерела, як спогади. Так доцільно відмітити переваги і вади спогадів.

Переваги спогадів є :

- відображення тогочасної дійсності;
- детальний опис подій минулого;
- розповідь про різноплановість подій;
- найчисленніший різновид джерела особового походження.

У спогадах, на мою думку, часто зберігається інформація, якої не має, і здебільшого не може бути в інших видах джерел.

Негативні ознаки цього мемуарного джерела такі:

- аналіз спогадів науковцями підтверджує, що всім їм притаманні суб'єктивні ознаки: одні події запам'ятовуються менше, інші - більше; одні явища і особи подобалися, інші викликали в автора негативне сприйняття; чогось дуже важливого він міг не бачити і не знати [4];

- у спогадах, написаних через багато років, на авторську оповідь негативно впливають не лише приглушення пам'яті автора, а й ті зміни, що відбулись у його поглядах щодо сприйняття дійсності. Тож у спогадах іноді поєднуються і початкові враження, і наступні погляди, автор не пам'ятає точних дат, імен окремих учасників, причини зв'язків та ін.;

- не варто забувати і про те, що автор спогадів часом прикрашає або спотворює зображувану епоху переконаннями і поглядами, що запанували в суспільстві через тривалий час.

Отже, до таких джерел, як спогади, слід ставитися критично, тобто не перебільшувати їх ролі у формуванні історичної свідомості народу та прирощенні наукових знань. Особливість мемуарних джерел, до яких належать спогади, полягає в тому, що стрижнем подачі інформації, її організації, форми і структури виступає сам автор: через призму його поглядів відбиваються й оцінюються всі факти, події, свідком або учасником яких він був сам чи дізнався про них з інших джерел.

Таким чином, спогади можна вважати доступним для учнів джерелом історичних знань, дослідження яких є для них актуальним під час вивчення новітньої історії України.

Розроблення шляху поступового залучення учнів до наукового дослідження починається з ретельного вивчення ними того історичного періоду, який стосується проблематики теми дослідження. Її теоретична частина здійснюється за допомогою різних джерел знань у такому порядку:

- Підручники та навчальна література (посібники тощо).
- Наукова література.
- Історіографічні або інші вторинні джерела.
- Офіційні архівні документи (у хрестоматіях, документальних збірниках, в архівах, музеях).

- Мемуарні джерела (якщо такі є).

Наступним кроком є пошук безпосередніх учасників або свідків історичних подій, які цікавлять дослідника, з метою збирання потрібних даних. Далі вчитель має ознайомити учнів з методами анкетного опитування та інтерв'ю.

І анкетування, і інтерв'ю можна використовувати в деяких формах навчання. Дослідниця В.Курилів запропонувала використати таку методику як складову учнівського проекту – "Інтерв'ю з очевидцем" [7], мета якого:

- дати учням можливість познайомитись з людиною, яка пережила історичну подію;
- довести, що історія жива і розвивається навколо нас;
- дати учням нагоду самостійно підготувати десять загальних запитань для інтерв'ю;
- ознайомити учнів з реальними подіями, які відбувались у житті їхніх дідусів, бабусь, сусідів;
- дати можливість школярам спілкуватися з представниками старшого покоління, спільно з ними обговорювати тему;
- дати можливість учням підсумувати зібрані факти, інформацію і зробити висновок на підставі отриманої інформації;
- дати нагоду проаналізувати одну історичну подію через погляди і переживання однієї особи;
- практикувати підхід історика в пошуку інформації;
- підготувати зібраний матеріал до публікації в газеті або представити перед класом усно.

Російський методист Т.Клокова звернула увагу на прийом "розповідь від очевидця", що може будуватися на основі спогадів. За його допомогою можна передати переживання людини "всередині конфлікту", поставити учня в ситуацію морального вибору... Це допоможе краще зрозуміти мотиви, які спонукають людей у певній історичній ситуації соціального конфлікту робити той чи той вибір.

Для прикладу візьмемо учнівський проект "Шина очима дітей", який пропонується під час вивчення теми "Україна в роки Другої світової війни". Об'єктом цього дослідження має бути категорія громадян, які мають у нашій державі статус "діти війни". Метою проекту є з'ясування таких питань: Якими були погляди дітей на війну? Якими були умови існування дітей та підлітків у роки війни? Які риси характеру формувались у дітей у цей період? Чим покоління "дітей війни" відрізняється від сучасного?

Для виконання цього завдання клас ділиться на невеликі групи, які обирають тему дослідження з-поміж запропонованих учителем, наприклад: Діти на фронті. Діти в тилу. Діти в умовах "нового порядку". І Діти - учасники руху Опору. Діти у ворожому полоні, і Остарбайтери. Депортовані. Їхній вибір залежить передусім від ветеранів, які погодяться брати участь у проекті. Далі вчитель має допомогти школярам скласти анкету й підготуватися до інтерв'ю. Він орієнтує старшокласників на проведення бесіди за допомогою різних видів запитань: автобіографічного характеру; інформаційних запитань на виявлення особистісного ставлення до фактів та явищ, про які йшлося.

Наприклад, запитання анкети для тих, хто був евакуйований у східні райони країни, можуть бути такими: прізвище, ім'я, по батькові. Де і коли народили-

ся? Де навчалися? Родинний стан. Назва і місце розташування підприємства, на якому працювали самі або ваші батьки до війни. Як відбувалась евакуація, в який термін; яким був настрій працівників під час евакуації? Назва населеного пункту, куди ви були евакуйовані. Умови праці на новому місці. Умови проживання. Як склалися стосунки евакуйованих з місцевим населенням? За яких обставин ви повернулися додому? Які найбільші враження залишилися у вас від часу перебування в евакуації?

Узагальнити зібраний матеріал пропоную за допомогою, наприклад, такої порівняльної таблиці (таблиця 1).

Старшокласники ретельно опрацьовують джерела і під час написання навчально-дослідницької праці у вигляді реферату. Запорукою результативності такої роботи є: високий теоретичний рівень вивчення проблеми; різноманітність та різножанровість досліджених історичних джерел; певна кількість опитаних респондентів (від 2-х і більше); аналіз проведеного анкетування чи бесіди під час інтерв'ю; поповнення змісту опрацьованої проблеми даними про нові історичні події та явища; відображення результатів дослідження у схемах, таблицях, ілюстраціях, фотодокументах тощо.

Отже, спогади можна вважати джерелом історичних знань і предметом сучасних історичних досліджень школярів. Але при виборі засобів щодо їх використання в навчальному процесі вчитель має враховувати специфіку навчального колективу (школи, класу), рівня розумових здібностей учнів, їхні навички та вміння самостійно працювати з історичними джерелами; раціональне використання часу для якісного виконання завдання, пов'язаного з обробленням і дослідженням джерел.

Таблиця 1

Основні запитання	Історичні факти та явища	
	досліджені істориками	у розповідях свідків подій

Література

1. Ананьева О.Б. Работа с джерелом на уроці історії // Радянська педагогіка. – 1962. - №4.
2. Баранов К.О. Дослідницька робота учнів на уроках історії. – Х.: Вид. гр. "Основа". – 2004. – 144 с.
3. Баханов К.О. Інноваційні тенденції в сучасному навчанні історії //Українська історична дидактика: Міжнародний діалог: Зб. Наук. Ст. – К.: Генеза, 2000. – С.233-241.
4. Бірюков С.А. Работа з архівними документами на уроках історії // Методика. – 2002. - №2.
5. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1968. – 513 с.
6. Клоакова Т.В. Формирование толерантного сознания школьников в процессе обучения истории // История и обществоведение в школе. – 2004. №1.
7. Курилів В.І. Методика викладання історії: Навч. посібник. – Львів: Світ. – 2003. – 248 с.
8. Мисан В. Знаходити відповіді самостійно // Історія в школах України. – 2005. - №5.

УДК 37.013.42:37.065

СТУДЕНТСЬКА СІМ'Я ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Терещенко Т., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті йдеться про характерні особливості студентських сімей, їх основні проблеми. Обґрунтовується необхідність здійснення соціально-педагогічної роботи з даною категорією сімей.

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Вона надзвичайно чутливо реагує на будь-які зміни, що відбуваються у суспільстві, відбиваючи в мініатюрі його гострі, динамічні та суперечливі процеси.

В особливо складних умовах сьогодні опинилася сучасна молода сім'я, перед якою гостро постали проблеми матеріально-економічного та житлово-побутового характеру. Невизначеність майбутнього, незайнятість значної частини молоді у сфері суспільного виробництва, нестабільність заробітків, незабезпеченість молодих сімей житлом та відсутність чітких перспектив на його отримання негативно познача-

ються на якості сімейних стосунків, провокують виникнення значної кількості сімейних конфліктів, спричинюють небажання молодих людей мати дітей взагалі, відкласти їх появу до "кращих" часів або обмежитися однією дитиною.

Непідготовленість молоді до сімейного життя та батьківства призводить до подальшого деструктивного розвитку сім'ї, збільшення кількості розлучень, безвідповідального ставлення до виконання батьківських обов'язків, соціального сирітства, появи "дітей вулиці", поширення негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі. Сьогодні кількість розлучень серед молодих сімей в Україні сягає близько 50%, а в окремих

областях цей відсоток значно вищий. Непідготовленість молоді до шлюбу веде до подальшого деструктивного розвитку сім'ї, зростання конфліктів у стосунках, що, у випадку відсутності кваліфікованої допомоги, веде до розлучень і зростання кількості неповних сімей. Отже, існує нагальна потреба у проведенні соціально-педагогічної і психологічної роботи як з молодими людьми, які мають намір вступити у шлюб, так і з молодими сім'ями.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей функціонування студентських сімей та обґрунтуванні необхідності соціально-педагогічної роботи з ними.

Аналізуючи праці науковців, зокрема, Т.Ф. Алексеєнко, А.Й. Капської, В.І. Костіва, Л.І. Міщик, І.М. Трубавіної, ми дійшли висновку, що студентська сім'я є окремою категорією молододі сім'ї в силу своїх специфічних особливостей функціонування, а тому потребує допомоги та підтримки з боку кваліфікованих спеціалістів у вирішенні своїх найголовніших проблем.

За визначенням Л.І. Міщик, студентська сім'я – це особи віком від 16 до 28 років, які знаходяться у законному шлюбі, причому, як мінімум один із подружжя є студентом денного відділення (дослідження 2000 року) [9, 148]. Але з того часу було видано багато нормативних документів, у яких розширено вікові межі у визначенні поняття “молода сім'я”, введено поняття “громадянського шлюбу”. Тому ми вважаємо, що студентською сім'єю є мала соціальна група, яка складається з осіб віком від 16 до 35 років, що знаходяться у законному чи громадянському шлюбі, де є діти дошкільного віку або планується їх народження, причому, як мінімум один із подружжя є студентом денного відділення вищого навчального закладу.

За даними Державного комітету статистики України станом на 2008 рік було зареєстровано 22,5 тис. студентських сімей, у яких виховувалося понад 12 тис. дітей. Статистика свідчить, що з 10 молодих людей, які навчаються у вузах, одружуються під час навчання 7 дівчат і 6 юнаків. Як правило, студентські шлюби – це союз людей з близькими дошлюбними соціокультурними характеристиками, що дає можливість прогнозувати більшу вірогідність успішності шлюбів саме цієї соціальної групи молоді.

Сім'я становить для студентів унікальне мікросередовище, де задовольняються такі життєві потреби, як любов, відпочинок, інтелектуальне спілкування, психологічний комфорт [2, 14]. Студентська сім'я створюється в результаті активного пошуку молодими людьми близької, дорогої людини, необхідної для щасливого, повноцінного життя. Характер майбутнього подружнього життя значною мірою визначається мотивом, причинами, які обумовили створення шлюбного союзу.

Проаналізувавши праці соціологів С.І. Голода, З.І.Файнбурга, А.Г.Харчева та інших, ми дійшли висновку, що науковці виокремлюють велике різноманіття мотивів, які лежать в основі прийняття рішення щодо вступу у шлюб: любов, спільність інтересів, необхідність спільного вирішення проблем, матеріальні переконання, випадковість та ін. Проте любов як емоційна основа шлюбного союзу переважає над іншими мотивами. У шлюбі любов залишається для більшості студентів найвищою цінністю. Збереження взаємної любові подружжя вважається однією із суб'єктивних характеристик успішного функціонування сім'ї. Харак-

тер і сила почуттів визначають рівень “соціального оптимізму” сімейних студентів, а саме: несприйнятливості до зовнішніх негативних для сім'ї умов існування, в першу чергу матеріально-побутових [5, 71].

Дослідження науковців показують, що сім'я не є головною перешкодою для успішного навчання. У цілому навчальні досягнення сімейних студентів достатньо високі. Для значної частини студентів сімейне життя є чинником, який стимулює навчання. Більшості студентських сімей притаманні духовна та моральна єдність, засновані такі сім'ї на коханні та спільності інтересів. Але погані житлові умови, невлаштований побут, низький рівень матеріального забезпечення, дефіцит вільного часу змушує їх вирішувати, насамперед, сімейно-побутові проблеми, відсуваючи навчання на другий план [4, 19].

Разом з тим, студентські сім'ї створюються, розвиваються і функціонують за загальними законами. Для них характерні типові риси звичайних молодих сімей, їх труднощі, проблеми.

Спираючись на дослідження Л.І. Міщик, ми виявили, що найбільш показовими характеристиками студентської сім'ї є:

- вступ до шлюбу у молодому віці (до 21 року);
- структура внутрішніх вартісних орієнтацій студентських сімей досить стійка. Домінуюче місце в ній займають психологічні та особистісні фактори (любов, взаєморозуміння, взаємодопомога, моральна підтримка, відповідальність). Високою значущістю характеризуються батьківство, родинні зв'язки, спільний дім, сімейна атмосфера та ін.;
- кожна друга студентська сім'я має труднощі сімейної взаємодії і спілкування у подружніх взаєминах, кожна третя – з батьками чоловіка чи дружини. Студентські сім'ї також стикаються з цілим комплексом психологічних проблем, особливо тих, що пов'язані з народженням дитини;
- негативний фон у молодих сім'ях обумовлений як процесами, які відбуваються у суспільстві, так і психологічними особливостями подружжя;
- молоде подружжя характеризує комунікативна некомпетентність. Проблеми студентських сімей багато в чому лежать у площині гендерних стереотипів і психоемоційного середовища;
- сьогоднішня ситуація у молодій сім'ї характеризується появою відмови від активних дій, яка спричинена ростом невпевненості в собі у багатьох членів молодих родин;
- студентські сім'ї дуже диференційовані за матеріально-економічним становищем (більше 52% молоді оцінюють матеріальний стан своєї сім'ї як низький);
- переважна більшість студентських сімей не має власного житла;
- репродуктивні установки студентських сімей залежать, у першу чергу, від мікросоціальних умов життєдіяльності сім'ї (наявність житла, матеріальної забезпеченості, позитивного психоемоційного фону) і лише в другу чергу – від макросоціальних умов;
- низький рівень обізнаності молоді щодо діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та ін. [9, 150].

Л.М.Михайлова зазначає, що для переважаючої кількості студентських сімей питання фінансової не-

залежності та окремого житла є найгострішими: молодь прагне самостійності й відокремленості від батьків [3, 76].

Більшість проблем сучасної студентської сім'ї виникають тому, що молоді люди не мають чіткого уявлення про функції сім'ї, роль сім'ї в сучасному суспільстві і, головне, – не знають характерних особливостей подружньої адаптації [1, 94]. Студентська сім'я живе сьогодні в дуже складних матеріальних і житлових умовах. Не кожен вищий навчальний заклад може забезпечити усіх бажаючих студентських сімей житлом, бюджет студентської сім'ї не дозволяє їм обійтися без додаткового заробітку або допомоги батьків. Спільне проживання з батьками заважає набуттю у молодих людей таких якостей особистості, як відповідальність за свою сім'ю, самостійність у вирішенні проблем.

Таким чином, студентська сім'я характеризується молодим віком подружжя, малим досвідом сімейного життя, наявністю дітей переважно дошкільного віку, специфічною соціальною ситуацією розвитку (поєднання навчання у ВНЗ з вихованням дітей та подружнім життям), а тому має певні труднощі, пов'язані, в першу чергу, з низьким матеріальним достатком, невлаштуваністю побуту, житловими проблемами.

На основі аналізу наукової літератури ми виокремили наступні групи соціально-педагогічних проблем студентських сімей: соціальні проблеми (малозабезпеченість, відсутність власного житла, мала реальність працевлаштування), психолого-педагогічні проблеми (адаптація до сімейного життя, підготовка до батьківства, виховання дітей, конфліктність у взаємостосунках).

Здійснивши аналіз законодавства України, ми з'ясували, що державна політика, спрямована на підтримку студентської сім'ї, знайшла своє вираження в Указі Президента України "Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї" та Розпорядженні Міністерства освіти і науки України "Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї". Зокрема, відповідно до Указу Президента України "Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї" передбачається: поліпшення матеріально-побутових умов студентських сімей, забезпечення пільгового обслуговування дітей із студентських сімей у дошкільних закладах, надання допомоги у працевлаштуванні студентам, які мають сім'ї [6].

Відповідно до Розпорядження Міністерства освіти і науки України "Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї" передбачається здійснення таких заходів:

1) першочергове забезпечення працевлаштуванням в межах одного населеного пункту подружжя випускників вищих навчальних закладів;

2) формування регіональних банків даних тимчасових робочих місць з метою вторинної зайнятості студентських сімей (подружжя, яке навчається у вищих навчальних закладах з відривом від виробництва) у вільний від навчання час, у тому числі позачергове зарахування до студентських трудових загонів членів студентських сімей на час канікул;

3) забезпечення першочергового надання студентським сім'ям окремих кімнат у гуртожитках;

4) сприяння позачерговому прийому до дошкільних навчальних закладів дітей із студентських сімей незалежно від місця проживання, створенню умов для перебування таких дітей в дошкільному закладі за режимом, який найбільше влаштує студентську сім'ю;

5) сприяння відпочинку та оздоровленню студентських сімей з дітьми і дітей із студентських сімей на базі оздоровчо-спортивних студентських таборів;

6) надання центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді необхідної інформаційної, психологічної, соціально-педагогічної, соціально-правової допомоги студентським сім'ям;

7) сприяння громадським організаціям, у тому числі благодійним фондам, діяльність яких спрямована на підтримку і розвиток студентської сім'ї;

8) забезпечення висвітлення у засобах масової інформації проблем студентських сімей та здійснення заходів, спрямованих на підвищення їх соціально-економічного захисту, а також поширення передового досвіду розв'язання цих проблем та ін. [12]

Отже, державою передбачена система заходів щодо підтримки студентської сім'ї у всіх сферах її життєдіяльності, однак, узагальнюючи усе вище сказане, ми дійшли до висновку, що існує необхідність проведення соціально-педагогічної роботи саме зі студентськими сім'ями з метою подолання їхніх основних соціально-педагогічних проблем та надання допомоги у складних життєвих ситуаціях.

Соціально – педагогічна робота з сім'єю є одним з напрямів сімейної соціальної політики, тобто системи механізмів, за допомогою яких держава створює умови для забезпечення життєдіяльності сім'ї, її захисту, якщо вона цього потребує.

Завдання соціальних служб у роботі з молоддю сім'єю – надання конкретної індивідуальної допомоги молодій сім'ї та молоді, яка збирається укласти шлюб, з метою раціональної організації внутрішньосімейного та поза сімейного спілкування, планування сім'ї, життєдіяльності та відпочинку, спілкування сім'ї з оточуючим середовищем, навчання раціонального розв'язання та подолання складних сімейних колізій, виховання дітей, а також профілактична робота із запобігання розлучень та ін. [8, 197].

У ході дослідження ми з'ясували, що соціально-педагогічна робота з молодими сім'ями здійснюється ЦСССДМ за чотирма основними напрямками:

1. Підготовка молоді до сімейного життя.
2. Робота з молоддю сім'єю по стабілізації сімейних стосунків.
3. Допомога батькам у розв'язанні проблем сімейного виховання.
4. Сімейна психотерапія [10, 168].

Проаналізувавши досвід роботи ЦСССДМ з молоддю сім'єю, ми з'ясували, що окремим напрямом діяльності в останні роки є підтримка студентської сім'ї: інформаційна, психологічна, соціально-педагогічна, соціально-правова. Це обумовлено можливістю створення на базі вищих навчальних закладів осередків соціальних служб. Зокрема, відповідно до Типового положення про студентську соціальну службу, при вищих навчальних закладах можуть створюватися студентські соціальні служби з метою розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студент-

ської молоді, надання комплексу соціальних послуг студентам, створення сприятливих умов для їхньої самореалізації та самовдосконалення [11].

За час роботи (з 1999р.) студентськими соціальними службами накопичено цікавий досвід роботи, створено структурну модель та напрацьовано певні соціальні технології, які враховують кількість студентів у вищому навчальному закладі, характер навчального закладу (цивільний чи військовий заклад), категорію молоді, яка потребує допомоги: першокурсники; студенти, які мають функціональні обмеження; студенти військових інститутів; молоді студентські сім'ї тощо [7, 36]. У вищих закладах освіти, де працюють студентські соціальні служби, впроваджуються нові вітчизняні та зарубіжні технології, дистанційне навчання тощо.

За даними Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді в Україні функціонує 156 студентських соціальних служб, зокрема, при Національному авіаційному університеті, Національному транспортному університеті, Національному технічному університеті України "КПІ", Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, Київському університеті імені Б.Грінченка, Київському національному економічному університеті імені В. Гетьмана, Чернівецькому національному університеті імені Ю.Федьковича, Луганському національному університеті імені Т.Шевченка, Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Г.Сковороди, Тернопільському інституті соціальних та інформаційних

технологій, Чернігівському державному інституті економіки і управління, Житомирському державному університеті імені І. Франка, Полтавській державній аграрній академії та інших вищих навчальних закладах, що на сьогодні є недостатнім.

Тому вважаємо, що соціально-педагогічна робота зі студентськими сім'ями як особливою категорією молодих сімей має стати важливим напрямом діяльності соціальних служб на базі кожного вищого навчального закладу або напрямом роботи студентської соціальної служби вищого навчального закладу з метою вирішення соціально-педагогічних проблем даної категорії сімей.

Таким чином, сьогодні сім'я стає центром соціально-педагогічної діяльності. Через вирішення сімейних проблем, зміцнення сім'ї як головного соціального інституту можна полегшити вирішення багатьох проблем сучасності (неповні сім'ї, соціальне сирітство, поширення негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі, дитяча безпритульність, бездоглядність, бродяжництво тощо). Саме тому, що більшість проблем сучасної молоді (і студентської) сім'ї виникають внаслідок несприятливого соціального становища, яке склалося під дією різноманітних соціальних, економічних, політичних чинників, ЦСССДМ спрямовують свою діяльність на надання комплексної допомоги та підтримки сім'ї на всіх етапах її життєдіяльності.

Література

9. Безпека життєдіяльності жінок і чоловіків: гендерний аспект. Матеріали обласної науково-практичної конференції./ Голова редколегії І.В. Дорожкіна. – Чернігів: ЧДПУ,2007. – 180 с.
10. Буленко Т.В. Соціально-психологічні основи функціонування сучасної студентської сім'ї / Науковий вісник ВДУ. – Луцьк: Вежа, 1998. – №9. - С.-3.
11. Михайлова Л.М. Основні напрямки соціально-педагогічної роботи зі студентськими сім'ями // Соціальна педагогіка: теорія і практика. - 2002. - №3. - С. 74-79.
12. Молода сім'я України 90-х – К., А.Л.Д.,1996. – 104 с.
13. Научно-методический сборник "Основные направления социальной работы с молодой семьей". Выпуск 1. – Симферополь, 1996. – 93 с.
14. Розпорядження Міністерства освіти і науки України (від 14 березня 2001 р. №92-р, м. Київ) "Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї" (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №1757 від 25.12.2004) - <http://zakon.rada.gov.ua>.
15. Романова Н.Ф. Роль студентських соціальних служб у вирішенні соціальних проблем в студентському середовищі // Український соціум. – 2004. - №1 (3). – С.32 -37.
16. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник / За ред. А.Й. Капської.- К., 2000.- 264 с.
17. Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики. Матеріали доповідей на міжнародній науково-практичній конференції 19-31 жовтня 2002 року. Частина II. - К.,2002.-316 с.
18. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. - К., 2000.- 372 с.
19. Типове положення про студентську соціальну службу. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 17 грудня 2004 року. - <http://zakon.rada.gov.ua>.
20. Указ Президента України (від 4 серпня 2000 р. № 958/2000, м. Київ) "Про соціально-економічну підтримку становлення та розвитку студентської сім'ї". - <http://zakon.rada.gov.ua>.

КОМП'ЮТЕРНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ТЕМИ “ПУНКТУАЦІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ”

Тищенко Л., магістрантка факультету іноземних мов

Статтю присвячено шляхам покращення ефективності процесу навчання іноземних мов завдяки впровадженню сучасних інформаційних засобів, а саме мультимедійних презентацій. Наголошується на актуальності та необхідності застосування комп'ютерних технологій як вимоги сьогодення. Розглядаються можливості застосування мультимедійних презентацій в навчанні англійської пунктуації у вищих навчальних закладах на спеціальних факультетах.

Ключові слова: мультимедіа, мультимедійна презентація, слайди, гіперпосилання, інтерактивність, компоновання матеріалу, пунктуація, розділові знаки.

Статья посвящена путям улучшения эффективности процесса обучения иностранным языкам благодаря внедрению современных информационных средств, а именно мультимедийных презентаций. Акцентируется внимание на актуальности и необходимости применения компьютерных технологий как требования настоящего. Рассматриваются возможности применения мультимедийных презентаций в обучении английской пунктуации в высших учебных заведениях на специальных факультетах.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийная презентация, слайды, гиперссылки, интерактивность, компонование материала, пунктуация, знаки препинания.

На сучасному етапі інформатизації суспільства все більшого поширення в різноманітних сферах життя набувають комп'ютерні технології, а саме мультимедійні курси, вони виступають як один із інструментів пізнання. Цей напрямок вважається перспективним, адже в цілому освіта характеризується як велика система, якісне функціонування якої неможливе без використання сучасних телекомунікаційних і комп'ютерних засобів зберігання, опрацювання, передавання, подання інформації [2, 4].

Проблема комп'ютеризації освіти, запровадження нових можливостей подачі матеріалу, а саме мультимедійних презентацій, розглядалася Дементієвською Н.П., Жуковською А.Л., Корж В.В., Макаровою О.О., Морзе Н.В., Нікіфоровою В.Г. та іншими спеціалістами в галузі педагогіки та інформаційних технологій.

Поняття мультимедіа об'єднує різноманітні інформаційні об'єкти – такі як текст, графіка, відео, анімація та звук [2], які можуть використовуватися як студентами так і викладачами при проектуванні власних розробок.

Термін презентація використовуватиметься для документа, створеного за допомогою програми PowerPoint і є послідовністю змінюючих один одного слайдів – тобто електронних сторінок.

При демонстрації об'єкти можуть відразу відображатися на слайдах, а можуть з'являтися на них поступово, в певний час, визначений доповідачем для підсилення наочності доповіді та акцентування на особливо важливі моменти її змісту. За потреби доповідач може порушити визначену заздалегідь послідовність демонстрації слайдів і перейти до будь-якого з них в довільному порядку [2, 4].

За науковими даними більш ніж 90 % інформації надходить до нас через зір та слух. І що яскравіше і різноманітніше буде представлена інформація, то ефективнішим буде процес її засвоєння. Нестача наочної зорової інформації знижує ефективність отримання знань студентами.

Сьогодні, в час загальної комп'ютеризації і приходу в освіту нових технологій у викладачів з'являється нагальна потреба в використанні мультимедійних засобів, в тому числі в створенні електронних презентацій для використання під час аудиторної та самостійної діяльності студентів.

Більш того мультимедійні презентації слугують найкращим помічником у вивченні пунктуації англійської мови, варто зазначити, що з їх допомогою можливо розробити як допоміжний матеріал так і окремих курс.

Лекції чи просто пояснення теми на заняттях стало застарілим і малоефективним, оскільки дуже часто не приносить бажаних результатів у вигляді міцних сформованих навичок. Новим методом подачі матеріалу з теми стали мультимедійні презентації.

В процесі вивчення пунктуації англійської мови мультимедійні презентації допомагають пояснити матеріал з допомогою яскравих прикладів, схем, таблиць, різного роду ілюстративних матеріалів.

•Commas in introductory clause - dependent clause located at the beginning of a sentence

- When a dependent clause is placed at the beginning of a sentence, place a comma between the independent clause and the dependent clause.

When Elizabeth called 911, the firemen rushed to her rescue.
DCM S V S V

Вони також слугують наочним та свого роду тренувальним матеріалом. Наприклад, спочатку студенти отримують речення без розділових знаків і перед ними стоїть завдання продумати яким чином той чи інший пунктуаційний знак може змінити суть всього речення чи висловлювання.

•Commas in Series

Consider the difference in the following:

Last month, Alex dated Mary Ann Lee and Kim.

Last month, Alex dated Mary, Ann, Lee, and Kim.

Last month, Alex dated Mary Ann, Lee, and Kim.

How many women did Alex date?

Подібна наочність в паперовому вигляді вимагає великої кількості часу для створення і не є такою яскравою для демонстрації, на відміну від комп'ютерного варіанту [3]. Мультимедійні презентації дають можливість запропонувати студентам і інші невеличкі завдання в ході ознайомлення з презентацією, що мають виконуватися усно і швидко і таким чином сприяють автоматизації навичок вживання розділових знаків.

•How would you correct the following sentences?

This semester I am taking calculus, physics, and economics.

Calculus is my best subject, and I am certain I will get an A.

Although I am very busy, I still find time to have fun.

Last weekend my brother visited me, and we went to a football game, a party, and a rock concert.

Правильну відповідь студенти отримують натиснувши кнопку.

•How would you correct the following sentences?

This semester I am taking calculus physics and economics.

Calculus is my best subject, I am certain I will get an A.

Although I am very busy I still find time to have fun.

Last weekend my brother visited me and we went to a football game a party and a rock concert.

Окрім цього використання різноманітних малюнків, ілюстрацій, аудіо та інших можливих для презентації форматів, допомагає урізноманітнити подачу матеріалу і дещо її спростити.

Для вивчення пунктуації англійської мови були розроблені мультимедійні презентації на кожен розділовий знак. Стержнем презентації стало пояснення конкретних випадків вживання окремо взятого пунктуаційного знаку. В них подані яскраві приклади правильного і хибного вживання розділового знаку, схеми ілюстративні матеріали. Таким чином студенти отримують пояснення необхідності вживання саме цього розділового знаку і саме в цьому місці в речення, а не деінде.

•Commas with Adjectives

- Use commas to separate adjectives that provide an equal description of a noun.

THE TEST: Can you put "and" between the adjectives? Can they be described in reverse order?

- If you could put a *but* or an *and* between the adjectives, you should put a comma between them.

big blue house three hungry kittens
a cranky, ungrateful man
expensive and modern = expensive modern . . . But *not* "a little and old house." "A little old house" would be correct.

Такий варіант презентації не тільки допомагає викладачеві у поданні навчального матеріалу, а й може слугувати комп'ютерним варіантом окремого посібника.

Форма презентації дозволяє активізувати самостійну роботу студентів, надаючи можливість додатково опрацювати матеріал вдома, що особливо важливо оскільки самостійна робота є вагомим складовою навчального навантаження студентів. Оскільки презентація дозволяє студенту самостійно повернутися до тієї частини інформації, яку він не засвоїв, і додатково опрацювати її або пропустити частину, яку він опанував. Практикою доведено, що ті знання, які

студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду та діям, будуть насправді міцними.

Мультимедійні презентації з допомогою гіперсилань пов'язані з комп'ютерним варіантом тренувальних вправ розроблених в програмі Hot Potatoes. Опрацювавши матеріал поданий в презентаціях, студенти мають змогу виконати вправи і перевірити таким чином рівень сформованості власних навичок вживання розділових знаків. Спочатку студент виконує вправи на вживання розділового знаку у конкретно взятому випадку, а потім контрольні завдання на вживання цього знаку в різних випадках.

Створені презентації легко тиражуються, можуть демонструватися практично на будь-якому комп'ютері і являють собою корисний засіб аудіовізуальної підтримки будь-якої інформації.

Таким чином ми дійшли висновку, що мультимедійні презентації в опануванні пунктуації англійської мови варто використовувати і як допоміжний матеріал на аудиторних заняттях і як окремий комп'ютерний посібник для самостійного вивчення. Проведення експерименту зі студентами другого курсу довело ефективність самостійного опрацювання матеріалу з теми "Пунктуація англійської мови". В експерименті брали участь студенти групи АН – 23/1, він тривав з 17 лютого 2010 року по 22 лютого 2010 року. Спочатку для перевірки пунктуаційних навичок студентів були відібрані 3 вправи. Ми включили найбільш типові та характерні вправи пунктуаційного характеру. Це завдання тестового характеру, де слід обрати з кількох варіантів пунктуаційного оформлення речення правильний, вправа на розстановку розділових знаків і вправа на виправлення помилок.

Exercise 1

In each group pick the sentence that has the correctly placed commas. Underline or tick the letter of the correctly punctuated sentence.

1.

A. Willard and I decided to go to the prom together in his white corvette and I decided, to wear my blue dress.

B. Willard and I decided to go to the prom, together in his white corvette and I decided to wear my blue dress.

C. Willard and I decided to go to the prom together, in his white corvette, and I decided to wear my blue dress.

D. Willard and I decided, to go to the prom together in his white corvette, and I decided to wear my blue dress.

Exercise 2

Revise the following sentences by adding commas where they are needed. If a sentence is correct, leave it alone.

1. The waiter ignored the rude obnoxious customer.

2. Joey ate all his peas but he refused to eat potatoes.

3. Edgar Allen Poe the father of the short story is buried in Baltimore.

4. Since the expansion of the Internet research has become much less tedious.

5. To maintain excellent grades in your classes is an accomplishment.

Exercise 3

Some of those sentences are punctuated incorrectly. Find punctuation mistakes and correct them. If there are no mistakes in the sentence leave it alone.

World disasters

1. As World War II started the United States became locked into a race with Germany to develop the first atomic bomb.

2. The three largest earthquakes occurred in San Francisco, Tokyo, and Lima.

3. On February 5, 1990 Mount St. Helens had another eruption, this one smaller than the eruption 10 years before.

Потім студенти самостійно працювали з презентацією Power Point. Оскільки найпоширенішим і найбільш проблематичним розділовим знаком в англійській мові є кома, тому ми і побудували наш експеримент саме на перевірці знань особливостей вживання цього пунктуаційного знаку. Після опанування матеріалу з допомогою презентації ми знову провели перевірку і виявили покращення результатів в середньому по групі трохи більше ніж на 60%. Крім цього прослідковувалося позитивне сприйняття студентами такого виду роботи. Що дає нам змогу наполягати на ефективності використання мультимедійних презентацій у вивченні пунктуації англійської мови.

Література

1. Грих Е. Информационные технологии в управлении и учебным процессом вуза: Материалы межрегиональной научно-практической конференции – 11-13 октября 2002. – С. 74-75.

2. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. (русское издание). Институт новых технологий по поручению Отдела высшего образования ЮНЕСКО. Division of Higher Education, ЮНЕСКО, 2005, <http://www.nenc.gov.ua>

3. Корж В.В., Роль мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови <http://www.confcontact.com>

4. Ястребов Л.И., Создание мультимедийных презентаций в программе Microsoft Power Point, Вопросы Интернет-образования, №41, http://vio.fio.ru/vio_41/cd_site/Articles/glava-00/02.htm

5. Anderson, L. Krathwohl, D.R. A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОБРАЗИ У ПІДЛІТКІВ

Трашкова В., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті розглядаються теоретичні основи образи і психологічні особливості її прояву в підлітковому віці.

Серед багатоманітних, негативних переживань особливе місце займає образа. З одного боку, сигналізуючи про порушення соціального контакту, вона стимулює людину на його відновлення, являючись позитивним регулятором при соціальній взаємодії. З іншого боку, часті образи можуть сприяти відходу в себе, в свої переживання, закріплюючись переростають в образливість як властивість особистості і рису характеру і навіть до патологічних її проявів, особливо в підлітковому віці. [1] Дослідження відчуття образи і взагалі образливості людини вельми актуально.

По-перше, не дивлячись на те, що образа - одна з якнайдавніших проблем, вона не втратила гостроти до наших днів.

По-друге, образа - це не просто відчуття, це ціла гамма відчуттів, своєрідний психофізіологічний і душевний стан, що відрізняється стійкістю і тривалістю.

По-третє, у багатьох випадках, особливо в побутовій практиці, образи розцінюються як звичайне, вельми поширене і цілком нормальне явище. Більш того, деякі люди вважають образу початком формування характеру, вироблення волі, розвитку відчуття особистої гідності людини, поштовхом до самореалізації. Руйнівний же початок, що міститься в образі і, подібно до невидимої радіації, розідає душу людини, зазвичай не приймається до уваги.

По-четверте, багато в чому залишається складним і відкритим питання про правильний аналіз і міркування при пошуку способів подолання образ.

По-п'яте, питання важливе саме у наш час ще і тому, що нинішня ідеологія через засоби масової інформації (ЗМІ) посилено культивує багато помилкових цінностей, які є живильним середовищем і каталізатором всіляких образ. Всіляко роздуваються: корпоративна честь, "гідність" особи, що помилково розуміється, самореалізація за всяку ціну, індивідуалізм, споживчі інстинкти і ринкова психологія. Численні відступи і порушення цих штучних правил, часта невідповідність їх один одному, постійна боротьба навколо них породжують систему безперервних образ, які невротизують суспільство і розділяють людей. [9] Все вище назване зумовлює актуальність теми нашого науково-практичного дослідження.

Дослідженнями в області виникнення, переживання і подолання образ займалися як вітчизняні, так і зарубіжні учені: О.А.Апуневич, А.Басс, Е.Берн, Ю.У.Гранська, А.Даркі, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Д.У.Ольшанській, Ю.М.Орлов, К.Роджерс, Л.С.Славина, К.Хорні, Р.Х.Шакуров, А.Г.Шмельов, Е.Шостром.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей образ і образливості у підлітків.

Мета дослідження обумовила постановку наступних основних задач:

1. Розглянути теоретичні основи образи як негативного емоційного стану і образливості як властивості особистості.

2. Вивчити прояви образи і образливості у підлітків.

Поняття "образы" в різних психологічних школах, течіях і напрямках трактується по-різному. Так, в психоаналітичній школі, зокрема К. Хорні, образу позначає як прояв базальної тривожності, яка виникає внаслідок витіснення базальної агресивності. Чим більше дитину ізолюють, перешкоджають придбанню нею власного досвіду, чим більше дитина приховує незадоволеність своєю сім'єю, наприклад шляхом підпорядкування установкам батьків, тим більшою мірою вона проектує свою тривожність на зовнішній світ і, таким чином, набуває переконання, що світ в цілому небезпечний і страшний. У такому разі, дитина, що виросла в подібній, негативній для її психіки обстановці, сприйматиме навіть нешкідливе піддражнювання як жорстоке відкидання. Вона стане більш ранимою і образливою, ніж інші, і менш здібною до самозахисту.[8]

Карен Хорні відзначає, що витіснення ворожості може відбуватися з декількох причин: безпорадність, страх, любов, відчуття провини. Базальна тривожність певним чином впливає на відношення людини до себе і іншим. Це потенційний конфлікт між бажанням вважатися на інших і неможливістю зробити це внаслідок витісненого недовіря. Основними засобами захисту від базальної тривожності є: любов, підпорядкування, влада і реакція відходу (відчуження).

Перший засіб, любов, відбувається по формулі: якщо ви мене любите, то не заподієте мені зла.

Другий засіб, відношення підпорядкування може також служити меті отримання заспокоєння через любов, прихильність, розташування. Якщо любов настільки важлива для людини, що її відчуття безпеки залежить від цього, тоді вона здатна заплатити за нього будь-яку ціну, і в основному це означає підпорядкування бажанням інших. Формулою є: якщо я поступлюся, мені не заподіють зла.

Третій засіб захисту від глибинної тривожності пов'язаний з використанням влади — це прагнення досягти безпеки шляхом отримання реальної влади, успіху або володіння. Формула такого способу захисту: якщо я володію владою, ніхто не зможе мене образити.

Четвертим засобом захисту є відхід. Якщо попередні три засоби розглядали боротьбу, протистояння, бажання справлятися з труднощами будь-яким шляхом, то цей спосіб направлений на порятунок шляхом втечі від світу. Подібне може досягатися різними способами, наприклад накопиченням певної кількості багатства для досягнення незалежності від

інших в задоволенні своїх потреб, або ж — зведенням таких потреб до мінімуму.

У зв'язку з цим, переживання образи визначається, як невротична реакція: у відносинах, пов'язаних з оцінкою "Я"; у відносинах, пов'язаних з самоствердженням; у відносинах любові, прихильності і розташування людини [8].

В гештальттерапії Ф.Перлза образа розглядається як симптом порушеного патологічного об'єднання, тобто гештальт не формується, а натомість дві частини поля, які повинні були диференціюватися на фігуру і фон, протікають спільно, злито, невиразно. Отже, за Перлзом образа є одним з аспектів того, що він називає невротичним механізмом злиття, і коли це злиття рушиться, виникає контакт, і в цьому контакті спільність, що передбачалася, виявляється під питанням — невідомо, є вона чи ні. По своїй логічній структурі образа припускає, що хтось повинен був зробити щось або бути чимось, чим не був, — "а міг би, якби захотів!" [5]. Також Ф.Перлз зазначав, що провинна є проєктованою образою: "Я кажу їй: "Знаєш, сьогодні мені хочеться побути одному", — і при цьому я відчуваю себе шалено винуватим. І навпаки, коли я претендую на те, що вона або вони "зі мною", а вони раптом "не зі мною", — у них, виявляється, своє життя, абсолютно не така, яку я передбачав, — тоді я відчуваю себе так, що маю право образитися..." [6].

У вітчизняній психології образа розглядається Ю.М.Орловим в руслі проблем саногенного мислення і визначається як знаряддя управління людськими стосунками. Образа завжди виникає через те, що наш прогноз поведінки людини не відповідає її поведінці насправді. [4]

Юрій Михайлович зазначає, що образа має свій позитивний і негативний сенс. Вона, як і будь-яка інша емоція, виконує важливу функцію у виживанні, зокрема, пристосуванні людей один до одного. Наприклад, коли я ображаюся на іншу людину, вона страждає від відчуття провини, оскільки її поведінка не відповідає моїм очікуванням, і вона повинна змінити свою поведінку так, щоб мене не кривдити. З іншого боку, якщо емоції розвинені надмірно, то вони приносять і страждання і великі незручності в житті. Надмірно образлива людина не тільки сама страждає, але вона ще і мимоволі примушує страждати інших [4].

Отже, якщо розкласти образу на складові частини по методиці професора Орлова, то виявиться, що полягає вона з трьох елементів:

- 1) мій прогноз поведінки людини;
- 2) його реальна поведінка;
- 3) неспівпадання реальної поведінки з очікуванням — моя незадоволеність.

Тобто чим більш значимі мої очікування, тим сильніше реакція на розходження з реальністю. Чим більше це розходження між очікуваннями і реальністю, тим сильніше емоція. Отже, ослабити образу можна або зменшенням значущості своїх очікувань, або шляхом зменшення розходження, зробивши свої очікування реалістичнішими, відповідними поведінці іншої людини.

Для саногенного [позитивного, такого, що оздоровлює] очищення пам'яті не потрібно прагнути забути образи, а навпаки, для акту пригашення потрібно згадувати образи, але правильно: в стані благополуччя і спокою представити ситуацію минулої образи, прига-

дати і обдумати всі її елементи. Повторення образів неприємних відчуттів в стані спокою веде до відняття психічної енергії від цих психічних структур, що приведе до загальної релаксації і спокою [4].

Психіатр Віктор Франкл, відображаючи думки про взаємозв'язок трьох віденських шкіл психології в плані еволюції мотивуючої сили в ході індивідуального розвитку, написав наступне: "Фрейдівський принцип задоволення - це керівний, мотивуючий початок для маленької дитини, адлерівський принцип влади - для юнака, а воля до сенсу - провідна мотивація зрілої людини". Еволюціонує не тільки мотивуючий початок, але і відчуття образи залежно від віку, місця існування і інших чинників. Як виглядає образа в світлі мети і сенсу життя вікових категорій: дитина, підліток, юнак і зріла людина? Класифікація вікових категорій і зміст образи в цій роботі умовні з тієї причини, що образа, також як і сенс, і мета в житті, постійно динамічна і суто індивідуальна [7].

1. Сенс образи дитини. Перші образи можуть виникати вже в дошкільному віці — вони з'являються одночасно з потребою у визнанні і пошані. Це форми дитячої поведінки, пов'язані з тривогою, страхом, безпорадністю і невпевненістю. Ображаючись на батьків або однолітків, діти гостро переживають утиски і "недостатність" свого "я" в ситуаціях ігнорування, програву, відмови в чомусь важливому і бажаному, нешанобливого відношення і навіть у випадках чужого успіху і переваги. У подальшому образа може стати "улюбленим" відчуттям, за допомогою якого людина намагається управляти іншими, викликаючи у кривдників свідомість провини і отримуючи таким чином "психологічний виграв". Перепонами на шляху до задоволення даних потреб цього віку і джерелом образи є наступні причини: Відмова від материнства: найважча психотравма, що породжує образу, - відмова від материнства (фізична або психологічна). У такому разі всі очікування дитини не задовольняються повністю. Образа тотальна і потім постійно проєктується на навколишній світ. Попередній аборт: психіка дитини списує в безсвідомому матері травму аборт, тобто здатність вбивства дитини. Несвідома недовіра до мами блокує їх відносини і створює благодатну базу для подальших конфліктів і образ. Закриті в емоційному плані батьки: дитина ображається, що батьки не посміхаються їй. Вона бачить сумних, невеселих осіб, немає живого, теплого спілкування. Не емоційність батьків заважає дитині стати здібною до нормальної адаптації, тобто вчасно прийти до своєї автономії і незалежності, вона випробує відчуженість і екзистенціальний холод [7].

2. Підлітковий вік, юність і образа. Починаючи з підліткового віку, образа молоді людини пов'язана з "кризою ідентичності"[2], яка вбирає в себе наступні положення: прагнення відповідати своєму оточенню (ідеалам), статевій ролі; уникнення сексуальної ізоляції; відчуття даремності, невпевненість в собі і т.д. в підлітковому віці загострюється негативні реакції, зростає конфліктність, ранимість, образливість. Образливість, становлячись рисою характеру, може визначити весь подальший склад особистості, виступити в якості перешкоджаючого фактора в подальшому, нормативному розвитку особистості [3].

Будь-які відхилення в цих і інших сферах із-за невротичних конфліктів, що йдуть з раннього дитинства,

породжують образу і ряд інших суперечностей внутрішнього "я", що посилюють переживання молоді людини. Наприклад, підліток ображається, якщо оточення не оцінює його так, як він собі це уявляє. До образу в цьому віці також приводить базове недовір'я, що придбане в дитинстві, спотворює взаємини з тими, хто оточує і самосприйняття. [7] Основна проблема образливих підлітків полягає в сприйнятті тих, хто їх оточує як джерела негативного, зневажливого відношення до них. Та частина самооцінки, яку фахівці називають "Я очима інших людей", опиняється біля них сильно спотвореною: підлітки вважають, що люди (особливо однолітки) їх оцінюють незаслужено негативно.

Потрапляючи в конфліктну ситуацію, такі підлітки не намагаються вирішити її, а немов "застряють" в сварці, засудженнях, звинуваченнях і самовиправданнях. Проте відчуття "недооціненості" – всього лише результат їх власних уявлень: дослідження показують, що навіть надмірно образливі підлітки, не дивлячись на конфліктність, не є в колективі непопулярними.

Таким чином, в основі підвищеної образливості лежать напружено-хворобливе відношення молоді людини до себе і суперечлива самооцінка в сукупності з гострою потребою, що не насичується, у визнанні і пошани. Образливий підліток постійно дивиться на себе недобррозумілими очима інших, що

породжує проблеми в міжособистісних відносинах. [3] Образливість, як правило, у підлітковому віці ще поєднується з інфантильністю, егоцентризмом, конфліктністю і агресивністю, схильністю до переживання відчуття провини.

3. Образа в зрілому віці. Головна провідна мотивація в цьому віці - це пошук сенсу свого життя і буття в цілому. Це вік, коли людина усвідомлює, знайшла вона себе і своє місце в цьому житті чи ні. Не важко здогадатися, що якщо ні, то виникає почуття образу. У цій віковій категорії причиною ускладнення душевних суперечностей і виникнення образу можуть бути: неповага з боку молодого покоління; незадоволення прожитим життям; незацікавленість молодого покоління у використанні накопиченого старшими досвіду; відмова від допомоги і блокування задоволення потреби "бути корисним" з боку молодого близького оточення і т.п. [7]

Отже, з усього вищезазначеного можна зробити висновок, що образа є жалістю до себе, сполученою з докором в незаслуженому відношенні, претензією, зазвичай пов'язаною з недоліком уваги, пошани, довіри, що відчувається, неможливістю отримати від іншої людини підтвердження власної цінності і значущості. Образа як негативний емоційний стан, переростає в підлітковому віці в стійку властивість особи - образливість, яка дедалі білішує взаємини з соціальним оточенням.

Література

1. Апуневич Оксана "Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте.": автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.А. Апуневич; Череповец. гос. ун-т. - Курск, 2001 www.mirrabort.com/work
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Изд. : "Прогресс". М., 1966. - 344 с.
3. Люблинская Н.А. Чувства подростка и их воспитание // Бодалев А. А. В мире подростка Издательство: Медицина, 1980. - 296.
4. Орлов Ю.М. Обида. - 5-е изд., испр. - М. : Слайдинг, 2004 www.sanogen.ru/obida.htm
5. Перлз Ф., Берн Э. Экзистенциальная психотехника. -60с. // www.kuchaknig.ru
6. Перлз Ф. Гештальт-семинары. - 327с. // www.koob.ru/perls
7. Саракул А. Обида: Благо или зло? // Мой Психолог. – 2009 // psy-ezhik.ucoz.ru
8. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ / Перевод с англ. В.В. Старовойтова; Общ. ред. [и послесл.] Г.В. Бурменской. — М.: Прогресс: Универс., 1993. — 137 с.
9. Шварц А. Обидчивость как форма проявления гордости. СПб.: НЕСТОР, 2008. — 26 с.

УДК 37.013.42:158.9

КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Тукач А., студентка III курсу факультет психології та соціальної роботи

У статті теоретично проаналізовано поняття "консультування" як вид професійної діяльності соціального педагога; зосереджено увагу на особливому виді консультування у соціально-педагогічній діяльності – соціально-педагогічному консультуванні.

Сучасне суспільство ставить перед людиною цілий ряд проблем, що обумовлено різними чинниками (прискорення темпів соціальної мобільності, принципова зміна базових норм і цінностей суспільства, прискорення темпів його урбанізації, розширення ціннісно-нормативних кордонів людської поведінки і діяльності, зростання рівня соціальної автономності особистості тощо), які ставлять більшість людей перед необхідні-

стю вибирати єдиний спосіб вирішення соціальної або особистісної проблеми з безлічі можливих, кожен із яких істотно відрізняється від інших. Зрозуміло, проблеми, з якими стикається людина, можуть вирішуватися нею успішно або самостійно, або за допомогою близьких людей. Але у ряді випадків цьому стають на заваді відсутність відповідних знань, досвіду, інформації, що змушує шукати відповіді на свої питання у

фахівця, тобто отримати консультацію, яка висуває вимоги високопрофесійної діяльності до тих, хто її здійснює, зокрема, соціального педагога.

За визначенням учених (Г.Абрамов, Ф.Василіук, С.Васьковська, В.Гончарук, П.Горностай, Д.Ольшанський, В.Пеньков, К.Роджерс, В.Столін, К.Хорні, Ф.Шарков тощо) консультування – це система різних видів діяльності: від використання базових навичок консультування до спеціальних психосоціальних видів втручання.

Усе ширше коло використання набуває консультування у професійній діяльності соціального педагога. Дослідження сучасних педагогів, зокрема Л.Завацької, А.Капської, Р.Овчарової, В.Сорочинської, М.Шакурової та ін. доводять важливість консультативної роботи соціального педагога, розкривають її сутність та особливості. На їх думку, метою консультативної роботи соціального педагога є використання інформації, спеціальних знань для надання допомоги людям у розв'язанні їхніх життєвих проблем у колі своїх професійних компетенцій, а шляхом її реалізації є консультування.

Однак, аналіз наукової літератури доводить, що проблема соціально-педагогічного консультування у професійній діяльності соціального педагога вивчена дуже мало (напротивагу консультуванню психологічному). Це і обумовило вибір напряму наших наукових пошуків.

Мета статті полягає в тому, щоб теоретично проаналізувати поняття “консультування” як виду професійної діяльності соціального педагога.

У житті кожної людини бувають такі критичні моменти, коли ускладнюються взаємовідносини з оточуючими, загострюються внутрішні протиріччя, стають нестерпними переживання стосовно свого становища, яке здається безвихідним. Допомогти в такий момент може консультація, яка здійснюється фахівцем.

На думку В. Століна, консультація – це спілкування, встановлення емоційного контакту з клієнтом, певна динаміка цих контактів, що створює передумови для саморозкриття на основі емоційно-раціональних чинників внутрішніх ресурсів особистості [1, с. 76]. За своєю технологією і формою консультація – це взаємодія між двома або декількома людьми, у ході якої консультант передає спеціальні знання і відповідну інформацію клієнту.

У ході консультування спеціаліст допомагає клієнту вивчити і зрозуміти суть існуючої проблеми і запропонувати різноманітні варіанти, котрі можуть бути використані для їх вирішення. У процесі консультування робиться акцент на відпо-відальності клієнта (клієнт приймає рішення, а консультант створює умови, які заохочують волевиявлення клієнта).

Консультування може бути пряме (відбувається без проміжних ланок, віч-на-віч (консультант-клієнт); це означає, що кожен із тих, хто спілкується здатний побачити й проаналізувати, як протилежна сторона сприймає інформацію тощо) та опосередковане, зокрема, „Телефон довіри“. Сьогодні в нашій державі реально функціонують 22 служби телефонів довіри. Багато з них є лініями допомоги для молоді, три служби працюють при закладах психологічного здоров'я (Київ, Дніпропетровськ, Суми) і одна служба є благодійною організацією (Одеса).

У соціально-педагогічній діяльності виділяють особливий вид консультування – соціально-педагогічне кон-

сультування. За змістом це є технологія надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення і оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування. За методами впливу, проблематикою і цільовою групою (діти, молодь) – воно педагогічне. За формою розрізняють групове та індивідуальне консультування, за змістом – конкретне і програмоване. У практиці соціальної роботи знаходять застосування всі форми і види консультування, а у відповідності з виникаючими проблемами може бути використано і їх поєднання.

Консультативна допомога здійснюється під час взаємодії консультанта з клієнтом. Така взаємодія здійснюється через процес спілкування. На думку Л.Завацької [2, с. 61-62], основними функціями соціально-педагогічного спілкування є:

- інформаційна функція, яка полягає в інформуванні об'єктів соціально-педагогічної допомоги про шляхи і засоби вирішення тих проблем, з якими вони звертаються до соціальних служб;
- психотерапевтична функція – це допомога клієнтам різноманітними психотерапевтичними засобами;
- педагогічна функція, що передбачає здійснення виховного впливу у процесі роботи педагога з дітьми та молоддю;
- організаційна функція – це прийняття необхідних організаційних рішень і координація зусиль всіх суб'єктів соціально-виховної діяльності, а також об'єктів соціально-педагогічної допомоги.

Відповідно до вищезазначених функцій існують і окремі види соціально-педагогічного спілкування: інформаційне, психотерапевтичне, педагогічне, організаційне. Кожне з них має власні закономірності та особливості. Ці види спілкування потребують не просто добре розвиненої загальної комунікабельності, а сучасних наукових знань, переконань та відпрацьованих навичок. Ті негативні звички та манери, які можуть ставати на заваді інформаційного або організаційного спілкування, є абсолютно неприпустимими у психотерапевтичному та педагогічному спілкуванні.

Психотерапевтичне спілкування є для соціальних педагогів найбільш важливим за його обсягом та ефективністю у допомозі клієнту. Цей вид спілкування є різновидом індивідуальної та групової психотерапії, яка безпосередньо спрямована на вирішення соціальних проблем клієнтів, на покращання їх психічного та фізичного здоров'я, хоча і опосередковано.

У зв'язку з демократизацією і гуманізацією суспільства все більшого значення і перспектив набуває соціально-педагогічне консультування, що фактично знаменує новий етап у забезпеченні психологічного комфорту, тобто більш високої якості життя людини. Добре відомо, наскільки важливим для людини є емпатійне (довірливе, щире, розуміюче) спілкування, можливість поділитися з кимось власними проблемами, отримати пораду і співчуття. Таким чином, консультант, по-перше, виконує функції уважного, розуміючого і співчуваючого співрозмовника (що вже багато важить), і, по-друге, допомагає вирішенню тієї проблеми, з якою звернувся клієнт [2, с. 62].

Головною проблемою педагогічного спілкування є те, що його специфіка – інструктування, пред'явлення

вимог, накази, зауваження, роз'яснення, перестороги – породжує у педагогів установку переважно на директивний стиль, при якому важко утриматися у межах поміркованості, ввічливості і тактовності.

Як бачимо, соціальному педагогу необхідно, поперше, самому правильно здійснювати педагогічне спілкування з дітьми, підлітками та молоддю і, по-друге, орієнтувати на продуктивне педагогічне спілкування педагогів і батьків у процесі консультативної та просвітницької діяльності.

Щоб стати досвідченим консультантом не достатньо бути розуміючим, потрібно ще вміло застосовувати на практиці відповідні прийоми і методи. На думку А. Капської [3, с.57], професійний консультант повинен володіти такими якостями:

- емпатією, або здатністю бачити світ очима іншої людини;
- повагою до клієнта, здатністю реагувати на проблему клієнта таким чином, щоб передати йому впевненість у тому, що він може справитися з нею самостійно;
- конкретністю, чіткістю;
- знанням самого себе і вмінням здійснювати допомогу іншим у самопізнанні;
- відвертістю, вмінням вести себе природно у взаємодіях з клієнтом;
- відповідністю, тобто умінням вести себе таким чином, щоб використані слова відповідали жестам, „мові рухів“;
- вмінням мати справу з ситуацією „тут і тепер“.

Основою соціально-педагогічної діяльності є феномен допомоги, який проявляється в трьох видах: освітній, посередницькій і психологічній. Характер

соціальної роботи з клієнтом впливає зі специфіки його життєдіяльності, а це, у свою чергу, впливає на індивідуалізацію форм і методів роботи.

Дослідження К. Шендеровського [4] свідчать, що доцільним у консультуванні є спонукання клієнта до рефлексії щодо конкретної ситуації з метою покращення її розуміння клієнтом. Рефлексія передбачає аналіз ситуації у таких напрямках: 1) інші, навколишній світ, здоров'я клієнта; 2) впливи поведінки на себе самого та на інших; 3) власна поведінка; 4) причини, які лежать у взаємодіях між самим собою та іншими і зовнішніми впливами; 5) самооцінка; 6) консультант і процес консультування. Консультант також спонукає клієнта до рефлексії зразків поведінки, сильних проблем, що допомагає ідентифікувати розлади: проблеми клієнта, а також до рефлексії впливів з минулого.

Як бачимо, у процесі консультування робиться акцент на відповідальності клієнта (клієнт приймає рішення, а консультант створює умови, які заохочують волевиявлення клієнта). Відтак, кожна людина повинна продіагностувати проблеми, які з'явилися, і самостійно вирішити їх, оскільки соціальний педагог, при цьому, виступає лише посередником.

Таким чином, соціально-педагогічне консультування – вид професійної діяльності соціального педагога, спрямованої на надання допомоги клієнту в пошуку розв'язання проблемної ситуації; процес, у ході якого спеціаліст допомагає клієнту вивчити і зрозуміти зміст даної проблеми і запропонувати різні варіанти її вирішення. При цьому спілкування виступає одним із головних механізмів їх реалізації.

Література

1. Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.
2. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для вищ. навч. закладів / Л.М. Завацька; М-во освіти і науки України. – Київ: Слово, 2008. – 240 с.
3. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.
4. Шендеровський К.С. Вісімнадцять кроків до розуміння клієнта соціальної служби для дітей та молоді / Шендеровський К.С. – К.: КМЦССМ, 2002.–76 с.

УДК 811.112.228'28(436)

ФОНЕТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВСТРІЙСЬКОГО ВАРІАНТУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ МАТЕРІАЛІВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ АВСТРІЇ)

Унтілова Т., магістрантка факультету іноземних мов

Сьогодні уже не потребує доведення очевидний факт того, що цілий ряд європейських мов можуть бути "неідентичними самі собі на всій території свого поширення" (А.Мартіне) [3; 9].

Такі мови (німецька, англійська, французька, іспанська та ін.) є своєрідними "архисистемами", що поділяються на кілька функціональних підсистем, котрі відрізняються саме територією поширення. Вони є не лише територіально варіативними (що властиво більшості мов і є лінгвістичною універсалією), а саме

національно (і національно-державно) негомогенними. Таким чином, німецька мова складає своєрідну архисистему, "кореляційну ієрархію", до якої входять часткові мікросистеми (німецька у ФРН, австрійська, швейцарська і т.п.) [2; 10].

Ці мікросистеми (носіями яких є члени окремого національно-державного утворення) принципово відрізняються від територіальних, соціальних, групових діалектів та інших форм існування мови. Така особливість розвитку цих мов зумовила їх характер як пол-

інаціональних і поліцентричних, тобто таких, які відносно автономно розвивають свою систему, а значить формують стандартну норму у рамках різних націй і держав [10; 15-27]. При цьому більшість дослідників вважають, що поняття "плюрицентризму" (plurizentrische Sprache) не є теоретичною альтернативою до національної мовної варіантності, а її термінологічним корелятом [11; 353].

Загалом, теорія варіантів мов, що займається вивченням форм існування мови, мовних систем, що включають ідіолекти, говори, діалекти, територіальні та національні варіанти мови, як і в зарубіжному, так і вітчизняному мовознавстві виділилася в особливу галузь лінгвістичних досліджень в останні десятиліття [1; 3; 4; 15]. До 1980-х років було сформульовано визначення "національного варіанту єдиної мови", спрямоване на вивчення функціонування мови в тих умовах, коли та чи інша мова використовується у двох або декількох країнах, тобто кількома самостійними національними носіями [8; 45-49; 7; 97].

Особливостями системи літературної мови, що розвиваються в поліцентричних мовах на національному рівні, займалися такі вітчизняні вчені, як В.Д.Аракін, А.І.Смирницький, О.І.Домашнев, Е.Г.Різел, А.Д.Швейцер, зарубіжні лінгвісти У.Аммон, Г.Мозер, Р.Мур та ін. [6; 407].

Вивчивши і проаналізувавши різні джерела з даної проблематики, можемо зробити висновок, що під "національним варіантом мови" розуміють таку форму існування (різновид) даної мовної системи, якій характерні помітні для мовців відмінності у складі, властивостях, функціях та вживанні мовних засобів, що виявляються в розмовному, діалектному й літературному мовленні та знаходять своє відображення у місцевих нормах письмової літературної мови [8; 408].

Австрійський національний варіант являє яскравий приклад моноцентричної моделі із визначальною роллю віденського міського напівдіалекту як центру тяжіння, тобто своєрідну моноцентричність в рамках плюрицентризму" [5; 25; 15].

"Зі вступом до ЄС, інтерес до австрійської мови як до способу національної ідентичності зміцнів", зауважує віденський журналіст і письменник Роберт Седлачек [13; 15]. Відважним кроком став "Protokoll Nr. 10", що вимагав від Європейського союзу визнання 23 специфічних для Австрії слів та висловів (Austrizismen). Таким чином цей протокол став першим випадком практичного визнання австрійського варіанту німецької мови на міжнародній арені [9; 9].

Дана стаття присвячена актуальній проблемі вивчення фонетичних та лексичних особливостей австрійської німецької мови на основі аналізу джерел засобів масової інформації, а саме матеріалах Австрійської телерадіокомпанії (ORF) – найбільшої національної телерадіокомпанії Австрії [17]. Такий аспект зумовлюється тим, що диктори, ведучі телепрограм, актори тощо – є взірцем для масового населення. Тому вважаємо за потрібне висвітлити, в якій мірі і в якій формі особливості австрійського національного варіанту німецької мови представлені в ЗМІ, наскільки вони позитивно (чи негативно) сприяють поширенню австрійської німецької мови [авт.].

Не можна випустити з уваги і той факт, що австрійські канали постійно конкурують з німецькими приватни-

ми телерадіокомпаніями, що є більш чисельними і без перешкод транслюються на всій території Австрії. До того ж і національні кампанії подають в ефір іноземні фільми синхронізовані в Німеччині, рекламу та деякі програми вироблені в ФРН, в яких звучить мова жителів Гамбурга, Берліну та Кольну [13; 7].

Як приклад, були проаналізовані наступні телепередачі телерадіокомпанії ORF: "Frisch gekocht mit Andi und Alex", "Land und Leute", "Stückl am Samstag" та прогноз погоди (випуски за березень 2010 року), а також інформаційні коментарі ORF, представлені на їх офіційному Інтернет – сайті [17].

В мові ведучих вище згаданих телепередач чітко виражені три основні особливості, які вважаються характерними для австрійської вимови [16].

Перша ознака німецької вимови в Австрії те, що суфікс „-ig“ звучить як „-ik“, а не „-ich“, наприклад, в словах: wichtig, richtig, lustig, flaumig (Александр Франкхаузер в "Frisch gekocht mit Andi und Alex"), fertig (Андреас Войта в "Frisch gekocht mit Andi und Alex"), vielfältig, hdufig (Уллі Вольф в "Land und Leute"), beschdfigt (Барбара Штюкль в "Stückl am Samstag").

Друга суттєва особливість: "глухий S" („stimmlose S“). Більшість австрійців тільки в процесі навчання іноземної мови дізнаються, що між дзвінким і глухим "S" є суттєва різниця. У Німеччині, наприклад, в прогнозі погоди ведучі завжди вимовляють звук "S" в слові „Sonne“ дзвінко (звук вібує між зубами та кінчиком язика), а в Австрії, глядачі чують це слово з глухим "S" (звук шипить між зубами та кінчиком язика). Приклади з вище згаданих телепередач: es sollten, sie sind, zu Hause, sehr, sozusagen, Suppe wichtig, richtig, lustig, flaumig (А. Франкхаузер в "Frisch gekocht mit Andi und Alex"), diese, Gemüse, super (А. Войта в "Frisch gekocht mit Andi und Alex"), besonders, Sammlung, selbst (У. Вольф в "Land und Leute"), sind, besitzen (Б. Штюкль в "Stöckl am Samstag") [17].

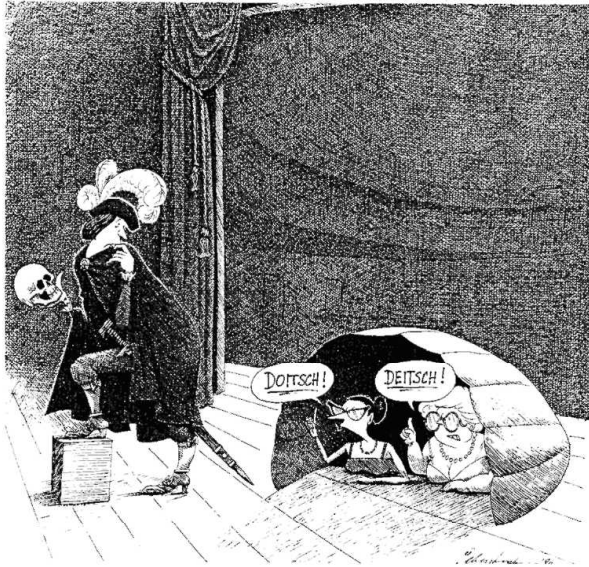
Третьою основною особливістю (підкреслимо основною, тому що відмінностей на багато більше), що буквосполучення "Ch" на початку складу вимовляється, як „k“, а не „ch“ або „sch“, наприклад, в словах: China und Chemie.

Ці три особливості були зафіксовані в усіх досліджених передачах, незважаючи на те, що дані програми є з різним ступенем наявності ознак австрійського варіанту (AB).

Ще однією суттєвою ознакою АВ є недотримання правил вимови дифтонгів. Наприклад, в словах weil, bei uns, ein Forellenfilet, einfach, sein, meine, Vorteil (А.Франкхаузер та А.Войта в "Frisch gekocht mit Andi und Alex") дифтонг "ei" вимовлявся не як "ai", а як "ei" [17].

Австрійське телебачення (ORF) є представником "зразкової" австрійської мови в галузі засобів масової інформації і намагається сприяти поширенню і затвердженню австрійських мовних стандартів. Головний представник Герберт Доброволні (Dobrovolny) підкреслив, що найбільше значення приділяється підтриманню австрійської інтонації, вимови і сталих висловів: "Існує база даних вимови (Aussprachedatenbank) громадського мовлення в Німеччині, яка свідчить, що в ЗМІ повинен бути присутній і австрійський варіант німецької мови". З 185 тисячами назв і термінів, ця база даних постійно зростає. Доброволні навіть регу-

лярно направляє електронні листи своїм колегам по ORF, в яких уточнює правила вимови.



oder „Deitsch!“, Zeichnung von Dieter Zehentmayr, in: Bartel F. Sinhuber: *Wien, heiter betrachtet*, München 1990, S. 10 [14].

Проте до останнього часу було необхідним створення нормативного кодифікування правил австрійської вимови. За словами Кароліни Ерліх з Інституту Германістики у Віденському університеті, було доцільно поряд з офіційно затвердженим Австрійським словником (*Das Österreichische Wörterbuch*) опублікувати словник австрійської вимови. Адже до цього часу австрійські диктори навчаються правилам німецької вимови, що кодифіковані в Дудені (*Duden*) і керуються положенням про сценічну мову за Зібсом (*das Sieb'sche Bühnendeutsch*), що пропагує загальнонімецькі стандарти вимови для дикторів радіо та телебачення, акторів та вчителів. Австрійські германісти стурбовані питанням, чи може австрійська мова вижити, якщо так багато мовців, яких мають наслідувати австрійці, будуть розмовляти мовою Німеччини? [16]

В університеті міста Грац, команда лінгвістів під керівництвом Рудольфа Мура приступила до вирішення цієї проблеми і після багатьох років роботи розробила перший словник австрійської вимови (*ÖAWB*) з 42000 записів. Одночасно з *ÖAWB* в 2007 з'явилась і австрійська база даних вимови (*Aussprachedatenbank*

(*ADABA*)), в якій озвучені 80000 слів. Вперше вимова австрійців (і в першу чергу, професійних дикторів ORF) протиставляється німецькій та швейцарській вимові. Рудольф Мур наголошує, що ці словники слугуватимуть “тонізуючим” засобом для мовної впевненості австрійців [12; 95].

Надзвичайно вагомими і лексичними особливостями австрійського варіанту німецької мови. Так, основними ознаками австрійської лексики є:

1) велика кількість власне австріцизмів (*Austrizismen*);

2) відносно великий вплив місцевих діалектів;

3) чисельні запозичення з мов сусідніх держав;

4) менший ступінь “онімечення” (*Eindeutschung*) слів і частіше вживання іноземних слів, особливо із класичних мов (латинської, грецької);

5) семантична різниця у семантиці слів [12; 12].

У вище згаданих джерелах було зафіксоване наступне:

Der Germteig = *der Hefeteig*, *der Knödel* = *der Klov*, *die Rindersuppe* = *die Fleischbrühe*, *der Krautsalat* = *der Kohlsalat*, *das Paradeiser* = *die Tomate*, *die Abwasch* = *die Spüle*, *der Staubzucker* = *der Puderzucker*, *das Hendl* = *das Hähnchen*, *die Champignons* = (weiße) *Pilze*, *die Marille* - *die Aprikose* (А. Франкхаузер та А. Войта); *die Matura* - *das Abitur*, *die Schularbeit* = *die Klassenarbeit* (У. Вольф, Б. Штюркль) та інші.

“Der Österreicher unterscheidet sich vom Deutschen durch die gemeinsame Sprache!” (Австрієць відрізняється від німця спільною німецькою мовою!) [13: 5] – під таким девізом віденський журналіст і письменник Роберт Седлачек (*Robert Sedlaczek*) опублікував свою книгу “*Das österreichische Deutsch*” (2004), в якій він в ілюстрованій формі описує, чим відрізняється австрійська німецька від німецької мови в Німеччині. Його головна мета не просто описати особливості рідної мови, а й донести до самих австрійців, що вони мають гордитися своєю мовою, а не вважати її чимось ганебним і неповноцінним.

Сьогодні австрійський національний варіант німецької мови – не тільки лінгвістичне явище. Це спосіб боротьби за національну ідентичність країни. Проаналізувавши вище згадані телепередачі австрійської телерадіокомпанії ORF, можна зробити висновок, що телеведучі додержуються стандартної мови, але саме австрійського варіанту, а не німецької мови Німеччини (*Binnendeutsch*). Це не тільки робить мовлення ведучих ближчим і зрозумілішим масовому населенню, а й сприяє підтримці авторитету австрійської мови (*das Österreichische*), адже мова масмедіа завжди є взірцем.

Література

1. Гухман М. М. Введение // Социальная и функциональная дифференциация литературных языков / Под ред. В. Н. Ярцева, М. М. Гухман. - М.: Наука, 1977. - С. 9-30.
2. Домашнев А. И. Основные характеристики понятия “национальный вариант литературного языка” // Типология сходств и различий близкородственных языков. - Кишинев, 1976. - С. 15–21.
3. Домашнев А. И. Очерк современного немецкого языка в Австрии. М., 1967. –180 с.
4. Домашнев А. И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Л.: Наука, 1983. –231 с.
5. Ризель Э. Г. К вопросу о национальном языке в Австрии // Учен. зап. І Моск. гос. пед. ин-та ин. яз.-Харьков, 1953. - С. 163.

6. Романенко О. В. Национальный вариант полицентричных языков как совокупная структура национальной речи//Вестник Башкирского университета.- 2009. -Т. 14. - №2 - с.407-410.
7. Семенюк Н. Н. Из истории функционально-стилистических дифференциаций немецкого литературного языка. - М., 1983. – 215 с.
8. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten.- Berlin; New Jork, 1995. – 575 S.
9. Andreas E. Weiss/Gerlinde Weiss Das österreichische Deutsch // Der Schrifreihe des Landeseuropabüros. – August, 2007 - №. 12. – S. 5-12.
10. Clyne M. Die österteichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext // Muhr R. (hrsg.) Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. - Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, 1993. – 215 S.
11. Domaschnew A. Noch einmal über die nationalen Sprachvarianten im Deutschen // Zeitschrift für germanistische Linguistik. - 1989. - № 17. - S. 342 - 355.
12. Muhr, Rudolf Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. - Wien: Hg. von R.Muhr und R. Schrod, 1997. – S. 88-116.
13. Sedlaczek, Robert. Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch. - Wien: Überreuter, 2004. - 350 S.
14. Sinhuber Bartel F. Wien, heiter betrachtet. – München, 1990, 126 S.
15. Остапович О. Національна ментальність у дзеркалі австрійського варіанту німецької мови - www.bulgaria88.narod.ru/Ostapowic.htm
16. <http://diepresse.com/home/science/515792/index.do>
17. <http://tvthek.orf.at>

УДК 316. 6

КОНФЛИКТЫ В МОЛОДИХ СІМ'ЯХ

Фазан Н., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

В теперішній час спостерігається певний дефіцит теоретичних робіт в області дослідження конфліктів в молодих сім'ях. При цьому вони можуть бути дуже корисні при вирішенні конкретних ситуацій, в яких спостерігається зіткнення інтересів двох чи більше сторін. Щоб знайти оптимальне рішення, потрібно володіти знаннями того, як розвиваються такого роду конфлікти.

Щоб виробити правильну лінію поведінки в подібних конфліктних ситуаціях, дуже корисно знати, що таке подружні конфлікти і як люди приходять до згоди.

З практичної точки зору актуальність роботи не менш значна. В теперішній час різко зростає кількість розлучень і повторних шлюбів. Але ж не варто забувати, що сім'я – це головна ланка суспільства.

Дана проблематика носить не тільки міжособистісний характер, але і соціальний. Тому дослідження в цій області представляють великий практичний інтерес.

Проблема подружніх конфліктів у сім'ї є на сьогодні дуже актуальною, адже дослідження багатьох вчених дозволяють стверджувати про наявність кризи, в якій опинилась сьогодні українська сім'я, як елемент соціальної системи суспільства. Ознаками такої кризи є: високий рівень незадоволеності подружнім життям, дисфункційний розвиток взаємин у шлюбі, конфліктність, стійка орієнтація подружжя на розлучення та малодітну сім'ю, нездатність досягти злагоди, зростання кількості розлучень тощо. Під цим кутом зору стає зрозумілим, що сім'я, особливо на початковій стадії її розвитку, потребує психологічної підтримки та допомоги.

Значної уваги потребує теоретичне та експериментальне дослідження причин виникнення подружніх

конфліктів у молодій сім'ї, яка легко піддається впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх негативних чинників. Очевидна актуальність, недостатня розробленість та перспективність дослідження даної проблеми зумовили вибір даної теми.

Метою нашого дослідження є виявлення причин виникнення конфліктів в молодій сім'ї. Об'єктом – взаємодія сім'ї в перші роки подружнього життя. Предметом є особливості конфліктної взаємодії в молодій сім'ї.

Ми висунули наступну гіпотезу нашого дослідження : причиною виникнення конфліктів в молодій сім'ї є непередбачуваність подружжя до шлюбу, обумовлена недостатністю взаєморозуміння, недостатньою обізнаністю один одного і різними поглядами і стереотипами поведінки подружжя.

Мета нашої статті – зробити короткий опис причин виникнення конфліктів в молодих сім'ях. Більшість психологів, які досліджують сімейні взаємини, підкреслюють важливість початкового періоду розвитку сім'ї. На цій стадії формується модель майбутніх сімейних стосунків, здійснюється розподіл прав і обов'язків, утворення духовних зв'язків між партнерами. У молодих сім'ях спостерігається підвищена потреба у визнанні, у взаєморозумінні, актуалізуються проблеми психологічної і побутової адаптації. Протягом цього етапу змінюється інтенсивність почуттів партнерів, встановлюється просторова і психологічна дистанція між молодим подружжям і їх генетичними сім'ями. Водночас, дані багатьох досліджень засвідчують, що ефективність психологічної підтримки у молодих сім'ях дуже низька у порівнянні зі шлюбами більш тривалого терміну існування [2, с. 436].

У контексті нашого дослідження привертає увагу підхід Калмикової Е.С. Авторка стверджує, що значна частина молодих пар вступає у шлюб, керуючись мотивами, які лежать поза сімейною сферою (наприклад, бажання піти з батьківського дому, зробити відповідальний самостійний крок тощо). Відсутність адекватної мотивації веде до того, що у таких сім'ях нівелюється завдання самовизначення сім'ї. Йдеться про такі важливі аспекти, як: з'ясування подружніх ролей, внутрісімейного статусу кожного з них, їх спільних цілей. Подібні шлюби розпадаються, як правило, досить швидко [3, с. 153].

Суттєвий вплив на характер взаємин між майбутніми подружніми партнерами здійснюють їх установки та очікування з приводу сімейного життя. Розбіжність установок може викликати серйозні конфлікти, особливо на початковому етапі сімейного життя. Для успішних шлюбів є характерним спільне проведення вільного часу, причому на це орієнтований і чоловік, і дружина. Як наслідок, розходження в намірах нареченого і нареченої щодо організації вільного часу в майбутньому може призвести до серйозних конфліктів [1, с. 243].

Аналіз літератури з даної проблематики дає підстави для висновку про важливість початкового періоду розвитку сім'ї. У молодих сім'ях формується модель майбутніх сімейних стосунків, здійснюється розподіл прав і обов'язків, утворення духовних зв'язків між партнерами, пошук такого типу ставлень, який би задовольняв їх обох, вироблення на цій основі загальних сімейних цінностей. У партнерів актуалізуються проблеми психологічної і побутової адаптації. У молодих сім'ях спостерігається підвищена потреба у визнанні і взаєморозумінні. Протягом цього етапу змінюється інтенсивність почуттів партнерів, встановлюється просторова і психологічна дистанція між молодим подружжям і їх генетичними сім'ями.

Особливу увагу вітчизняні фахівці звертають на чинники дестабілізації сімейного життя майбутнього подружжя, зокрема такі, як: коротка тривалість дошлюбного знайомства, відсутність спільних інтересів у подружжя, дошлюбна вагітність, значна матеріальна, емоційна і психологічна залежність партнерів від своїх батьків, невиправдана ідеалізація партнера, розбіжність установок подружжя стосовно розподілу сімейних ролей. Більшість вчених зазначають, що існує

зв'язок між задоволеністю шлюбом у чоловіків та жінок із ступенем схожості уявлень партнерів про розподіл ролей в сім'ї. Подружня сумісність, на думку фахівців, є важливим чинником стабільності шлюбу. Вона тісно пов'язана з подібністю характерів партнерів, а також збігом їх внутрішньосімейних цінностей.

Як справедливо зазначають дослідники, сутністю подружнього конфлікту є зіткнення суперечливих позицій членів сім'ї. Неблагополучні сімейні пари характеризуються тим, що між партнерами існують постійні сфери, де їх інтереси, потреби, наміри стикаються, породжуючи тривалі і сильні негативні емоційні переживання [5, с. 132].

У ході вивчення проблеми подружнього конфлікту у молодій сім'ї привертає увагу підхід Мягера В.К. та Мішиної Т.М., які вважають, що конфлікт у сім'ї виникає у тому випадку, коли обидва учасники прагнуть оволодіти одним і тим самим об'єктом, зайняти одне і те ж місце чи виключне положення, грати несумісні ролі, досягнути різноспрямованих цілей. Вступаючи у шлюб, люди зустрічаються із значною кількістю відмінностей. При цьому деякі із протиріч в інтересах, цінностях, цілях і потребах молодого подружжя можуть приводити до зовнішнього прояву цих протиріч. Крім того, у суспільній свідомості конфлікт, як правило, асоціюється з тим, чого не має бути у сім'ї. Для нас важливими є висновки вчених про те, що конфлікт містить можливість виходу на новий рівень взаємин, знаходження нових можливостей. Успішні сім'ї відрізняються не відсутністю чи низькою частотою конфліктів, а незначною їх глибиною і безболісністю [4, с. 184].

Особливу увагу дослідники звертають на те, що важливим соціально-психологічним чинником сімейних конфліктів є характер спілкування. Дослідження внутрішньосімейних стосунків показують, що можна виділити низку особливостей, які впливають на спілкування подружжя. Сімейні взаємини тим кращі, чим більше саморозкриття подружжя у спілкуванні; наявності великої кількості спільних очікувань і установок; високого рівня невербальної комунікації; постійного підтвердження своєї подібності у сприйнятті подружніх ролей; наявності глибокого взаєморозуміння та ін. Відсутність подібної налагодженої системи міжособистісного спілкування у сім'ї призводить, як правило, до сімейних конфліктів.

Література

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 1999. – 243 с.
2. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
3. Гребенников И.Ф. Основы семейной жизни. М.: Просвещение, 1991. – 153 с.
4. Молода сім'я: проблем та умови її становлення / За ред. проф. А.Й. Капської, – К.: ДЦССМ, 2003. – 184 с.
5. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М., 1989. – 132 с.

РОЛЬ СІМ'Ї У ВИНИКНЕННІ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ

Федорченко Н., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Проблема дитячих страхів вивчалася багатьма науковцями. Завдяки різноманітним дослідженням було виділено деякі страхи і тривоги, типові для різного віку, однак існує необхідність детальніше дослідити роль батьків та родини в цілому у виникненні та розвитку дитячих страхів, адже саме в сім'ї діти проводять більшість часу і засвоюють ті, чи інші форми поведінки.

Хоча майже всі дослідники розглядають родину як визначальний фактор у виникненні страхів серед дітей, нажаль, спеціальні дослідження, які б допомогли зрозуміти, як саме батьки навіюють, прищеплюють страхи, "заражають" ними дитину, майже не проводились.

Психологічна наука звернула увагу на проблему дитячих страхів вже досить давно і в ній міцно укорінився постулат про те, що страхи дітей, якщо до них правильно ставитись, розуміти причини їх виникнення, частіше за все зникають безслідно. Якщо ж вони болісно загострені чи зберігаються достатньо довгий час, то це є ознакою неблагополуччя, говорить про неправильну поведінку батьків, їхнє незнання психічних і вікових особливостей дитини, наявність у них самих страхів, конфліктних відносин в родині [2; 3].

Про вплив близьких людей на виникнення страху у дітей першим заговорив Джон Боулбі. Він наголошував на амбівалентній ролі важливих для дітей дорослих. З одного боку, це джерело базового почуття безпеки, а з іншого – почуття невпевненості та страху. Дж.Боулбі також прийшов до висновку, що дитячі та підліткові страхи не можуть бути викликані лише уявою. Основними факторами недовіри та схильності до страху є загроза бути кинутим та втратити батьків [6; 37].

На важливу роль батьків у формуванні дитячих страхів вказували й інші дослідники, підкреслюючи, що такий вплив може носити як свідомий так і ненавмисний характер. Батьки, несвідомо проявляючи підвищену турботу за своїми дітьми, можуть занадто часто застерігати дитину, щоб вона чогось побоювалася, нікуди не ходила, оберігають її від "поганих" однолітків та старших людей. Деякі з цих перебільшених побоювань стосуються здоров'я: щоб малюк не травмувався, не отримав зараження крові, інфекції, не простудився, не потонув у річці. Таке відношення може призводити до формування надтривожної особистості, схильної до фіксації на своїх страхах [11; 133].

Серед факторів, які впливають на виникнення дитячих страхів у родині, виділяють наступні:

1) наявність страхів у батьків (головним чином у матері), тривожність у відносинах з дитиною, надмірне застереження її від загроз та ізоляція від спілкування з однолітками;

2) рання раціоналізація почуттів дитини, обумовлена надмірною принциповістю, вимогливістю батьків та їх емоційним неприйняттям дітей;

3) велика кількість заборон збоку батьків тієї ж статі або повне надання свободи дитині батьками іншої статі, а також численні погрози дорослих, які не реалізуються;

4) склад сім'ї, вік батьків;

5) відсутність можливості для ролівої ідентифікації з дорослим тієї ж статі, переважно у хлопчиків, що створює проблеми у спілкуванні з однолітками і породжує невпевненість у собі;

6) незадоволення батьків статтю, темпераментом, характером дитини;

7) конфліктні відносини між батьками.

8) постійне нервово-психічне перевантаження матері внаслідок вимушеної або навмисної підміни сімейних ролей (перш за все ролі батька), спілкування із схвильованою, позбавленою опори матір'ю;

9) зараження страхами в процесі безпосереднього спілкування з дорослими [5; 8-9].

Децю інший підхід до класифікації причин виникнення страхів у дітей має Карпенко Н.В. Вона виділяє наступні детермінанти дитячих страхів у родині: неблагополуччя, емоційна незгода у сім'ї; традиція переважання докорів на адресу дитини над похвалою; невпевненість дитини в безумовній любові батьків; застосування фізичних покарань; приниження почуття особистої гідності у словесних покараннях; висміювання недовіки і насмішки батьків; депривація потреби у розумінні, прихильності та безумовній любові; амбівалентне ставлення рідних до дитини; залякування; дефіцит батьківського тепла; примушення їсти чи виконувати гігієнічні вимоги; дефіцит позитивного спілкування з батьками; алкоголізм чи пияцтво батьків; занадто суворе виховання; насилля – як норма спілкування серед членів родини; тривожність батьків; гіперопіка; життя вдома, як на ворожій території [4; 9-15].

Розглянемо докладніше ці причини виникнення страхів у дітей.

Необхідно відмітити, що до певного віку діти в родині живуть наче в "теплих умовах", а дорослі свідомо або інстинктивно намагаються захистити їх від реалій суворого життя. Від дітей зазвичай приховують багато інформації, і це, з одного боку, охороняє психіку дитини від різких впливів, але з іншого боку, створює у неї спрощену і неправильну картину світу. Зрозуміло, що рано чи пізно ця неадекватна модель дійсності стикається із суворою реальністю, і це зіткнення може мати характер важкої психічної травми [11; 134-135].

Досить часто страх з'являється у дітей, коли їх надмірно опікають. Дитина відчуває себе маленькою і слабкою, а світ уявляє грізним і ворожим. Також досить поширеним є перенесення страхів на дітей, коли діти відчувають страхи, які були притаманні матері в дитинстві, чи мають місце на даному етапі життя [8; 19].

Іноді родичі демонструють неприйняття дитини, не проявляють теплих почуттів до неї або ж своїм ставленням створюють у дитини переконання, що її люблять лише за умов, якщо вона буде такою, а не іншою. В таких випадках у дитини з'являється страх проявити реальні сторони своєї особистості. Деякі батьки, оцінюючи свою дитину, бачать лише її недоліки, а це може

призводити до порушення самосприйняття дитини, страху самої себе [7; 50].

На жаль, ще не пішли в минуле моральні та фізичні покарання дитини, хоча батьки, які карають дитину, добиваючись її слухняності, прищеплюють їй лише страх. Особливе значення в утворенні страхів у дітей грає залякування дорослими. Часто, не замислюючись, родичі вселяють дітям страхи своїми погрозами, такими як: “якщо не будеш слухатись, зроблять укол”, “віддам тебе кому-небудь”, “візьму собі іншого хлопчика, слухняного”. Подібні погрози сприяють розвитку невротичної прихильності, оскільки страх втратити близьких загострює потребу в їх близькості, любові і прихильності [4; 8-11]. Деякі батьки для того, щоб добитися слухняності, навмисно лякають дітей страшними для них символами: лікарем, міліціонером, “дідом, який посадить в мішок”, страшними героями казок і т.д. Однак є ще гірший варіант, коли дитину залякують реальними знайомими їй особами: дідусем, бабусяю, мамою, папою, сусідами [3; 67].

Дуже поширені так звані нав'язані страхи, джерелом яких є дорослі, що оточують дитину. Їх розмови в присутності дитини про смерть, хвороби, пожежі, вбивства згубно відбиваються на її психіці [4; 10]. Навіть якщо дитина не бере участі в розмові, а просто грається в кімнаті, вона все одно фіксує ці відомості підсвідомо і при нагоді така інформація може нагадати про себе [3; 67]. Дітей до 8-10 років, і тим більше нервових та вразливих, краще не приводити на похорон та не показувати їм мерців. Для них це настільки важке переживання, що пізніше дитину можуть навіть мучити приховані нав'язливі страхи, що їх родичі насправді не живі люди, а мерці. Наслідки таких психічних травм іноді дають про себе знати і через багато років [10; 75].

Постійне нервово-психічне перевантаження матері внаслідок вимушеної або навмисної підміни сімейних ролей також сприяє виникненню у дітей занепокоєння та страхів. Хлопчики і дівчатка більш боязливі, якщо вважають головною в родині матір, а не батька. Постійно працююча матір, яка домінує у сім'ї, часто проявляє вдома своє роздратування та неспокій, що викликає відповідні реакції занепокоєння у дітей. Домінування матері також вказує на недостатньо активну і авторитетну в родині позицію батька, що перешкоджає спілкуванню із ним хлопчиків і збільшує вірогідність передачі занепокоєння збоку матері [2; 16].

Захаров А.І. помітив вплив складу сім'ї на кількість дитячих страхів. В неповних сім'ях страхів більше, особливо серед хлопчиків у старшому дошкільному віці. Саме в п'ять-сім років діти найбільше прагнуть ідентифікувати себе з дорослим тієї ж статі [2; 19]. У дівчаток страхів порівняно менше, адже мама і донька утворюють ідентичну статі діаду спілкування, яка дозволяє дівчинці більш впевнено поводитись серед однолітків. В той самий час неможливість ролівої ідентифікації з батьком, який покинув родину, робить хлопчиків більш невпевненими у спілкуванні з однолітками тієї ж статі, що призводить до збільшення кількості страхів [9; 11]. Якщо у хлопчиків страхи пов'язані з відсутністю спілкування із авторитетним, сильним, мужнім батьком, як представником чоловічої статі, та надмірною опікою матері, то у дівчат розвитку страхів сприяє безпосереднє спілкування з неспокійною, нервовою, позбавленою опори мамою [2; 19].

Для того, щоб визначити, як впливає відсутність одного з батьків на зміст і кількість страхів у дітей, весною 2010 року на базі Чернігівського ліцею №22 нами було проведено дослідження, у якому взяли участь 70 учнів 3-4 класів, 35 дітей – із повних родин і 35 – із неповних (батьки розлучені). Для цього дослідження ми використали “Структурований опитувальник дитячих страхів” (“СОДС”), запропонований Акоюн Л.С. Крім анкети, яка дає змогу відобразити зміст дитячих страхів вербально, ми використали проективний метод із релевантною тематикою “Намалюй, чого ти боїшся?”, що дозволило додатково до вербально виражених страхів отримати їх образне уявлення у дітей.

Необхідно зазначити, що результати проективної методики певною мірою підтвердили тезу про те, що у дітей із неповних родин більше страхів. Дівчата із повних родин малювали переважно 1-2 страхи (лише на одному аркуші присутні одразу 3 страхи), а хлопці зобразили лише по одному (3 страхи зустрічаються тільки один раз), в той час як діти із неповних родин (обидві статі) зобразили від одного до чотирьох страхів, причому чотири зустрічаються достатньо часто.

За кількістю малюнків провідне місце в нашому дослідженні посідає страх тварин та комах. Лише у хлопчиків, які виховуються в повних родин, він майже не проявився в проективній методиці, в той час, як опитувальник дає інші результати. Замість нього на перший план вийшов страх смерті, який для всіх інших досліджуваних є другим за частотою. Крім того, лише у хлопчиків із повних родин часто зустрічається страх війни, тоді як інші діти частіше малювали пожежу, кінець світу, стихійні лиха.

Усю сукупність отриманих нами зображень дитячих страхів (70 малюнків) можна розділити на наступні групи.

Найбільша за кількістю малюнків – група зі страхом тварин та комах. В малюнках присутній достатньо широкий спектр представників тваринного світу: змія, павуки, собака, ведмідь, вовк, лев, жуки та ін.

В іншій групі малюнків страх смерті зображено у формі прямої чи опосередкованої загрози життю – чорт, хрести, вбивця у ліфті, скелет, кров, смерть з кошою, аварія на пішохідному переході.

Наступна за кількістю зображень – група зі страхами стихійних лих: землетрус, ураган, виверження вулкану, паводок, падіння метеориту).

Особливо слід виділити групу із багатьма зображеннями страхів, де представлені два і більше образів. Діти із багатьма страхами потребують особливої уваги педагогів, психологів, батьків через те, що у них набагато частіше, в порівнянні з іншими дітьми, спрацьовують механізми тривоги. У таких дітей швидше вичерпуються нервово-психічні та адаптивні можливості. Однак це зовсім не означає, що деякі діти з одним зображенням страху менше потребують психологічної допомоги чи посиленої педагогічної та батьківської уваги, адже цей одиничний страх може бути дуже інтенсивним [1; 45-46].

Дослідження, проведені за допомогою анкети “СОДС”, дозволяють зробити певні висновки.

1. В нашому дослідженні виявлені розбіжності між словесною і образною формами вираження страхів у хлопчиків молодшого шкільного віку із повних родин. У вербальній формі домінують страхи тва-

рин, а в невербальній – страх смерті (така ж тенденція помічена Акоюн Л.С. для всієї вибірки дітей).

2. За частотою та інтенсивністю переживань страху провідними є: для дітей з неповних родин – страх тварин та страшних сновидінь, а для учнів з повних родин – страх тварин та смерті.

3. Найбільш безпечним місцем всі досліджувані називають дім, а найнебезпечнішим діти з неповних родин вважають підвал, вулицю та ліс, а діти з повних – вулицю та кладовище.

4. У часових вимірах (минуле, сучасне, майбутнє) переважає страх темряви та тварин в минулому (“коли був маленьким”) для всієї вибірки, абсолютна більшість учнів зазначили, що у сучасний момент “нічого не бояться”, і прогнозують відсутність страхів у майбутньому.

5. Було виявлено усі, виділені Акоюн Л.С., типи поведінки дітей в умовах переживання страхів: пасивно-захисний, активно-захисний, самозаспокоєння, відволікання за допомогою чого-небудь, звернення по допомогу до батьків, бездіяльність, звернення до вищих сил. Хлопчики із неповних родин частіше використовують пасивно-захисний тип, в той час як інші досліджувані віддають перевагу відволіканню. Цікаво, що активно-захисні стратегії поведінки частіше застосовують дівчата, ніж хлопці з обох типів родин.

6. Серед типів ставлення батьків до дитячих страхів значно переважає “байдуже” (діти на питання “Як твої батьки ставляться до того, що ти боїшся?” дають такі відповіді: “вони не знають, що я боюся”,

“ніяк не ставляться”, “ім це байдуже”); наступне за частотою – “позитивно-дієве” ставлення (діти відповідають наступним чином: “заспокоюють”, “розмовляють”, “намагаються допомогти”, “переживають”, “з турботою ставляться до мене” і т.п.); проте досить часто зустрічається і “негативно-дієве” (дитячі відповіді були такими: “погано ставляться”).

7. Молодші школярі з неповних родин (особливо дівчата) дуже добре розуміють сімейні проблеми, що викликає у них страх майбутнього. Тільки ці досліджувані серед страхів дорослих та батьків перераховували наступні: директорів, неприємностей на роботі, бути безробітним, звільнення з роботи, неможливості прогнати родину, страх, що родина розпадеться, а також зазначили, що бояться в майбутньому бути безробітними.

8. У дітей з неповних родин (особливо удівчат) вдвічі частіше зустрічається страх самотності. Вони перераховували багато подібних страхів: боюсь залишитись одна вдома, спати сама, залишатися наодинці і т.д.

Отже, різні дослідники вказують на велику кількість факторів впливу родини на розвиток страхів у дітей, однак переважна більшість таких детермінант виведена науковцями теоретичним шляхом або в результаті аналізу клінічних спостережень психотерапевтів. Таким чином, емпіричні дослідження ролі батьків та родини в цілому у виникненні та розвитку дитячих страхів залишаються актуальними, адже спеціальні дослідження (особливо вітчизняні), які б допомогли зрозуміти, як саме батьки навіюють, прищеплюють страхи, “заражають” ними дитину, майже не проводились.

Література

1. Акоюн Л.С. Структурированная анкета по выявлению страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Психотерапия. – М., 2005. – № 2. – с.44-46.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
3. Зинченко С.Н. Нервные дети – болезнь или воспитание // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2004. – № 7. – с. 63-70.
4. Карпенко Н.В. Корекція та профілактика дитячих страхів: частина 1 // Психологічна газета. – К., 2006. – № 7 (квітень). – с. 1-31.
5. Куличковская Е.В., Степанова О.В. Как преодолеть свой страх? Развивающие сказки и игры для дошкольников и младших школьников. – СПб.: Речь, 2008. – 137 с.
6. Лемещук В.Р. Динаміка соціальних страхів сучасних підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2006. – № 12. – с. 35-39.
7. Осадько О. Психологічні технології в подоланні неконструктивних страхів // Психолог. Бібліотека / Бібліотека “Шкільного світу”. – К., 2005. – № 2 (технології психологічного консультування). – с. 43-81.
8. Супрун Н.А. Дитячі страхи. Семінар-практикум для вихователів на тему “Дитячі страхи” // Психологічна газета. – К., 2006. – № 19 (жовтень). – с. 18-20.
9. Татаринцева А.Ю., Григорчук М.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. – СПб.: Речь, 2007. – 218 с.
10. Шишова Т.Л. Как помочь ребенку избавиться от страхов. Страхи – это серьезно. – СПб.: Речь, 2007. – 104 с.
11. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 512с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОГО

Феофанова Н., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

Розглядаються сучасні проблеми психології залежності, аналіз ведеться на матеріалі активно обговорюваної в наш час проблеми залежності від Інтернету. Представлені різні точки зору та виділені: феномен, типи, симптоми та психологічний портрет залежного. Розглядається психологічна характеристика Інтернет-залежного.

Інтернет-залежність

Надмірна захопленість Інтернетом змушує багатьох людей проводити все більше часу в Мережі. Психологи сперечаються: чи йде мова про появу ще одного виду залежності? Феномен "залежності від Інтернету" інтенсивно обговорюється в даний час. Термін „залежність” був запозичений із лексики психіатрів для полегшення ідентифікації проблеми Інтернету шляхом асоціації її з характерними соціальними та психологічними проблемами. Він часто називається захворюванням чи синдромом (Internet Addiction Disorder чи IAD). З'явився також дуже образний термін Netaholic, чи Інтернет-адикт [8].

Обговорення проблеми почалося порівняно недавно. У 1994 році Кімберлі Янг, американський психолог з Пітсбургського університету, один з найвідоміших експертів у цій області. Вона написала книгу "Піймані в мережу" та організувала центр психологічної допомоги страждаючим від Інтернет-залежності.

У 1995 році Іван Голдберг запропонував термін "Інтернет-залежність" для опису нездоланної тяги до використання Інтернету. По Голдбергу, це розлад, "що здійснює пагубний вплив на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову чи психологічну сфери діяльності". Оскільки в основі такого розладу лежить прагнення до відходу від реальності, воно порівнянно з патологічним потягом при алкоголізмі, наркоманії, потягу до азартних ігор [2, 3, 4].

Інше визначення Інтернет-залежності: "нав'язливе бажання вийти в Інтернет, знаходячись off-line, і нездатність вийти з Інтернету, будучи on-line". Часто використовується ще й таке: „Інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами" [8].

Відзначаються особливості Інтернет-залежності. Це не хімічна залежність, тобто вона не приводить до руйнування організму. Якщо для формування традиційних видів залежності вимагаються роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується.

Феномен Інтернет-залежності та його аналіз

Термін "Інтернет-залежність" часто трактується дуже широко і позначає велику кількість проблем поведінки і контролю над потягами. Основні п'ять типів, що були виділені в процесі дослідження, характеризуються в такий спосіб (саме в студентському середовищі поширені всі ці основні п'ять типів, в інших „вікових” групах деяких може просто не існувати):

1. Кіберсексуальна залежність – нездоланий потяг до відвідування порносайтів, обговорення сексуаль-

ної тематики в чатах чи спеціальних телеконференціях "для дорослих" і заняттю кіберсексом (Першість по цьому типу з великою перевагою утримують чоловіки).

2. Пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих і друзів у Мережі, великі об'єми листування, постійна участь у форумах, чатах тощо (першість у жінок).

3. Нав'язлива „фінансова” потреба у Мережі – гра в онлайнві ігри (як азартні так і рольові), постійні покупки чи участь в Інтернет-аукціонах.

4. Інформаційне перевантаження (нав'язливий web-серфінг) - нескінченні подорожі по Мережі, пошук інформації по базам даних і пошуковим сайтам.

5. Комп'ютерна залежність – нав'язлива гра в комп'ютерні ігри (стрілялки – Doom, Quake, Unreal та ін., стратегії типу Star Craft, чи квестові), або програмування та інші види комп'ютерної діяльності по Мережі [3, 4, 8].

Якісний аналіз показав, що чільним фактором, завдяки якому всі ці явища набули широкого поширення, є анонімність особистості в Мережі. Особливо анонімність пов'язана з чотирма головними розладами:

1. Посилення різних відхилень від норми, брехня і навіть вчинення кримінальних дій типу перегляду та скачування непристойних або ж зовсім заборонених картинок (дитяча порнографія), які широко поширені на багатьох сайтах. Важливо, щоб люди, які розважаються переглядом подібних зображень, тим самим задовольняючи свої сексуальні фантазії, не намагалися контактувати з дітьми в реальному житті. Така поведінка дуже часто починається як цікавість і закінчується як потяг. У таких випадках показана психотерапія, спрямована на нормалізацію сексуальних потягів з метою зменшення ризику.

2. Віртуальний світ, у якому людина відчуває себе набагато комфортніше, ніж в реальному житті створює загрозу для успішності у реальному житті. У подібних випадках використовується персональна психотерапія, метою якої є зменшення бажання втекти з реального світу.

3. Інтерактивні компоненти мережі полегшують створення кібер-залежності, яка негативно впливає на сімейні відносини і стабільність сім'ї як такої, що в першу чергу веде до віддалення людей в реальному житті і до розлучення. У цьому випадку застосовується індивідуальна і сімейна терапія, в процесі якої подружжя працює разом над примиренням і відтворенням сім'ї після зрад у мережі.

4. Можливість створення альтернативних он-лайн персонажів, в залежності від настрою і бажання самого користувача, що створює можливість піти від реаль-

ного світу з його емоційними проблемами (наприклад, стрес, депресія, занепокоєння), або ж від простих життєвих труднощів (велика кількість роботи, проблеми в навчанні, безробіття, розлади в сім'ї). Миттєве втеча в фантастичний світ Інтернет слугує підтримкою для звикання, за яким слідує погіршення настрою і психологічні розбіжності, які лікуються психотерапією і, в разі необхідності, фармакологічними втручанням [8, 20].

М. Орзак виділила наступні психологічні та фізичні симптоми, характерні для інтернет-залежності:

Психологічні симптоми:

- Гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером.
- Неможливість зупинитися.
- Збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером.
- Нехтування сім'єю та друзями.
- Відчуття порожнечі, депресії, подразнення не за комп'ютером.
- Брехня роботодавцям або членам родини про свою діяльність.

• Проблеми з роботою або навчанням.

Фізичні симптоми:

• Синдром карпального каналу (тунельне ураження нервових стовбурів руки, пов'язане з тривалим перенапруженням м'язів).

- Сухість в очах.
- Головні болі по типу мігрені.
- Болі в спині.
- Нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі.
- Нехтування особистою гігієною.
- Розлади сну, зміна режиму сну.

Згідно з дослідженнями К. Янг, небезпечними сигналами (провісниками інтернет-залежності) є:

- Нав'язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту.
- Передчуття наступного сеансу он-лайн.
- Збільшення часу, проведеного он-лайн.
- Збільшення кількості грошей, що витрачаються на інтернет.

Ознаками наступила інтернет-адикції згідно К.Янг є наступні критерії:

- всепоглинутість Інтернетом;
- потреба проводити в мережі все більше і більше часу;
- повторні спроби зменшити використання Інтернету;
- при припиненні користування Інтернетом виникають симптоми відміни, які заподіюють неспокій;
- проблеми контролю часу;
- проблеми з оточенням (сім'я, школа, робота, друзі);
- брехня з приводу часу, проведеному в мережі;
- зміна настрою за допомогою використання Інтернету.

Поширеність цього розладу становить від 1 до 5% населення, причому більш схильні до нього гуманітарії та люди, які не мають вищої освіти, ніж фахівці з комп'ютерних мереж. За даними корейських дослідників, серед старших школярів можлива інтернет-адикція реєструється у 38%. Як показують дані моніторингу аудиторії користувачів Інтернету (www.monitoring.ru) в Росії з 1992 по 2004 рр. питома вага підлітків збільшилася з 2% до 25%, тобто підлітки стають все більш актив-

ними користувачами мережі, у зв'язку з чим і збільшуються випадки Інтернет-адикції серед молоді.

Лінн Роберт описує деякі можливі психофізіологічні кореляти надмірного використання Інтернету. Однак вона не ставить знак рівності між цими реакціями і патологічною залежністю:

- Умовна реакція (прискорений пульс, підвищений кров'яний тиск) на модемне з'єднання;
- "Змінений стан свідомості" під час тривалих періодів спілкування в діаді чи груповій взаємодії (повна зосередженість і концентрація уваги на екрані, близька до медитативного/трансогового стану);
- Сновидіння по типу скролінга;
- Прояв крайнього роздратування на відволікаючі фактори "реального життя" у момент перебування в кіберпросторі;

Існує інтригуюча епістемологічна дилема, що стосується дослідників кіберадикції.[6] Чи залежні вони? Якщо вони дійсно надмірно захоплені комп'ютерами, чи робить їх це менш об'єктивними, а їхні висновки менш точними? Чи їх включеність у проблему дає їм цінне розуміння включеного спостерігача? На ці питання немає простої відповіді.

Причини Інтернет-залежності

Серед факторів, що сприяють зануренню людини в Мережу, експерти виділяють наступні:

Нестача спілкування в реальному світі: велика частина Інтернет-залежних "сидить" у Мережі заради спілкування, оскільки віртуальне спілкування має переваги в порівнянні зі спілкуванням реальним. К.Янг [8], досліджуючи Інтернет-залежних, з'ясувала, що вони найчастіше використовують:

- чати(37%),
- MUDs(он-лайнігри)(28%),
- телеконференції(14%),
- E-mail(12%),
- WWW(7%),
- інформаційні протоколи (ftp, gopher та інш.) (2%).

Янг виділяє дві групи серед інтернет-залежних: висячих на спілкуванні заради спілкування (91%) (це ті, про який розказано вище) і висячих на інформації (це та група людей, на яких впливає наступний фактор).

"Інформаційний вампіризм". Оскільки Інтернет надає необмежений доступ до інформації, це здатно викликати в людини так званий "інформаційний вампіризм" (або хапаємо все, що можемо, або шукаємо надточну і надперепроверену інформацію про те, що конкретно потрібно).

Почуття захищеності в Мережі: за даними опитування Інтернет-залежних приваблюють такі особливості мережі, як: анонімність (86%), доступність (63%), безпека (58%) і простота використання(37%).

На думку К.Янг, будучи включеними у віртуальну групу, Інтернет-залежні стають здатними приймати більший емоційний ризик шляхом висловлення більш суперечних думці інших людей суджень – про релігію, аборти і т.п. Тобто вони виявляються здатними відстоювати свою точку зору, говорити "ні", у меншій мірі боячись оцінки і відкидання навколишніх, чим у реальному житті. У кіберпросторі можна виражати свою думку без страху відкидання, конфронтації чи осуду тому, що інші люди є менш досяжними, і тому, що особистість самого комунікатора може бути замаскована.

Можливість піти від реальності: на сьогоднішній день можна стверджувати, що Інтернет став одним з видів "буферної" реальності, що охороняє особистість від прямого зіткнення з реальним світом, реальним людським спілкуванням.

Вчені дослідили, що виникнення Інтернет-адикції не підпорядковується закономірностям формування залежностей, які встановлені на підставі спостережень за курцями, наркоманами, алкоголіками або патологічними гравцями. Якщо для формування традиційних видів залежностей потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується: за даними К.Янг, 25% адиктів набули залежності протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – через рік. Окрім того, якщо довгострокові наслідки залежності від алкоголю або наркотиків добре вивчені, то Інтернет-адикція ще не стала об'єктом тривалого спостереження.

Формування залежності від Інтернету можна розділити на 4 стадії. Перша стадія – людина сідає і починає працювати в мережі. Друга – вона проявляє зацікавлення і намагається використовувати Інтернет для роботи і розваг. Третя – найстрашніша: людина увесь час проводить в Інтернеті, втрачає відлік часу, відходить від комп'ютера тільки для того, щоб поісти і поспати. Четверта стадія – це стадія спокійного ставлення до Інтернету, коли його використовують тоді, коли є потреба [20]. Більшість людей проходить швидко усі ці три стадії і переходять на четверту. Але деякі користувачі можуть зупинитися на третій стадії, і тоді їм потрібна допомога спеціаліста.

Вибірка для нашого дослідження складала 20 чоловік, які виділені в 2 групи. Перша становить 10 чоловік віком від 17 до 19 років, що мають залежність від Інтернету та проводять час з метою спілкування (комп'ютерний клуб), що складається з 10 чоловік – студентів віком від 19 до 22 років, у яких спостерігається залежність за типом "інформаційний вампіризм".

Для проведення дослідження за основу був взятий опитувальник К. Янг, що встановлює залежність від Інтернету у досліджуваних.

Опитувальник дозволяє виявити залежність від Інтернету. Складається з 8 запитань які обмежують сферою зайнятості в Інтернеті, діагностує Інтернет – адикцію на підставі 3 і більше позитивних відповідей, що характеризують поведінку людини за останній рік. При цьому фокусується увага на залежності від Інтернету, а не на більш загальній комп'ютерній залежності.

Щодо проведеного дослідження ми можемо спостерігати залежність у двох групах та їх прояви у вигляді факторів.

Загалом спостерігається тенденція, щодо опитувальника К. Янг, де можна побачити, що перша група (комп'ютерний клуб) вказує на обмеженість часу проведеного в on-line за відповідями досліджувані відчувають потребу у збільшенні тривалості контакту, що говорить також про час проведення в on-line, точніше неструктурованість та неорганізованість свого робочого часу. Отже, проблема часу стає актуальною та домінуючою, адже віртуально досліджувані "відходять від реальності" та не помічають, як проходять години. Невідповідність віртуального і реального зумовлене підвищенням інтересом до життя в мережі, де за-

лежність вже нагадує 1 сходинку до того, що життя в on-line стає цікавішим, кольоровішим ніж справжнє.

Для більш широкого розгляду психологічних характеристик була використана Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела (16 PF -опитувальник)

На даний момент різні форми 16 PF опитувальника є найбільш популярним засобом експрес-діагностики особистості. Вони використовуються у всіх ситуаціях, коли необхідні знання індивідуально-психологічних особливостей людини. Опитувальник діагностує риси особистості, які Р. Б. Кеттел називає конституційними факторами. Вивчення динамічних факторів – мотивів, потреб, інтересів, цінностей – вимагає застосування інших методів. Це необхідно враховувати при інтерпретації, так як реалізація в поведінці особистісних рис та установок залежить від потреб та характеристик ситуації.

На основі якісного і кількісного аналізу змісту особистісних факторів та їх взаємозв'язків можуть бути виділені наступні блоки факторів, відповідно до мети та завдань нашого дослідження:

1. Інтелектуальні особливості: фактори В, М, Q1
2. Емоційно – вольові особливості: фактори С, G, I, O, Q3, Q4
3. Комунікативні якості і особливості міжособистісної взаємодії: А, Н, F, E, Q2, N, L

Отже, щодо інтерпретації в групах, то отримали такі результати по 1 групі досліджуваних (інтернет клуб) і 2 групі ("інформаційний вампіризм"), що зафіксовані в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники по факторам за опитувальником Р. Кеттела

№п/п	фактори	1 група	2 група
1	Інтелектуальна	Н	В
2	Емоційно-вольова	С	С
3	Комунікативна	В	С

де: В – високий рівень; С – середній; Н – низький

На основі якісних і кількісних показників змісту особистісних факторів ми можемо зробити аналіз стосовно двох груп досліджуваних. Отже, за цими даними явно видно переважання в групі з комп'ютерного клубу комунікативних якостей і особливостей міжособистісної взаємодії, що говорить про залежність від спілкування в on-line. Також виявилось, що вони мають низькі показники по фактору, який відповідає інтелектуальним особливостям. Вони характеризуються деякою ригідністю мислення, відсутністю абстрагувати та низька наукованість (див. табл.1). Друга група ("інформаційний вампіризм") має навпаки високі показники інтелекту та загалом середні, в межах норми комунікативні.

Також можемо виділити прояви деяких інших факторів. Наприклад фактор MD – "адекватність самооцінки"

Чим вища оцінка за цим фактором, тим в більшій мірі людині притаманна якість завищувати свої можливості та переоцінювати себе. У 1 групи спостері-

гається самооцінка або завищена, або навпаки сильно занижена.

Або фактор Q3 – “низький самоконтроль-високий самоконтроль” що також характеризується у деяких досліджуваних низькою оцінкою - спостерігається недисциплінованість, внутрішня конфліктність представлення про себе, людина непереймається виконанням соціальних вимог, не розвинутий самоконтроль, точність виконання соціальних вимог, людина не слідує своїм представленням про себе, не контролює свої емоції та поведінку, не має звички доводити всі справи до кінця.

Спостерігається фактор O – “впевненість в собі-тривожність” вся вибірка має високі показники тривожності. При високих оцінках людині притаманні тривожність, репресивність, ранимість, вразливість.

Наше дослідження показало, що адикти характеризувалися як особистості, що володіють високим рівнем тривожності і впевнені в собі індивідуалісти, чутливі та емоційно реагують на інших людей, насторожені і не проявляють конформної поведінки. Студенти, (“інформаційний вампіризм”) у яких спостерігається залежність від Інтернету, мають високий рівень інтелекту, є індивідуалістами, адикти легко адаптуються до тривалих періодів відносної ізоляції і здатні задовольнятися лише опосередкованими контактами з іншими людьми; деякі з них схильні гіпертрофовано (різко негативно або, навпаки, з палким схваленням) реагувати на слова віддалених співрозмовників - з таким напруженням емоцій, який не заохочується в більш традиційних формах спілкування (“обличчям до обличчя”).

На сьогоднішній день Інтернет-залежність не визнається особливим захворюванням. Не існує психологічного чи психіатричного діагнозу: “Інтернет-залежність” У порівнянні із залежностями від алкоголю і наркотиків, залежність від Інтернету в меншій мірі шкодить здоров'ю людини, не руйнує його мозок, і, здавалося б, достатня безпечна.

Але, як відзначає К. Янг, залежність від Мережі визначається, насамперед, “сумою втрат в істотних сторонах буття” [8]. Іноді надмірне захоплення Інтернетом дійсно стає причиною серйозних проблем. Нездатність контролювати перебування у віртуальних світах може викликати звільнення з роботи, виключення з вузу чи розлучення, а то й самогубство. Найбільш руйнівню Інтернет-залежність виявляється для сімейних відносин, тому що в залежної людини починають з'являтися нові он-лайн знайомі.

Тобто підсумувавши, можна стверджувати:

- Залежність від Інтернету або Інтернет-адикція реально існуючий феномен. Для того, щоб вважати його захворюванням, на даний момент недостатньо клінічних даних.

- Ряд ефектів, що вважаються проявами феномена залежності від Інтернету можуть отримати альтернативне пояснення.

- За проявами Інтернет-залежності часто приходять інші адикції або психічні відхилення. Залежні від Інтернету люди потребують кваліфікованої психотерапевтичної допомоги.

Адиктивна поведінка – одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається у бажанні втекти від реальності шляхом зміни свого психічного стану прий-

мання деяких речовин чи фіксації підвищеної уваги на окремих видах діяльності. [1]

На сьогодні виділяють більш десяти найбільш розповсюджених видів адиктивної реалізації. Найпоширенішим видом адиктивної реалізації є комп'ютер.

Крім того, в Мережі можна повністю керувати поданням про себе: Адже віртуальна особистість може абсолютно не збігатися з реальною. Ти можеш бути тим, ким хочеш, долаючи власні обмеження і недоліки. У віртуальному світі можна бути будь-яким героєм, особливо великі можливості тут надають рольові ігри. Ототожнювалася себе з ігровим персонажем, людина стає сильним, сміливим, вільним і задоволеним собою, і проживає багате життя. І природно вихід з цього магічного світу, що підкоряється принципу задоволення, може бути дуже болючим. Звідси нав'язливе бажання знову увійти в інтернет, згорання соціальних контактів у реальному світі. Коли реальність заміщається вигадкою - формується залежність.

Крім нового “Я” мережна комунікація дає особистості відчуття приналежності до групи, а отже, соціальну підтримку. “Як будь-яке суспільство, культура кіберпростору володіє своїм власним набором цінностей, стандартів, мови, символів, до якого пристосовуються окремі користувачі” [8]. Віртуальна група стає притулком людини. При цьому страх бути засудженим значимими людьми в кіберпросторі помітно більш низький, адже людина там набагато менш досягала за рахунок замаскірованості особистості учасників. А потенційне різноманіття і своєрідність мережевих спільнот дає можливість у разі невдачі знайти собі іншу групу спілкування.

Приведені сервіси Мережі можна розділити на ті, котрі зв'язані зі спілкуванням, і ті, котрі зі спілкуванням не зв'язані, а використовуються для одержання інформації. До першої групи відносяться чати, MUDs, телеконференції, e-mail, до другого – інформаційні протоколи. Можна відзначити, що в цьому дослідженні було також встановлено, що “Інтернет – незалежні користувачі переважно тими аспектами Інтернет, що дозволяють їм збирати інформацію і підтримувати раніше встановлені знайомства. Інтернет – залежні переважно користуються тими аспектами Інтернет, що дозволяють їм зустрічатися, соціалізуватися й обмінюватися ідеями з новими людьми у віртуальному просторі”. Таким чином, Інтернет-залежні часто користуються мережею для одержання соціальної підтримки (за рахунок приналежності до визначеної соціальної групи: участі в чаті чи телеконференції); сексуального задоволення; можливості створення віртуального героя (створення нового “Я”), що викликає певну реакцію навколишніх, визнання навколишніх. Під соціальною підтримкою тут мається на увазі не просто емоційна підтримка, але і відчуття приналежності до визначеної групи людей, встановлення корисних контактів.

Процес прив'язаності настільки захоплює людину, що починає управляти його життям. Людина стає безпомічною перед своєю пристрастю. Вольові зусилля слабшають і не дають змоги протистояти адикції.

Вибір адиктивної стратегії поведінки обумовлюється труднощами адаптації до проблемних життєвих ситуацій (складні соціально-економічні умови, багато чисельні розчарування, руйнування ідеалів, конфлікти в родині і на виробництві, утрата близьких, різка зміна звичних стереотипів тощо).

Привабливість адикції для людини в тому, що вона являє собою шлях найменшого опору. Складається суб'єктивне враження, що таким чином, звертаючись до фіксації на якихось предметах чи діях, можливо не думати про свої проблеми, забути про тривогу, піти від важких ситуацій, використовуючи різні варіанти адиктивної реалізації. Форми такої поведінки різноманітні і відокремлюються один від іншого засобами адикції, а також за наслідками для життя людини (біологічними, особистісними і соціальними). Це може бути епізодич-

не чи регулярне вживання будь-яких речовин (алкоголю, тютюну, наркотиків, продуктів побутової хімії, медикаментів, солодощів), комп'ютерні і азартні ігри, заняття екстремальними видами спорту, трудового ізоляції тощо.[1]

Поведінково Інтернет-залежність виявляється в тому, що люди настільки віддають перевагу життю в Інтернеті, що фактично починають відмовлятися від свого "реального" життя, проводячи до 18 годин на день у віртуальній реальності та не менше 100 годин в тиждень.

Література

1. Змановская Е. В. Девиантология - М, 1984. - 360с.
2. Федорова О.И., Дудникова Т.В., Белых Т.В., Иванченко Ю.О. Психологические и психофизиологические характеристики старшеклассников с риском развития компьютерной зависимости. //Психология обучения № 8 август 2007
3. Войкунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета. //Психологический журнал, 2004, том 25, № 1, с. 90-100
4. Либерман Л.М. Анатомия игровой зависимости. Журнал прикладной психологии /2004/4-5/Психология профессионального становления.
5. Калмыкова Е.С., Гагарина М.А., Падун М.А. Роль типа привязанности в генезе аддиктивного поведения: Часть 1- Психологический журнал, 2006, том 27, № 6, с. 45-53
6. Бурлаков И.В. НОМО GAMER Психология компьютерных игр.//Москва – 2000. – 42 с.
7. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития //Обзор психиатрической и медицинской психологии.-1991.-№ 1.-С.8-15.
8. Кимберли С. Янг. Интернет-зависимость www.netaddiction.com
9. Потемкин Г.А., Забродина Е.А., Михеев М.Е. Аддиктивное поведение молодежи как пример негативной тенденции в современном российском обществе // Интернет ресурс.
10. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. – М., 2001.
11. Зависимость от Интернета: актуальная проблема. Войкунский А.Е. [Электронный ресурс]: <http://elnow-virtualave.com/psicho>
12. Никита Поздеев СКОЛЬКО МОЖНО РАБОТАТЬ В ИНТЕРНЕТЕ, НЕ ОПАСАЯСЬ ЗА СВОЮ ПСИХИКУ? [Электронный ресурс]: <http://www.cog.brown.edu/brochure/people/duchon/humor/internet.addiction.htm>
13. Янг К. Диагноз – интернет-зависимость [Электронный ресурс]: http://www.medicinform.net/comp/comp_psych9.htm

УДК 595.783

О ХОЗЯЙСТВЕННОМ ЗНАЧЕНИИ БАБОЧЕК-ХОХЛАТОК (COLEOPTERA: NOTODONTIDAE) НА ЧЕРНИГОВЩИНЕ

Фурс О., студентка V курса природничо-географического факультета

Бабочки-хохлатки (Lepidoptera: Notodontidae) не многочисленное (около 3000 видов), хотя и широко распространенное семейство бабочек. В России встречается 118 видов хохлаток, на территории Украины — 34, на Черниговщине — 31. Ряд видов хохлаток является серьезными вредителями лесного хозяйства. Благодаря своему внешнему виду и важному хозяйственному значению хохлатки всегда привлекали к себе внимание исследователей и на Украине изучены достаточно хорошо. На Черниговщине видовой состав и некоторые аспекты биологии изучены достаточно полно [2, 37; 4, 29; 6, 181; 7, 185; 8, 261; 9, 66; 10, 64; 11, 22; 12, 220; 13, 79 и др.]. В то же время, специальной работы с анализом хозяйственного значения хохлаток Черниговщины нет.

К опасным вредителям лесного хозяйства России относятся лунка серебристая (*Phalera bucephala*

(Linnaeus, 1758)), гарпия большая (*Cerura vinula* (Linnaeus, 1758)) вилохвост осиновый (*Furcula furcula* (Clerck, 1759)), хохлатка горбатая (*Ptilodon capucina* (Linnaeus, 1758)), хохлатка двуцветная (*Leucodonta bicoloria* ([Denis & Schiffermüller], 1775)), кисточница отшельница (*Clostera anachoreta* ([Denis & Schiffermüller], 1775)) [1, 164]. В Украине к вредителям лесного хозяйства относят лунку серебристую, хохлатку дубовую (*Peridea anceps* (Goeze, 1781)) [3, 140]. К вредителям садовых культур Украины относятся лунка серебристая и вилохвост буковый (*Stauropus fagi* (Linnaeus, 1758)) [5, 86].

Все приведенные выше виды выявлены на Черниговщине. Из них гарпия большая, хохлатка дубовая, вилохвост буковый и хохлатка двуцветная в Черниговской области встречаются редко, остальные виды — обычные. Ни в литературе, ни в наблюдениях

ентомологов кафедри біології Нежинського державного університету імені Ніколая Гоголя (устне повідомлення П.Н. Шешурака) якого-либо вреда для лісного і садового господарства в області не отме-

чалось. Однак, нельзя полностью исключить вспышек численности какого-то из этих видов, которые могут привести к вредоносным явлениям.

Литература

1. Бабочки-вредители сельского и лесного хозяйства Дальнего Востока: Определитель. 1988.- Владивосток, ДВО АН СССР: 1-288.
2. Канівець В.М., Лашенко В.Ф., Куліш Т.М. 1995 [1996]. Лепідоптерофауна (Lepidoptera, Insecta) Придесення // Актуальні питання природознавства.- Ніжин: 36-39.
3. Падій М.М. 1974. Лісова ентомологія.- Київ, Вища школа: 1-288.
4. Плющ І.Г., Шешурак П.Н. 1997. Разноусые чешуекрылые (Lepidoptera, Rhopalocera) Черниговской области Украины. Часть 2.- Киев, ООО"Международное финансовое агенство": 1-126.
5. Савковский П.П. 1990. Атлас вредителей плодовых и ягодных культур.- Киев, Урожай: 1-96.
6. Сметанин А.Н. 1981. Календарные сроки надзора за основными энтомофагами декоративных насаждений // Эффективность защиты интродуцированных растений от вредных организмов.- Киев, Наукова думка: 95-129.
7. Совинський В. 1927. До фавни Lepidoptera Чернігівщини // Збірник праць Дніпрянської біологічної станції.- Ч. 2. / Труды фіз.- мат. Відділення УАН.- 3.- Вип. 7.- Київ: 153-221.
8. Фурс О.С., Шешурак П.Н. 2009. Еколого-фаунистический обзор бабочек-хотлаток (Lepidoptera: Notodontidae) Черниговщины (Украина) // Фундаментальні та прикладні дослідження в біології / Матеріали I Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих учених (Донецьк, 23-26 лютого 2009 р.). Том I.- Донецьк, "Вебер" Донецька філія: 261-262.
9. Фурс О.С., Шешурак П.Н. 2009. Сроки лёта бабочек-хотлаток (Lepidoptera: Notodontidae) на Черниговщине // Матеріали IV Всеукраїнської студентської наукової конференції "Сучасні проблеми природничих наук" (Ніжин, 22-23 квітня 2009 р.). – Ніжин: 66.
10. Фурс О.С., Шешурак П.Н. 2010. Видовой состав и географическая представленность бабочек семейства Notodontidae Stephens, 1829 в фондах кафедры биологии Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя // Матеріали V Всеукраїнської студентської наукової конференції "Сучасні проблеми природничих наук" (Ніжин, 21-22 квітня 2010 р.). – Ніжин, Наука-сервіс: 64-66.
11. Шелюшко Л.А. 1941. Матеріали до лепідоптерофауни Київщини. Bombyces i Sphinges. I. // Київський державний університет. Труды зоологічного музею. I.- Київ, Вид. КДУ ім. Т.Г.Шевченка; 1-101.
12. Шешурак П.Н., Кучерява М.В. 2001. Разноусые чешуекрылые (Lepidoptera: Heterocera) агробиостанции и парка Нежинского педуниверситета (Украина, Черниговская обл.) // Фальцфейнівські читання / Матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Херсон, 25-27 квітня 2001 р.).- Херсон, "ТЕРРА": 220-221.
13. Шешурак П.Н., Кучерява М.В., Шевченко В.Л. 2002. Некоторые интересные находки чешуекрылых (Insecta, Lepidoptera) в Черниговской области // Вестник зоологии.- Т. 36, № 3: 70.

УДК 94(100)"1949/1959"

ВІДНОСИНИ МІЖ КИТАЙСЬКОЮ НАРОДНОЮ РЕСПУБЛІКОЮ ТА РАДЯНСЬКИМ СОЮЗОМ У 1949–1959 РР.: НОВА ІСТОРІОГРАФІЧНА ОЦІНКА

Філь В., студент II курсу історико-юридичного факультету

У ХХІ столітті, що постає як епоха, яку не пронизує військово-блокове протистояння країн соціалістичного та капіталістичного табору, коли з'явилася можливість без упередження, подивитися на проблеми історії, є необхідність дослідити витоки зародження і розвитку відносин Китайської Народної Республіки з Радянським Союзом за перше десятиліття від створення КНР – 1949 – 1959 рр. Оскільки науковий аналіз 50 – 80-х років є достатньо заідеологізованим, бо при владі в обох країнах перебували Комуністичні партії, які і визначали рамки історіописання. А період 90-х років є тенденційним продовженням історичного мислення попередніх десятиліть, тому об'єктивної, цілісної картини про форму і характер відносин між КНР та СРСР до цих пір в історичній науці не існує.

Вибір цих хронологічних меж був не без підставним. Оскільки в 1949 році, який обраний за початкову точку відліку, було проголошено створення Китайської Народної Республіки і це державно-політичне формування почало позиціонуватися як повноцінний суб'єкт міжнародного права. А 1959 рік обраний за нижню межу, тому що на цей рік "чітко окреслились контури ідейно-політичного протистояння" та "похитнувся престиж СРСР як господаря соціалістичного табору" [8, 30; 10, 40].

Метою дослідження відносин між КНР та СРСР в 1949 – 1959 рр. є визначення форми та характеру взаємин між цими державами за означений період. Для досягнення мети необхідно вирішити ряд наступних завдань:

- оцінити минуле з позиції сьогодення, коли в СРСР і КНР відбулися корінні перетворення в сфері ідеологічного бачення;

- простежити трансформацію радянсько-китайських відносин;

- визначити головні фактори, що вплинули на розвиток міждержавних відносин, акцент зробити на суб'єктивних.

Причинами, які обумовлюють актуалізацію теми та потребу перегляду проблеми радянсько-китайських відносин, є дані соціологічного опитування за результатами яких визначений період постає неоднозначним в оцінках сучасників тих подій [1, 3]:

одні акцентують увагу на образах нанесених КНР Радянським Союзом;

другі з подякою згадують про радянську допомогу, надану в минулому Китаю;

треті критикують Мао Цзедуна і Хрущова, що поєднали дві соціалістичні держави;

четверті ще вважають колишній СРСР противником.

Стосовно наукового вивчення даної проблематики, то вона перебуває на стадії глибокого дослідницького інтересу. Оскільки на даний момент, КНР і колишні республіки СРСР, відкрили доступ до архівів, що тривалий час перебували під грифом таємності, і саме ці архівні матеріали дають змогу подивитися на китайсько-радянські відносини по-новому.

Перші наукові праці почали з'являтися на світ у 50-х рр. минулого століття в Радянському Союзі і в типовому для того часу марксистсько-ленінському піднесенні змальовували відносини двох країн як "братську дружбу", коли СРСР виступав у ролі "лао дане" - "старшого брата", якій у всьому повчає свого "меншого брата" - КНР [6, 271].

Аналогічний погляд при розкритті суті відносин КНР з СРСР за перше десятиріччя простежуються і в мемуарах політичних діячів Китаю. В них підкреслюється, що в цілому радянське керівництво відносилось до Мао Цзедуна та інших китайських товаришів "з повагою і любов'ю", "турбота про Китай і його підтримка була щирою", "точки зору обох сторін по важливим питанням були єдиними, самі різноманітні політичні установки Сталіна завжди викликали згоду і надалі не виникало якихось принципових розбіжностей [15, 11–12].

У 60–70-х рр. історична наука в КНР та СРСР перетворюється на засіб взаємних міждержавних звинувачень, бо йде гостре політико-ідеологічне протистояння. І тому з аналізу китайської літератури цього періоду бачимо, що радянська допомога не згадується або інтерпретується упереджено [1, 13]. Радянська історіографія цього періоду змальовує відносини між державами на початковій десятирічній стадії як співробітництво скріплене зв'язками дружби і братерства [11, 45].

Період 80-х став у деякій мірі переломним на шляху науково-історичної інтерпретації. Зокрема китайські історики, які жили в умовах пом'якшення політичної системи і відносини з СРСР набрали дружелюбнішого характеру, повернулися до першопочаткового позитивного, більш реалістичного оцінювання співробітництва двох держав [1, 13]. В цей час у Радянському Союзі з'являється робота двох радянських дослідників Борисова О. Б. та Колоскова Б. Т., яка повністю присвячувалася викладу

відносин між державами у період від закінчення Другої світової війни до 1980 р. В цій праці автори переконливо розкривають спроби Пекіна фальсифікувати історію радянсько-китайських відносин [2]. Загалом радянські історики вісімдесятих подають відносини двох країн за означений період в позитивному світлі і називають їх соціалістичною міждержавною дружбою.

Можливо на фронті наукової інтерпретації нічого і не змінилося, як би не кардинальні перебудови в політичній сфері, які припадають на 90-ті – поч. ХХІ ст. В цей час впали ідеологічні куліси і пострадянські науковці змогли без директивно показати витоки китайсько-радянських відносин, які за їхнім означенням були "стратегічно союзницькими", що під впливом ряду чинників псувалися [8, 30–31]. Особлива специфіка в поглядах на історію в новому тисячолітті є серед істориків КНР, бо за означенням Ю. Галеновича в Китаї "...подають одну і ту ж думку з різних сторін, але при цьому не має протистояння різних точок зору" [4, 27]. Хоча в Китаї і є деякі проблеми з об'єктивністю і незалежністю історичної науки, але фактом є моделювання відносин визначеного хронологічного зрізу, як дружньо-союзницьких, що проявлялося в соціально-економічному і культурно-науковому співробітництві.

Звичайно такий історичний плюралізм, у вище згаданім питанні, що у значній мірі створювався політико-ідеологічними системами, не може тривати вічно. А слід по-новому, з урахуванням всіх фактологічних даних, поглянути на початковий етап розвитку китайсько-радянських відносин.

Початковою точкою відліку у відносинах між КНР та СРСР буде дата проголошення існування Китайської Народної Республіки – 1 жовтня 1949 року, хоча перші контакти почали встановлюватися ще майже за 30-ть років до офіційного проголошення КНР. Бо у 1949 року, за висловлюванням Мао Цзедуна, народився "...незалежний, вільний, демократичний, єдиний, могутній Китай" [6, 151]. Хоча якщо бути більш точним, то офіційні міждержавні контакти почалися з моменту визнання Радянським Союзом незалежного Китаю – 2 жовтня 1949 р., в перекір реакції не визнання з боку США та її сателітів.

Питання проте, що породило союз цих держав не можна виключно зводити до причини тісного співробітництва на ґрунті міжнародного соціалістичного руху. Як зазначає науковець Юань Мін, який займався дослідженням китайсько-американських відносин, що "китайсько-американська конфронтація виникла не із-за союзу Китаю з СРСР, а навпаки, саме китайсько-американська конфронтація викликала союз Китаю з СРСР" [9, 33]. Тобто автор цих рядків дає розуміння, що радянський напрямок у політиці Китаю не був універсальним, а існувала й альтернатива в особі США. Хоча апологети радянського вектору зовнішньої політики Китаю, як універсального, можуть тлумачити висловлювання Юань Міна крізь призму того, що в Китаї до часу створення держави було дві полярні полісили: комуністи і гомінданівці. І саме чанкайшистам (назва походить від імені лідера Гоміндану Чан Кайші) була типова орієнтація на капіталістичну Америку. Але як контраргумент, такого уявлення, є враження біографа Мао Едгара Сноу, сформованих на основі бесід з китайським лідером в 30-х рр. На його погляд, керівник

КПК не вважав СРСР союзником, а США противником [1, 6]. Той факт, що зближення СРСР не було безальтернативним є свідченням про те, що зернини непорозумінь і недовіри закладені задовго до створення КНР.

До періоду офіційного проголошення держави по китайській землі прокотилися три хвилі кровопролиття: боротьба з агресивною мілітаристською Японією, Друга світова війна і громадянські міжусобиці – країна становила суцільну руїну. З моменту припинення воєнних дій китайський народ почав будувати соціально-економічну модель життя країни, але на думку А.М.Григор'єва, який досліджував успіхи та проблеми китайської сучасності, КНР "... не маючи власного досвіду організації народного господарства, прийняла в якості зразка радянську модель централізованого планового господарства" [7, 31]

Здавалося б, коли два державні суб'єкти стоять на спільній основі, то протиріч не мало б бути. Але вже у процесі оформлення КНР, який мав би проходити на "ура" як для ханської, так і для радянської сторони, можливим є віднайдення певних суперечностей. Звичайно Радянському Союзу було вигідним, щоб відбувся Китай, який за своєю суттю був би "червоним", тобто членом соціалістичного табору і захищав би кордони СРСР з півдня і південного-сходу. Навіть сам Сталін підтримував ідею створення єдиного комуністичного Китаю не відкидаючи варіанту існування буферної держави на території Маньчжурії [8, 15]. Це пояснюється перш за все тим, що СРСР добре розумів, чим може стати Китай для Союзу, якщо почне "нарощувати м'язи", а потенції для такого нарощення у Китайській державі безсумнівно були.

Звичайно таке міждержавне зближення було вигідним не лише для СРСР, а користь від цього мала і КНР, бо як підкреслював Мао Цзедун: "СРСР відіграє важливу роль в світовому революційному процесі і займає важливе положення в міжнародних відносинах. Для нас важливо розвивати китайсько-радянські відносини і укріплювати китайсько-радянську дружбу; Китаю необхідно вести будівництво, ми потребуємо всебічної допомоги Радянського Союзу" [1, 12]. На той час Мао розумів, що Китай потребує опори в ролі якої має виступити сильна держава, яка користується загальною світовою повагою і авторитетом.

При створення власної держави китайські лідери не хотіли бути покірними слугами Радянського Союзу як це може здатися після прочитання праць Мао Цзедуну, де можна віднайти такі слова: "...новий Китай буде досягати поставлених задач при опорі на соціалістичний табір, перш за все на СРСР" [12, 133].

Насправді на погляд Юрія Галеновича в планах китайських лідерів була ідея "...створення Китаю як самостійного "центру сили", який має можливості грати то однією, то іншою картою у відносинах з СРСР та США" [8, 835].

Не без проблем відбувся і перший офіційний візит китайського лідера в СРСР у грудні 1949-го – лютому 1950-го рр. Після повернення з якого на батьківщину Мао свою поїздку прокоментував так: "вдалося дещо вирвати з пащі тигра" [5, 116]. Тобто в ході цього візиту йому дали зрозуміти, що ніхто нічого за дарма, не зважаючи на теплі слова, не пожертвує і чим насправді є ця міждержавна дружба.

Новим якісним етапом у відносинах цих держав став укладений у 1950 р. Договір про дружбу, союз і взаємодопомогу терміном на 30 років. Одночасно із укладанням радянсько-китайської угоди були підписані домовленості про надання керівництву КНР кредиту в розмірі 300 млн. доларів і допомоги в будівництві на її території 50 великих промислових об'єктів. СРСР без компенсаційно передавав японську власність та будівлі колишнього російського військового містечка в Маньчжурії [12, 135]. З перелогом самих умов міждержавної згоди та розгляду праці З. Горбачової про віпний Китай, де сказано: "Дружня, безкорисна допомога Радянського Союзу сприяла перетворенню Китаю в міцну індустріальну країну. Вона створює реальну базу для будівництва соціалізму в республіці" [6, 269]. Може здатися, що Радянський Союз дійсно безкорисно для себе надавав допомогу Китайській державі, але насправді в діях радянської номенклатури, як зазначають китайські дослідники були прояви "великодержавного шовінізму і національного егоїзму". Радянська сторона в питанні співвідношення курсу валют двох країн, на думку Китаю "опиралась на свою силу, чинила тиск... і фактично співвідношення валют... було визначено в умовах відносного нерівноправ'я" [15, 12]. З цього випливає, що ніякої рівноправної угоди не було, а існував договір нав'язаний однією стороною.

Після укладених домовленостей між країнами розпочинається інтенсивна співпраця. Радянський Союз завозить в Китай обладнання для електростанцій і шахт, машини для заводів і фабрик, транспортне і залізничне обладнання, направляє своїх спеціалістів на відбудову китайського народного господарства та займається підготовкою фахівців з Китаю, в обмін отримує чай, шовк та інші товари Далекого Сходу [6, 268 – 269; 12, 136].

Як наслідок тісної співпраці між СРСР і КНР являється широкий товарообіг, який постійно збільшувався. Так, за 10 місяців 1951 р. товарообіг між СРСР та КНР був на 77 % більшим за ці ж місяці 1950 р. (в тому числі імпорту КНР з СРСР збільшився у порівнянні з цим же періодом 1950 р. на 117%, а експорт в СРСР – на 54%). У вересні 1950 р. на долю СРСР доводилося 40,7% імпорту і 41,12% експорту КНР. Завдячуючи допомозі Радянського Союзу розвиток народного господарства КНР в 1951 р. супроводжувався подальшим укріпленням планових начал і поліпшенням якості планування [3, 53].

Форсований розвиток відносин та багатостороння співпраця між КНР та СРСР на поч. 50-х пояснювалось геополітичними факторами, зокрема активною допомогою США у відбудові повоєнної Японії. Як зазначав сходовознавець А. М. Козицький.: "США був потрібний надійний союзник у регіоні, економічний потенціал якого міг бути використаний у ймовірному зіткненні із СРСР та Китаєм" [11, 168].

В період економічного співробітництва влітають спільні військові дії на фронтах Кореї – 1950–1953 рр., коли в середовищі китайської спільноти простежується великий ентузіазм допомоги корейському народові [6, 284]. Але таке піднесення тривало недовго, бо вже після перших років війни китайський народ почав висловлювати невдоволення смертю своїх добровольців на полях боїв в Кореї, адже ідеї за які велось кровопролиття були великодержавними і далекі для розуміння простолюдину. Через наполегли

ву роботу пропаганди та нав'язування переконань масам, що війна ведеться за визволення дружнього народу від "імперіалізму", китайські добровольчі військові частини продовжували підтримували СРСР в задачі насадження на корейській землі соціалістичного порядку. Хоча офіційно Радянський Союз участі у війні не брав, а підтримував Корею зброєю, технікою, військовими спеціалістами та агітував до прямої участі в ній китайців [18, 394 – 397].

Після Корейської війни великі зміни відбулися у відносинах КНР з СРСР. Ці зміни аналізує Філіп Шорт: "Зупинивши падіння Північної Кореї, Китай фактично рятував Москву. Кремлівські наступники Сталіна дивились тепер на південного сусіда з великою повагою. Якщо несильний Пекін зміг діяти з подібною рішучістю, то чого чекати від нього в майбутньому?" [18, 394].

Але в час цієї війни відбулася ще одна значна подія. Оскільки ситуація в Кореї багато в чому нагадувала Китай і з метою уникнення небажаних аналогій президент США Ейзенгауер наказав ввести в Тайванську протоку 7-й флот США. Одночасно була значно збільшена американська військово-технічна і фінансова допомога Тайваню. А вже після війни, в 1954 році, оскільки КНР не припиняла підготовку до захоплення Тайваню, гомінданівська Республіка Китай була включена США в систему Тихоокеанської безпеки [9, 688]. Саме події невизначеності в тихоокеанському регіоні були тим чинником, який стримував союз КНР з СРСР після воєнних подій в Кореї.

Крім геополітичних існували й суб'єктивні чинники які підживлювали цей міждержавний союз. Зокрема Мао в цей час був зацікавлений в підтримці Москви, оскільки вів складну боротьбу зі своїми реальними чи уявними суперниками в КПК [14, 120].

Черговим витком у загостренні відносин стала смерть Й. Сталіна. З цього часу китайська пропаганда все більше вибудовувала думку, що вакантне місце "лідера світового комуністичного руху" має зайняти їх вождь – Мао Цзедун, як "найбільш авторитетний" діяч серед керівників соціалістичного табору [12, 137].

При оцінці сталінського періоду в радянсько-китайських відносинах на погляд науковця Е. П. Бажанова слід визнати, що "наслідки розбрату були посилені вже тоді. Рівноправності у відносинах не було, і якщо Китай терпів подібну ситуацію, то тільки із-за своєї слабкості та ізоляції зі сторони Заходу" [1, 15].

Хоча це лише зародки тієї гострої конфронтації, що почалася після подій пов'язаних з розвінчуванням культу особи Сталіна на XX з'їзді КПРС. Оскільки в Китаї хрущовські починання в повній мірі повторювати не стали за виключенням вилучення з Статуту КПК згадок про ідеї Мао Цзедуна. А сам Мао прокоментував це наступним чином: "У них є Ленін і Сталін. Але вони відмовилися від Сталіна і готові розстатися з Ленінін... Ми ж продовжимо вивчення марксизму-ленінізму і завжди будемо вірними ідеям Жовтневої революції" [18, 412] Як бачимо зі слів вождя КНР ханська сторона не вважає себе винною в тому, що атмосфера між державами стала прохолоднішою, бо на їх погляд вони "великі марксисты", які не зраджують своїм принципам, а СРСР займається відступництвом від вічних комуністичних постулатів.

Не відчувають винними себе китайці і в наступному аргументі, що поглиблював конфронтацію. Професор

І.Н.Селіванов подає свідчення про виступ Мао Цзедуна на міжнародній нараді комуністичних і робітничих партій, що відбулася в листопаді 1957р.: "В ході роботи знову проявилися претензії Мао на керівну роль. Він намагався показати, що центр світового революційного руху перемістився в Китай, а також говорив про можливість ядерної війни з "світовим імперіалізмом"... [6, 138]. Але загострення вдалося врегулювати завдяки політичним тонкощам Хрущова. Радянським Союзом було "... обіцяно поділитися з Китаєм таємницями виробництва ядерної зброї і подарувати зразок ядерної бомби – в обмін на те, що Мао надасть радянському лідеру особисту підтримку і не буде заперечувати проти лідерства СРСР в світовому комуністичному русі" [12, 450]. Але насправді недовіра не зникла і ці слова багато в чому оманливі. Зокрема слушну цікавість про недовіру в питаннях військового оснащення висловлював радянський військовий-атомник В. Платонов, який займався передачею радянського досвіду в розбудові китайського ракетно-ядерного комплексу: "...китайців ознайомили з усіма об'єктами атомної промисловості СРСР, але жоден китайський спеціаліст не був допущений у ракетні КБ і заводи, на випробувальні полігони." [13, 5]. Цей тезис є черговим прикладом на користь того, що СРСР не потрібен був Китай, який би використовуючи свої військові потужності диктував самостійні правила гри на міжнародній арені.

Не зважаючи на всі непорозуміння в політико-ідеологічній сфері країни продовжували тісно співробітничати в економічній галузі. Станом на 1957 рік, який був завершальним у реалізації першого п'ятирічного плану розвитку народного господарства КНР, з радянською допомогою зведено 157 промислових об'єктів та закладено фундамент адміністративно-командної системи [12, 136].

Черговим кризостимулюючим інцидентом у зносинах КНР з СРСР, який припадає на літо 1958р., стала нова "малозатратна" доктрина Микити Сергійовича. За якою підводний флот може значно посилити обороноздатність країни, але порт Владивосток міг бути легко блокованим силами НАТО. Тому Хрущов хотів би, щоб Мао дозволив СРСР користуватися китайськими портами хоча би у випадках війни і встановити на півдні Китаю радіостанції для зв'язку з Тихоокеанським флотом. Але 15 липня 1958 Мао сам направив письмо Хрущову з проханням допомогти в модернізації ВМФ КНР [8, 30]. Замість того щоб відповісти Мао письмово, Хрущов доручив послу П. Ф. Юдіну, який був сталінським ортодоксом і від якого за висловлюванням дослідника Н. Ф. Федоренка "веяло специфічним советским барством" [16, 15], передати китайському лідеру усне послання. На яке Мао Цзедун прореагував достатньо різко такими словами: "Ви не вірите китайцям! Ви завжди вірили тільки собі! Російська людина для вас – все, в той час як китайці продовжують бути нерозвиненою нацією дурних і достатніх людей... Але мені абсолютно зрозуміло, що російській націоналізм уже протягує свої руки до берегів Китаю" [18, 452]. За даними науковця В. В. Наумкіна: "Після звинувачень Мао керівного складу КПРС у "великоросійському шовінізмі", що пояснюється своерідністю інтерпретації Мао Цзедуну пропозиції Хрущова, створити спільний радянсько-китайський флот під командуванням Москви, яку китайський керівник розцінив як натяк на те, що йому пропонують

бути васалом, чітко окреслились контури ідейно-політичного протистояння” [8, 30].

Але на цьому конфронтація не перейшла в стан законсервованості, а все більше поглиблювалася. Це стало яскраво видно після серпня 1958 р., коли було почато обстріл островів в Тайванській протоці, які були частиною Республіки Китай. Цю агресію було проведено без попередньої консультації з СРСР, з яким КНР була пов'язана договором про дружбу, союз і взаємодопомогу, що забор'язувало це зробити. На такі дії КНР та на подальші ініціативи радянського генсека в питаннях лібералізації міжнародної ситуації сходознавець В. В. Наумкін дає наступний коментар: “...Хрущов дав зрозуміти Мао, що йому не слід розраховувати на допомогу СРСР в тайванській кризі. Після того як в січні 1959 р. радянський лідер висунув ідею перетворення Далекого Сходу в без'ядерну зону, проте, що КНР була стратегічним союзником СРСР, можна було забути” [6, 31]. На цьому гострота в 1959-му не зникає, а на осінь отримує новий імпульс в якості початку прикордонного спору з Індією, який призвів до розірвання домовленостей між КНР та Радянським Союзом, бо зовнішньополітичні акції цього року і пізніших років у виконанні Китаю “похитнули престиж СРСР як господаря соціалістичного табору” [10, 40].

Стосовно причинного фактору, який призвів до розірвання відносин між КНР та СРСР, то єдиної причини виділити не можна, а виокремлюють цілу низку таких чинників:

- КНР з кінця 1950-х років досягла зрівняння свого статусу у відносинах з США та СРСР;
- не існувало рівноправності і тієї “братерської любові” про яку йшлося в пропаганді;
- міжособистісний конфлікт на рівні лідерів держав;
- схема між партійних відносин “старший – менший” є згубною;
- нерозуміння політико-культурних традицій один одного.

Як наслідок кризи двосторонніх відносин розпочали скорочуватися культурні, наукові, спортивні зв'язки, в процесі згорання були і політичні контакти між країнами. Та конфронтація не була вигідна ні одній із сторін, але вона була закономірним результатом на шляху десятирічного проміжку непорозуміння і недовіри між КНР та СРСР.

Отже, з більш багатостороннього і безцензурного огляд першого десятиріччя офіційних дипломатичних контактів випливає, що китайсько-радянські відносини мали не дружлюбну форму міждержавних взаємин, а були представлені своєрідною прихованою ворожістю та недовірою. Така прихованість створювалася на вищому державному рівні і прикривалася головним чином з метою отримання користі від така політико-економічного співробітництва. Адже як бачимо з вищевикладеної аргументації КНР потребувала союзника в опорі на якого можливим було б будівництво соціалізму, а СРСР встановив контакти з Китаєм, оскільки потребував сильну ланку у будівництві ланцюга соціалістичних країн, які убезпечували б його кордони від зовнішнього агресора з табору капіталізму. Але така форма взаємин була достатньо примітивною і продемонструвала свою неефективність. Стосовно характеру цих відносин, то він був антипаритетним (нерівноправним), а точніше сказати перманентним в напрямку загострення, тобто проходив своєрідну еволюцію в бік конфронтації.

З періоду тих карколомних подій, що зав'язались між КНР та СРСР, пройшло півстоліття. На політичній карті світу в сьогодення не знайдеш Радянського Союзу, а в періодичних виданнях не прочитаєш про маоїський

Китай XXI століття, але відносини між КНР і пострадянськими республіками збереглися і мають відтінок досліджуваної нами епохи. Але мені особисто хочеться вірити, що за умови співпраці з Китаєм погляд Жоу Цзяньцзюня стане пророчим, який оцінюючи перспективи китайської реформаторської діяльності говорив: “Я глибоко переконаний, що Україна також знайде свій шлях розвитку і стане великою державою” [10, 7].

Література

1. Бажанов Е. П. Советско-китайские отношения: уроки прошлого и современность // Новая и новейшая история. 1989. – №2. – с. 3 - 27.
2. Борисов О. Б., Колосков Б. Т. Советско-китайские отношения. 1945 – 1980 гг. – М., 1980.
3. Борисов О. Б. Советско-китайские отношения 1945 – 1970. Краткий очерк. М.: Мысль, - 1971.
4. Галенович Ю. М. КНР: общество гармонии и согласия // Азия и Африка сегодня. – 2006. - №3. – с. 21 – 27.
5. Галенович Ю. М. Россия – Китай: шесть договоров. – М., 2003.
6. Горбачева З. Свободный Китай. – М., 1952. – 296 с.
7. Григорьев А. М. Современный Китай: успехи и проблемы // Преподавание истории в школе. – 2001. - №3. – с. 31 – 43.
8. История Востока : В 6 т. / гл. редкол.: Р. Б. Рыбаков (пред.) и др.; Ин-т востоковедения РАН. – М.: Восточная литература, 1995 - .
Т. 6 : Восток в новейший период (1945 – 2000гг.) / отв. ред. В. Я. Белокреницкий, В. В. Наумкин – 1095 с.
9. История Китая / В. В. Адамчик, А. Д. Бадани др. – Минск: Харвест, 2004. – 736.
10. Китайська Народна Республіка // Історія України. – червень. – 2002. - №21 – 24. – с. 36 – 42.
11. Козицький А. М. Новітня історія Азії та Африки. Посібник для студентів історичних і гуманітарних факультетів університетів. Львів: “Афіша”, 2003 – 430 с., карти, ілюстрації.
12. Новейшая история стран Азии и Африки: XX век: Учеб. Для студ. Высш. Учеб. Заведений: В 3 ч. / Под. ред. А. М. Родригеса. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Ч. 2: 1945 – 2000. – 320 с.
13. Платонов В. СРСР – Китай: ракетно-ядерный роман. // Дзеркало тижня. – 2003. – 15 – 21 листопада. – №44.

14. Попов А. П. Политические системы и политические режимы в Китае XX века. – М.: Экзамен, 2007. – 290 с.
15. У Сюцюань Восемь лет в министерстве иностранных дел // Шицзе чжиши. – 1983. – №16. – с. 8 – 16. (пер. с китайской).
16. Федоренко Н. Ф. Как академик П. Ф. Юдин редактировал Мао Цзедун // Проблемы Дальнего Востока. – 1994. - № 5. – с. 14 – 17.
17. Чжоу Цзяньцзюнь. Ити власним шляхом – ключ до успіху китайських реформ // Дзеркало тижня. – 2001. – 15 – 21 вересня. – №36.
18. Шорт Ф. Мао Цзедун / Пер. с англ. Ю. Г. Кирьяка. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2001. – 608 с.
19. Юань Мин. Взгляд на политику США в отношении Китая до и после образования нового Китая // Лиши Яньцзю. – 1987. - №3. – с. 33. (пер. с китайской).

ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Харламова І., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Роль математики виключно велика тому, що вона є однією з теоретичних наук, які вивчаються. До того ж, перед методикою навчання математики постають нові завдання, пов'язані з логіко-математичною компетентністю. Перші математичні знання засвоюються дитиною у придатній до її розуміння системі, у якій окремі положення логічно пов'язані та впливають одне на одного.

Оскільки дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, від того, який старт буде дано малюкові, значною мірою залежатимуть якість та динаміка особистісного розвитку, життєві настанови та світорозуміння дорослої людини. Тому необхідно створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності. Це передбачає поступовий перехід від навчально-дисциплінарної моделі до особистісно-орієнтованої, яка спрямована на організацію повноцінної життєдіяльності самої дитини як її активного суб'єкта [4; 5].

Вітчизняні та зарубіжні вчені проблему компетентності вважають однією з актуальних. Останнім часом вона є основною метою методик навчання (Н.І.Баглаєва, Л.Плетеницька, К.Кругтій, А.М.Богуш, І.А.Зязюн, Дж.Куллахан, Г.Халаш, Л. Г. Коваль, О.Л.Кононко, І.А.Костюк та ін.). Це стосується і технологій дошкільної освіти, тому що саме в дошкільному віці закладаються основи розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Поняття компетентності науковцями застосовується щодо різних життєвих сфер. Якщо традиційна мета занять передбачала навчання, передачу певних предметних знань і умінь, то нині вона формулюється глобальніше - допомогти дошкільникові опанувати складний світ життя, набутти компетентності в різних його сферах, а особливо формування логіко-математичної компетентності.

У ряді досліджень осмислено процес навчання спрямований на формування компетентності дитини (О.М.Леонтьєв, Н.О.Менчинська, Е.О.Мілерян, К.К.Платонов, Н.Ф.Тализіна, Г.І.Щукіна та ін.). Обґрунтування психолого-педагогічних теорій та розробка інноваційних технологій засвоєння особистістю наукових знань та узагальнених способів дій здійснено П.Я.Гальпе-

рїним, В.В.Давидовим, Є.М.Кабановою-Меллер, Д.М.Богоявленським та ін.

У дослідженнях, присвячених проблемі формування логіко-математичної компетентності у дошкільників, увага акцентується на формуванні в дітей окремих математичних знань про кількісні відношення, форму, величину предметів, орієнтування в просторі і часі (Р.Л.Березіна, Л.П.Гайдаржийська, В.В.Колечко, З.Є.Лебедева, Г.М.Леушина, К.В.Назаренко, Т.М.Степанова, А.А.Столяр, К.Й.Щербакова та ін.).

У деяких сучасних дослідженнях розглядаються проблеми розвитку пізнавальних інтересів та активності (О.Г.Брежнєва, Л.В.Лохвицька та ін.), самостійності, оцінно-контрольних дій (О.М.Анищенко, О.О.Фунтікова та ін.).

Кононко О. зазначає, що формування логіко-математичної компетентності - необхідна умова розвитку інтелекту особистості. Слід забезпечити логіко-математичну компетентність дітей, необхідно формувати і розвивати у них уміння здійснювати математичні й логічні операції.

Досвід навчання свідчить про те, що розвиток логічного мислення у дошкільників найбільшою мірою підвищується при вивченні початкової математики.

Уперше теоретичне обґрунтування комплексного підходу до математичного розвитку дошкільників отримало у працях Н. І. Баглаєвої. Досліджуючи поняття “логіко-математична компетентність”, автор виділяє в його структурі комплекс основних математичних, логічних умінь. Крім цього, Н. І. Баглаєва акцентує увагу на важливості формування інтересу до логіко-математичної діяльності, уміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити й відстоювати правильність свого міркування, знаходити свої шляхи розв'язання завдань, виявляти самостійність [1].

Компетентність дитини дошкільного віку це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довольна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість. Компетентність має вікові характеристики, які науковцями розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції того чи іншого виду діяльності [5, с.167].

На формування логіко-математичної компетентності дошкільника впливає логіко-математичний роз-

виток. Під цим поняттям ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок розвитку математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій. Логіко-математична компетентність передбачає вміння дитини самостійно, завдяки логічному мисленню, здійснювати:

- класифікацію геометричних фігур, предметів, множин;
- серіацію, тобто впорядкування за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі й часі;
- обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу та ін. [5; с.68].

Ці логічні операції сприяють розвитку мислення дошкільників, що у свою чергу сприяє формуванню логіко-математичної компетентності.

Дошкільник тільки починає оволодівати математичними знаннями, тому його математичну компетентність доцільно характеризувати як елементарну, але розглядати її як складну, комплексну характеристику математичного розвитку дитини. Тобто математична компетентність набуває компонентної структури:

- мотиваційний компонент (ставлення дитини до математичної діяльності, виявлення пізнавального інтересу, розуміння значущості математики в житті людей);
- змістовий компонент (оволодіння математичними знаннями у межах програми даної вікової групи та наступного періоду навчання дітей);
- дійовий компонент (оволодіння процесуальними, конструктивними, контрольними-оцінювальними діями) [5, с.3].

Зміст логіко-математичного розвитку дошкільників подано у всіх сферах життєдіяльності Базової програми "Я у Світі". А з формування логіко-математичної компетентності дітей в цій програмі визначено коло питань, а саме:

1. Роль вихователя у логіко-математичному розвитку дітей полягає у створенні умов, за яких можливо надавати допомогу дитині розкрити свій потенціал, навчити її самостійно пізнавати світ, бо основним чинником розвитку дитини є її власна діяльність.
2. Важливим є не результат пізнавальної діяльності дитини, а процес її здійснення. Тому, що від цього процесу залежить усвідомленість отриманих знань в ході самостійної пізнавальної діяльності.
3. Принципова особливість БП "Я у Світі" стосовно математичного змісту полягає у тому, що традиційний математичний аспект знань поєднаний з логічним [6; с. 251].

Формування математичної компетентності старших дошкільників ефективно здійснюється за певних умов. До них належать: спеціально організоване навчання; спільна діяльність вихователя та дітей, невинуваті довірливі стосунки дітей; діяльність дошкільників поза заняттям; довірлива самостійна діяльність дошкільників та взаємодія вихователя з батьками.

Особлива увага приділяється викладенню матеріалу на заняттях. Воно відбувається у формі діалогу, який забезпечує залучення дітей до пошукової діяльності, актуалізацію здібностей, фіксацію утруднень та виявлення їх причин, відкриття нових знань. Важливо

те, що вихованці мають не тільки виконати завдання, а й донести правильність його розв'язання, що сприяє розвитку мовлення, мислення. У процесі навчання можуть бути використані різноманітні схеми, моделі, умовні символи, що дає дошкільнику можливість установлювати внутрішні зв'язки та відношення між предметами, сприяє формуванню узагальнюючих уявлень. У ході занять дошкільники оволодівають навичками взаємоконтролю та самооцінювання.

Заняття передбачають різні форми об'єднання дітей - пари, малі групи з 3-5 осіб, підгрупи - 10-12 осіб, уся група - залежно від мети навчально-пізнавальної діяльності, а також рівня математичного розвитку дітей, який визначається за допомогою наведених контрольних-діагностичних занять. Усе це забезпечує особистісний підхід у навчанні. Усі заняття побудовано на проблемно-ігрових ситуаціях, які допомагають дошкільнику долучитися до пізнавальної діяльності, спонукають їх до нових спроб у виконанні завдань та активних пошуків розв'язань.

Щоб створити атмосферу співпраці, вихователь має протягом заняття підбадьорювати дітей, допомагати їм допоміжними запитаннями, не одразу давати готову підказку, ставити запитання-роздуми: "А ти як думаєш?", "Може, ти зробив помилку?", "Чому в тебе не виходить?". Завдання сприяють розвитку вміння здійснювати не тільки математичні, а й логічні операції, оскільки діти мають знайти декілька способів або варіантів розв'язання завдань. Таким чином, вихователям слід розвинути у своїх вихованців необхідні вміння та прищепити любов до математики. До того ж, вихователь має враховувати індивідуальні особливості, інтереси та здібності дітей, використовувати різні прийоми заохочення: схвалення, похвали, авансування особистості, нагороди, підтримання успіхів.

Навчально-ігрові завдання та використання ігрової ситуації дають можливість досягти максимального рівня уваги дітей, вони могли тривалий час працювати зосереджено. Отже, поєднання різних організаційних форм діяльності дітей (та, яка змінюється - ігрова, та, яка приходить їй на зміну - навчальна) забезпечили її успішність. Адже, саме навчально-ігрова ситуація стимулює розумову та словесну активність дошкільників. Ефективним також є використання таких прийомів, як фізкультхвилинки математичного змісту, які задовольняють потребу дітей у руховій діяльності, знімають втому; художнє слово сприяє посиленню емоційно-образного аспекту, відновлення інтересу до математичних завдань.

Отже, вихователь має створювати у навчанні особливий мікроклімат, який стимулював би інтелектуальні почуття дітей: подив, захопленість, зацікавленість, інтерес. Перш за все, це досягається за рахунок використання у деякій мірі зовнішніх мотивів (заохочення, наочність, гра та ін.). Педагог застосовує методи стимулювання навчальної діяльності, які сприяють формуванню у дітей пізнавального інтересу: забезпечення успіху в навчанні, логічні та розвивальні ігри.

Формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників поза заняттям відбувається в самостійній ігровій діяльності дітей. Ефективним є проведення сюжетно-дидактичних ігор з математичним змістом ("Магазин", "Пошта", "Порт"), у ході яких діти усвідомлюють, що результат гри залежить від зас-

воєння лічби і вимірювання. Уміння вимірювати дошкільники закріплюють під час виконання фізичних вправ, наприклад метання. Вони вимірюють дальність кидка за допомогою умовних мір (кроки, ступні, гілочки, мотузок, тощо). Набуття та вдосконалення дитиною математичних знань також відбувається на основі таких завдань: визначити скільки іграшок поміститься на одну полицку, скільки полицок потрібно звільнити під нові іграшки, розставити їх на полицках. У процесі цього дошкільники пояснюють доцільність свого вибору. Практичний досвід з окресленої теми дошкільники отримують на прогулянці. Наприклад, у навколишньому середовищі вони знаходять предмети однакової довжини, висоти, ширини та доводять свій вибір. Також можна запропонувати дітям порівняти довжину верхнього одягу (шарфів, курток, пальт), визначити доцільність цього вибору в ту чи іншу пору року чи погоду. Можна використовувати різноманітні рухливі ігри математичного характеру, наприклад, “У прямокутному королівстві”, “Знайди своє місце”, “Струмочок” та ін., які сприяють формуванню логіко-математичних умінь. Застосовуються різноманітні словесні ігри: “Що зайве?”, “Що далі”, “Що пропущене”, для поглиблення знань дітей про послідовність днів, які складають тиждень. Поза заняттями діти визначають, який обсяг роботи вони можуть виконати за відповідний час. Наприклад, визначити скільки кімнатних рослин вони зможуть пересадити або виконати відповідні операції. Господарсько-побутова праця: полічити кількість лампочок, які перегоріли, відлічити відповідну кількість прищепок, щоб повісити білизну ляльок, відлічити потрібну кількість рушників і повісити в умивальній кімнаті. Дітям можна запропонувати пригадати прислів'я та приказки, на основі яких вони мають пояснити зміст висловлювань та визначити, у яких ситуаціях можна їх використовувати. Наприклад: “Краще присісти на хвилину раніше, ніж на хвилину пізніше”,

“Одна нога тут, а друга там”, “Без року тиждень”, або “Кінь на чотирьох ногах, але й той запинається”, “Горе на двох - півгоря, радість на двох - дві радості”. Також вихователь пропонує відгадати такі загадки: “Два братики-квадратики у воду дивляться, вік не зійдуться”, “Двічі народжується, а раз умирає”, “Між двох світил я по середині один”, “Сім родичів віком рівні, а іменами різні”, “Назви три дні тижня, не називаючи їх” та ін.

Взаємодія вихователів з батьками передбачає ряд заходів, що сприяють формуванню логіко-математичної компетентності дошкільників. Батьки з дітьми вдома можуть використовувати різноманітні загадки, приказки, прислів'я на математичну тематику. Завдання можуть бути різними, тільки батькам для цього слід виявляти ініціативу та творчість. Ми вважаємо, що на сьогоднішній день батьки майже не приділяють дитині уваги стосовно її розвитку. Більшість з них зайняті своїми справами, роботою, а дитину залишають на одинці з самою собою. Тому вихователям слід пояснити необхідність застосування різноманітних вправ для розвитку маленької особистості. Це можуть бути: логічні завдання на складання геометричних фігур з математичних паличок (на перетворення однієї фігури в іншу); ребуси, кросворди, чайнворди на тему “Загадкова математика”; різноманітні лабіринти, арифметичні задачі з логічним навантаженням, головоломки. Як показали спостереження, застосування найпростіших головоломок активізує дітей краще, ніж просте механічне повторення. Батьки разом з дітьми можуть обмірковувати, обговорювати різні ситуації, пов'язуючи їх з математикою, розв'язувати задачі, підбираючи віршовані логічні завдання математичного змісту.

Отже, усі перераховані нами педагогічні умови сприяють розвитку у дитини логіко-математичного мислення та формуванню логіко-математичної компетентності.

Література

1. Баглаєва Н. І. Індивідуально- диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей 6 року життя : Дис. канд. пед. наук. 13.00.01. - К., 1997.-147 с.
2. Баглаєва Н. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят // Дошкільне виховання - 1999. - № 7. - с. 3-4.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / М-во освіти і науки України, АПН України, [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. -К: Світич, 2008.-430 с.
4. Белошистая А. В. Дошкольный возраст : формирование и развитие математических способностей // Дошкольное воспитание. - 2000. - № 2. - с. 69-79.
5. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності старших дошкільників. Методичний посібник. - Х. : Веста: Видавництво “Ранок”, 2008.-160 с.
6. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. - К. : Світич, 2009. - 208с.
7. Плетеницька Л. С, Крутій К. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою “Дитина в дошкільні роки”). - 2-ге видання, стереот. - Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2006. - 156с.

ТРАНСФОРМАЦІЯ “Я” КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ПІДЛІТКОВОГО ТА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В АСПЕКТІ ВІРТУАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Харченко С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Ключові слова: “кіберпростір”, “віртуальна реальність”, “віртуальна особистість”, “ідентичність”

Актуальність проблеми: дослідження особистісних детермінант поведінки в Інтернет-середовищі в юнацькому віці визначається насамперед збільшенням числа підлітків та юнаків – користувачів Інтернет. Нині за даними Miniwatts Marketing Group 35-40% аудиторії українського Інтернету складають люди юнацького віку (15-25 років), при цьому відмічається, що кількість молоді в Інтернеті зростає набагато швидше, ніж представників інших вікових груп. Відповідно виникає нове поле для досліджень, пов'язаних з самопрезентацією особистості, створенням “віртуальних особистостей”, а також роллю ідентичності у формуванні поведінкової активності та впливу Інтернет-комунікації на особистість в цілому.

Мета даної статті полягає в тому, щоб окреслити соціально-психологічні аспекти Інтернет-комунікації, особливості ідентичності та самопрезентації у осіб юнацького віку, а також описати особливості публічно-коконструювання “віртуальної особистості”.

Вже давно не викликає сумнівів той факт, що вплив, який Інтернет здійснює на сучасне суспільство і особистість користувача є більш глибоким і системним, ніж вплив будь-якої іншої технічної системи. Деякі дослідники, зокрема Ю.М. Кузнецова., Н.В. Чудова. вважають, що Інтернет-технології не тільки надають нові можливості для комунікації, але й породжують новий культурний простір, в якому суб'єкт захоплюється новими видами діяльності і таким чином отримує знаряддя, що опосередковує його особистісний і когнітивний розвиток. На думку О.Е. Войскунського О.Н. Арестової Л.Н. Бабаніної застосування комп'ютерної мережі веде до структурних і функціональних змін у психологічній структурі діяльності людини, трансформує операційну ланку діяльності, процеси цілепокладання, потребово-мотиваційну регуляцію діяльності. [7, с. 5]

За новим середовищем існування і розвитку особистості, що виникло на базі гіпертекстової технології закріпилась визначення “віртуальна”. Психологічний зміст поняття “віртуальна реальність” трактується сучасними дослідниками досить по-різному. Для наших цілей – аналізу трансформації Я у середовищі Інтернет є прийнятним такий варіант розуміння “віртуальної реальності”, при якому вона є наслідком поєднання “самореферентного” знаку зі свідомістю та особистісним смислом суб'єкта. В цьому підході даний термін використовується в таких контекстах, для яких Ж. Піаже застосовує термін “символічна функція”, а А.Р. Лурія використовує вираз “мовна реальність” і говорить про “подвоєння реальності”. Наповнення поняття “віртуальна реальність” змістом, пов'язана з наявністю у суб'єкта Інтернет-активності “особливої форми відображення свідомості” [7, с. 22]

Словник LINGVO12 дає наступні визначення віртуальної реальності:

· Створена комп'ютером тривимірна модель будь-якого середовища, що дозволяє користувачу відчувати ілюзію реальності того, що діється;

· Різновид суб'єктивного сприйняття дійсності, яка представляє світ як плід уяви.

Визначень віртуальної реальності існує чимало серед яких: “кіберпростір”, “нульовий простір”, “новий життєвий простір”, “паралельний світ”. На нашу думку ці поняття є тотожними. Віртуальна реальність вбирає в себе все найкраще, що є в оточуючій нас реальності в тому смислі, що вона копіює все найкраще з реальності. У кіберпросторі немає болю, образ і злості, там немає почуттів і емоцій, що в реальному житті породжують війни і вбивства. Сучасний словенський філософ Слава Жижек звертає увагу на те, що в сучасному західному світі реальність як така відсутня, вона замінена сурогатами реальності. Він пише: “На сучасному базарі ми знаходимо безліч продуктів, що не мають злякисних властивостей: кава без кофеїну, сливки без жиру, безалкогольне пиво Віртуальна реальність просто генералізує цю процедуру пропонування продукту, позбавленого своєї субстанції: вона забезпечує саму реальність, позбавлену власної субстанції. Так само як кава без кофеїну має запах і смак такий же як справжня кава, але не є нею по суті, віртуальна реальність переживається як реальність, не будучи такою”. Однак в кінці цього процесу віртуалізації ми починаємо переживати саму “реальну” дійсність “як віртуальну” [6, с.5] Однак нам більше імпонує думка Н.В.Чудової, яка стверджує, що символічна реальність Інтернету не є просто сурогатом дійсності для людини і будь-які потреби – в спілкуванні, пізнанні, самоактуалізації – безперечно задовольняються в цьому середовищі. Зрозуміло, що характер середовища накладає свої обмеження на предмети, що здатні виступати в якості задовольняючих потреб суб'єкта Інтернет-діяльності але сам процес спрямованості активності залишається в цьому середовищі таким же природним.

Зіштовхуючись в реальності зі “складними явищами”, сучасна людина нерідко відмовляється від самостійного пошуку відповідей на нові питання, а знаходить “більш легкий” шлях занурення в кіберпростір. Таке занурення дозволяє людині зробити більш легким становлення особистісного буття через знаходження готових відповідей. Саме в останньому випадку нерідко спостерігається такий специфічний “інтернетівський” психологічний феномен, як створення мережевої ідентичності, що відрізняється від реальної, тобто відбувається презентація себе з включенням довільно відібраних, неточних чи навіть вигаданих елементів.

Дана можливість обумовлена тими базовими особливостями спілкування в мережі, як: анонімність, фізична непередставленість, нерегламентованість

поведінки Створення альтернативного віртуального "Я" можливе тільки в рамках неформального спілкування. В діловій online-комунікації ні анонімність, ні нерегламентованість поведінки в повній мірі не можливі, тому у користувача фактично немає простору для конструювання альтернативного "Я", не говорячи вже про необхідність враховувати вірогідність зустрічі в реальному житті [5, с.15].

Говорячи про підлітковий та юнацький вік ми спиρασємось на вікову періодизацію Д.Б. Ельконіна. Потреба у створенні "віртуальної особистості", яка значно відрізняється від реальної, частіше всього характерна для підлітків та періоду ранньої юності, для яких найбільш гостро стоїть питання самопрезентації, гри, спілкування. Саме вони найчастіше вдаються до неформального спілкування. Середовище мережі Інтернет надає широкі можливості для задоволення даних потреб, що дозволяє втілити будь-які бажані образи. У комп'ютерному світі немає смерті. "віртуальна особистість" може жити "вічно", не боячись хвороб і втрат. Саме тому кіберпростір є настільки привабливим для людей з ще не сформованою до кінця структурою особистості і особистісним буттям. Для підлітків характерні свої форми поведінки та види діяльності у кіберпросторі. У психологічній літературі існує чимало думок з цього приводу, так деякі автори А. Харитонов, В. Нестеров вважають, що існування "віртуальної особистості" може негативно впливати на формування особистості реальної.[8, с.23]

Про те ми вважаємо, що існування "віртуальної особистості" може також й позитивно впливати на процес формування уявлень про себе у підлітків. А сам процес створення "віртуальної особистості" може збагачувати людину, розвивати в ній здібності пристосування до нових умов, дати змогу самовиразитись. Втеча у віртуальний світ частіше всього обумовлена проблемами в реальному житті. Тому гіпотетично створення віртуальної особистості може бути проекцією свого "ідеального Я." Досліджуючи віртуальне я можна зрозуміти, який набір особистісних характеристик є зразковим та ідеальним для підлітка.

Так, наприклад, на відомому сайті "odnoklasniki.ru" непоодинокими є висловлювання, які відображаються у їх статусах: "Ненавиджу свій клас, гесрест усіх там в мережі", "У школі всі зануди, а тут всі класні". Відповідно ми можемо припустити, що спілкування на сайтах часто носить компенсаторний характер. Тому цілком зрозумілим є той факт, чому підлітки проводять багато часу у віртуальному світі. Адже саме там вони знаходять однодумців, людей які їх розуміють та поважають. Характерною особливістю даної групи є використання аватарок та своєрідного сленгу. Використання аватарок на нашу думку теж пов'язане з особливостями віку. Причини використання аватарок, на нашу думку такі:

- Прагнення відобразити свій внутрішній стан, настрої
- Прагнення показати свою приналежність до тієї чи іншої групи
- Бажання сказати більше про себе, свої вподобання, інтереси (так наприклад, часто використовують картинки різних мультиплікаційних персонажів, кіногероїв)
- Досить часто через підвищену увагу до свого фізичного Я та неадекватну оцінку власної зовнішності

підлітки прагнуть подати себе вигідніше. Саме тому вони використовують фото моделей, красивих жінок та чоловіків, таким чином демонструючи уявлення про свій ідеал зовнішності.

Тому ми можемо припустити, що основним мотивом використання аватарок є прагнення привернути увагу, виділитись серед "сірої маси", підкреслити свою неповторність та індивідуальність.

Ще однією причиною звернення підлітків до віртуального світу є той факт, що тільки тут вони можуть виразити свої агресивні наміри та симпатію. Так наприклад, на сайті "В Контакте" є гра-додаток, яка дає можливість "обстріляти" фото опонента різними предметами серед яких: яйця, пістолет, бомба. І навіть залишити "слід підозви" на обличчі людини, яка викликає негативні емоції. Але разом з тим можна подарувати "поцілунок" виразивши таким чином свою симпатію.

Отже, зрозумілим є те, що конструювання віртуальної особистості у підлітків пов'язане із самовизначенням. За словами А.Е. Жичкіної криза ідентичності у підлітковому віці полягає в тому, що уявлення про власне Я досить "розмите". Тому можна припустити, що віртуальні особистості виконують функцію самоверифікації.

Так, як основною властивістю середовища є анонімність, то цей факт вивільняє, на думку психологів, приховані комплекси, в першу чергу пов'язані з агресією і сексуальністю. Психологи також звертають увагу на можливість зміни статі в середовищі мережі Інтернет. На думку Дж. Суллера, якщо в глибині душі людина має гомосексуальні нахили, то в середовищі мережі Інтернет можлива реалізація прихованого. Саме бажання контролю над іншими людьми та прагнення виразити придушену частину своєї особистості, яку людина не може виразити в реальності, вона виражає у кіберпросторі [9, с33]. Але разом з тим можна припустити, що серед інших причин зміни статі можуть бути наступні:

- Бажання чоловіка чи жінки "приміряти" роль протилежної статі, щоб дослідити відношення між статями;
- "Зміна статі" як наслідок дифузної статевої ідентичності;
- Іноді "зміна статі" - це просто певний новий досвід, можливий завдяки анонімності мережевого спілкування, який задовольняє той чи інший інтерес.

Дж. Суллер вважає, що "кіберпростір надає унікальний шанс експериментувати, відмовитись від експериментування, якщо це необхідно, і потім експериментувати знову. В ньому зміна статі - дуже проста дія"

Віртуальна реальність породжує ілюзію свободи вибору. Комп'ютер можна просто вимкнути, зникнувши тим самим зі світу, в якому ти знаходився ще хвилину назад, чи переключитися на інший сайт. Це породжує ілюзію свободи, коли людина вважає себе вільною від значної кількості обов'язків реального життя [12, с. 34].

Вікові особливості даної групи, такі як: амбіційність, максималізм, прагнення до самореалізації спонукають людину звертатись у віртуальний світ. Але разом з тим цікаво чому людина, навіть з притаманним їй прагненням до самореалізації, звертається за готовими відповідями на всі питання до віртуального простору? Очевидно, справа не тільки в пошуку легких шляхів пізнання світу і гармонійного становлення особистіс-

ного буття, тут має місце ще й за словами Ж. Лакана "знання про знання іншого". Звертаючись до "всесвітньої павутини", людина впевнена, що зможе знайти більш правильні відповіді на питання, що виникають. Створюється ілюзія, що більш освічені люди вже дали готові правила і норми, і що вони є універсальним ключем до вирішення будь-яких проблем. Так зокрема на відомому сайті mail.ru існує рубрика "Питання-Відповіді", де кожен користувач може задати питання будь-якого характеру і отримати на нього відповідь. Але разом з тим кожен користувач може виступати в ролі так званого радника і давати відповіді на питання. Завдяки своїй активності користувач може здобути своєрідний "статус". Так зокрема, існують такі статуси: "Просвітлений", "Оракул", "Гений", "Искусственный интеллект", "Высший разум", "Мудрец". Звичайно, у цій рубриці є питання різного характеру. Але найбільш цікавим моментом є те, коли користувачі задають питання, які стосуються інтимно-особистісної сфери. Виникає питання чому особи юнацького віку забувають про те, що кожна особистість неповторна і унікальна через те, що в кожній свій пережитий досвід і життєвий простір. Відсутність прагнення до самореалізації, нездатність людини сформулювати життєві орієнтири і небажання створювати власні соціальні норми компенсується вседозволеністю у кіберпросторі. Цікаві особливості у поведінці юнаків можна помітити завдяки таким різновидам вербальної взаємодії таким як "флейм", "флуд".

"Флейм"² являє собою надзвичайно багатогранне явище. Так, його визначають як комп'ютерний аналог варварству, який, однак, є більш складним. Якщо в реальній дійсності вербальні атаки опонентів з використання будь-яких засобів придушуються, то в Мережі вони дуже широко розповсюджені. Класичним прикладом може слугити наступний фрагмент обговорення з форуму, присвяченого такій події як весілля. Учасники сперечаються про те скільки може коштувати весілля на сукня Enzoani з нової колекції, – аудиторія розділилась на професіоналів і людей, які збивають ціни, постачаючи ці ж сукні дешевше. Неочікувано з'являється дехто, хто іменує себе Creative Girl і провокує аудиторію: "Нарешті мені стало зрозумілим, що для Чернігова штука баксів це межа усіх мрій і насправді, ніхто в очі не

бачив суконь Enzoani. Кому цікаво пришліть ваш імейл я хоча б вишлю вам фото справжніх суконь. Даю вам останній шанс ліміта". Новачок одразу відчуває на собі вербальну агресію зі сторони старожилів: "ще хвалько якесь нудно чи що?" "так поділись з колегами по цеху" своїми успіхами". Тактика, обрана Girl, тим не менш, зацікавила деяких учасників форуму. Реакція на "флейм" викликає цілий потік висловлювань. Джон Суллер висуває гіпотезу про те, що вербальна агресія комунікантив в Інтернеті пояснюється бажанням здобути ідентичність, протиставити себе дифузній масі, нехай навіть і ціною негативної оцінки.

Аналогічну функцію виконує "флуд" – в цьому випадку тема форуму заповнюється непотрібною, некоординованою інформацією. З "флудом" ми також маємо справу в чатах, коли простір спілкування заповнюється потоком повідомлень одного і того ж змісту, що відправлені агресивним користувачем. "Флуд" можна пояснити прагненням нового користувача привернути увагу учасників спілкування чи бажанням догодити модератору ресурсу. Тому можна припустити, що до "флейму", "флуду" вдаються люди, які б ніколи не змогли дозволити собі таку вербальну взаємодію у житті, в Мережі вважають себе героями, маніфестуючими вільне спілкування.

Отже, Інтернет – як і будь-який масштабний людський винахід – може надавати можливості для розвитку, так і деградації особистості. Використання першої чи другої з цих можливостей, чи відмова від звернення до Інтернет діяльності як засобу зміни себе та свого життя, визначається завданнями суб'єкта. Можна лише констатувати, що особистість змінюється під впливом діяльності, опосередкованої Інтернетом, до того ж змінюється закономірно, у відповідності із внутрішніми та зовнішніми умовами цієї діяльності. Внутрішні умови задаються тим, який етап в розвитку ідентичності і розвитку вищих психічних функцій людини проходить з опорою на можливості даного середовища; зовнішні – тими формами психічної активності, що підтримуються цим середовищем. Саме розвиток ідентичності задає контекст функціонування усіх психічних процесів, визначає напрямки зміни окремих властивостей особистості та є детермінантою трансформації власного "Я" у кіберпросторі.

Література

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н, Войсунский А.Е. (1996). Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московск. Ун-та. Серия 14. психология, № 4, с. 14-20.
2. Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. (1998). Психологические последствия информатизации // Психологический журнал, т. 19, № 1, с. 89-100.
3. Беляева А.В., Коул М, (1991). Компьютерно-опосредствованная совместная деятельность и проблема психического развития // Психологический журнал. - т. 12 - № 2 - С. 145-152.
4. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. [WWW document]. URL <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>.
5. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета // Труды по социологии образования. - М., 2000. - Т. 5. - Вып. 7.
6. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. [WWW document]. URL <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>
7. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. – М.:Изд. ЛКИ, 2008.
8. Нестеров В.А. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете / <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>

9. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: навчально-методичний посібник. – Ніжин 2001
10. Тихомиров О.К., Бабаєва Ю.Д., Войскунський А.Е. (1986). Общение, опосредствованное компьютером // Вестник Московск. ун-та. Серия 14, Психология. - № 3. - С. 31-42.
11. Шевченко И.- Некоторые психологические особенности общения посредством Internet. [WWWdocument]. URL <http://www.flogiston.ru>.
12. Юсупова Н.О. Міжособистісні стосунки студентів в аспекті віртуальної взаємодії // Практична психологія та соціальна робота. - №4. - 2009. - С.78

УДК 37.013.42

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ШКОЛИ ІЗ ПРОФІЛАКТИКИ ТОРГІВЛІ ДІТЬМИ

Хижняк Т., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Стаття присвячена аналізу профілактики явища торгівлі людьми та з'ясуванню сутності та особливостей роботи соціального педагога ЗОШ щодо профілактики даного явища.

Одним з негативних наслідків соціально-економічних трансформацій у державі за часів незалежності є зростання кількості випадків торгівлі людьми. За інформацією Міжнародної організації з міграції, за останні роки близько 400 тисяч українців виїхали за кордон з метою працевлаштування, з яких понад 100 тисяч жінок потрапили в секс-індустрію країн-реципієнтів. За даними Міжнародної Організації з Міграції з 1991 року від торгівлі людьми потерпіло понад 100 тис. українців. 85% - випадки торгівлі людьми з метою трудової експлуатації. Кожен 10-ий громадянин України стикався з випадками торгівлі людьми у своєму найближчому оточенні. За останні 5 років наших співвітчизників було продано до 52-ох країн світу, серед яких лідерами є Туреччина, Росія, Польща. Близько 6 мільйонів українців працюють за кордоном. Тільки 2% трудових мігрантів працевлаштовуються легально [1, с. 5].

К.Б. Левченко та І.М. Трубавіна вказують, що торгівля людьми тлумачиться як:

- такий продаж людини, коли її покупець отримує над нею всі або майже всі атрибути права власності (работоргівлю);
- продаж, що призводить до вчинення щодо людини інститутів та звичаїв, тотожних із рабством, таких, як боргова кабала, сімейне рабство тощо;
- вивезення для продажу або продаж людини за кордоном чи у своїй країні для використання у проституції або порнобізнесі,
- продаж дитини для незаконного усиновлення;
- використання ембріона чи плоду людини з корисливою метою (фактично продаж ембріону чи плоду);
- продаж людини з метою незаконного вилучення її органів тощо [5; с. 16].

В останні роки спостерігається поширення такого явища, як торгівля дітьми, з метою їх використання для примусової праці, жебракування, сексуальної експлуатації, поширення наркотиків та інших форм злочинної діяльності.

Визначення поняття "торгівля дітьми" різні джерела дають по-різному. Так, у Протоколі про попередження припинення торгівлі людьми, особливо жінками і дітьми, і покарання за неї дає наступне визначення: "торгівля дітьми" означає здійснювані з метою експлуатації вербування, перевезення, пере-

дачу, переховування або одержання згоди особи, що контролює дитину [4; с. 1].

У факультативному протоколі до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії дане дещо інше визначення: "торгівля дітьми" означає будь-який акт або угоду, внаслідок яких дитина передається будь-якою особою або групою осіб іншій особі або групі осіб за винагороду або інше відшкодування.

Деякі вітчизняні науковці та законодавці пропонують таке визначення торгівлі дітьми: "торгівля дітьми" – купівля-продаж або інша оплатна передача неповнолітньої особи з метою незаконного використання [6; с. 10].

Для нашого дослідження велике значення має з'ясування форм торгівлі дітьми. Згідно сучасних досліджень зазначеного явища виділяють такі форми незаконного використання дитини:

1. Комерційна сексуальна експлуатація дітей:
 - а) примушування чи втягнення дітей у зайняття проституцією;
 - б) дитяча порнографія;
2. Експлуатація дитячої праці;
3. Втягнення неповнолітніх осіб у злочинну діяльність;
4. Усиновлення в комерційних цілях;
5. Насильницьке донорство щодо неповнолітніх осіб;
6. Втягнення неповнолітніх в збройні конфлікти;
7. Використання для жебрацтва, примус до жебрацтва [1, с.18].

Які ж чинники зумовлюють явище торгівлі людьми, в тому числі дітьми? Як показали дослідження серед основних з них: - чинники економічного характеру (високий рівень безробіття в країні, обмеженість можливостей працевлаштування, низький рівень матеріальних доходів населення); - несприятливе сімейне оточення (повнота сім'ї, характер взаємин між її членами); а також, - школа як соціальний (якщо не в змозі цілковито виконувати свої функції (освітню, виховну, контролюючу, інформативну), тим самим підвищуючи ризик потрапляння дітей у ситуацію торгівлі людьми.

У зв'язку з цим важливе значення набуває діяльність соціального педагога щодо профілактики негативних соціально-педагогічних явищ. Зазначимо, що питанню соціально-педагогічної профілактики як

виду соціально-педагогічної діяльності присвятили свої роботи такі науковці та дослідники як І.Д.Зверева, Г.М.Лактіонова, І.М.Трубавіна, А.О.Удалова, Н.Д.Щербак, І.О.Данченко, О.В.Безпалько, В.О.Оржеховська, А.Й.Капська. У них відображені наукові підходи до трактування поняття соціально-педагогічної профілактики, визначення основних цілей, видів, змісту, об'єкту та предмету діяльності, аналіз форм та методів тощо. Однак, проведений аналіз наукових досліджень виявив недостатність вивчення та методичної розробленості питання соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми. Частково ця тема представлена у роботах І.М.Трубавіної, О.А.Удалової, Л.Г.Ковальчук [3; с. 2].

Разом з тим зазначена проблема у діяльності соціального педагога школи у науковій літературі не висвітлена. У зв'язку з цим метою нашого дослідження стало з'ясування сутності та особливостей роботи соціального педагога ЗОШ щодо профілактики торгівлі дітьми.

Проблема соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми є напрямом соціально - виховної роботи з дітьми, як складова профілактики негативних явищ дитячому та молодіжному середовищі [2. с. 131].

У своєму дослідженні ми спираємося на концепцію "допомоги для самопомоги", яка розглядає людину як суб'єкт, а не об'єкт соціальної роботи, що означає формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, вміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них. Ключовим моментом "допомоги для самопомоги" є опора на бажання дітей та членів їх сімей керувати своїм життям, запобігти небажаним впливам та обману. Більшість сучасних підлітків і молоді чули про торгівлю людьми, але вважають, що з ними такого не трапиться, хоча знань і вмінь розв'язувати подібні ситуації вони не мають. Саме це, на думку К.Б. Левченко, О.А. Удалової та І.М. Трубавіної, спонукає соціальних педагогів створювати соціальні умови для захисту прав, свобод та інтересів дітей та молоді, гармонійного і всебічного розвитку, задоволення культурних та духовних потреб [2; с. 132].

Аналіз професійних функцій соціального педагога навчального закладу показує, що кожна з них містить можливості для реалізації завдань попередження проблеми торгівлі дітьми. Ми погоджуємося з Л. Ковальчук в тому, що головними функціями соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми є діагностична, прогностична, консультативна, захисна, профілактична, соціально-перетворювальна, організаційна, виховна.

Важливе значення у здійсненні соціально-педагогічної профілактики має опора на принципи соціально-педагогічної діяльності. Слід зазначити, що деякі з принципів мають особливе значення саме для соціально-педагогічної профілактики:

- повага, охорона та захист прав людини: дотримання даного принципу при здійсненні соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми дозволяє вплинути на формування у дитини усвідомлення власної гідності, прав та обов'язків, захищеності з боку держави та закону, сприяє формуванню правової культури та, зокрема, правової активності.

- адресність надання допомоги та підтримки: даний принцип сприяє врахуванню особливих інформаційно-освітніх потреб кожної цільової групи об'єктів. Ідея даного принципу полягає у необхідності відкрит-

тя перспектив самореалізації та розвитку кожній дитині. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом опори, тобто використання та зміцнення потенційних можливостей дитини.

- Комплексність: торгівля дітьми – одне з порушень прав дитини. Це явище тісно пов'язане з дотичними порушеннями прав дитини, такими як насильство та жорстоке поводження. Експлуатація дитячої праці тощо. Всі ці явища мають багато спільних чинників, схожі за своєю суттю та наслідками для подальшого розвитку дитини. Тому профілактична діяльність з однієї проблеми позитивно впливає на профілактичну діяльність з іншої [3; с.6].

Таким чином, в роботі соціального педагога школи на ефективність здійснення профілактики торгівлі дітьми буде впливати змістовність функцій, орієнтованих на дану проблему, а також дотримання принципів.

Складовим елементом загальної профілактики є первинна профілактика, яка носить інформаційний характер і спрямована на учнів школи та їх батьків. Змістом первинної соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми є:

- 1) надання інформації про явище "торгівлі дітьми";
- 2) роз'яснення правових норм стосовно поведінки в реальних життєвих ситуаціях, які можуть призвести до потрапляння в рабство;
- 3) показ зразків застосування життєвих умінь і навичок в ситуації торгівлі дітьми.;
- 4) підтримка творчої, інтелектуальної, громадської діяльності дітей.

Відповідно провідними методами первинної соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми є: інформування, навіювання, робота в групі.

Вторинна соціально-педагогічна профілактика торгівлі людьми є, в основному, груповою. Вона спрямована на дітей "групи ризику"(бездоглядні діти, діти з неблагополучних сімей, вихованці інтернатів, діти, які їдуть за кордон навчатися, працювати, відпочивати. Вторинна соціально-педагогічна профілактика торгівлі дітьми передбачає своєчасне виявлення таких осіб і надання їм соціальної підтримки і допомоги у напрямках:

- формування знань, життєвих умінь і навичок, необхідних для самозахисту від торговців людьми;
- формування поняття про установи та організації, які допомагають потерпілим від торгівлі людьми, про шляхи потрапляння в рабство, правила поведінки під час перебування за кордоном, про оформлення документів тощо;
- Зміна ставлення молодшої особи до себе, свого місця в суспільстві, усвідомлення нею цінності свого життя.

Основними методами соціальної роботи є: вправи, вимоги, інформування, переконавання, роз'яснення, драматизація, приклад, роз'яснення ситуації.

В разі, якщо в школі з'являється дитина, яка стала жертвою работоргівлі, в такому випадку здійснюється третинна соціально-педагогічна профілактика, яка спрямована на інтеграцію в суспільство осіб, які потерпіли від торгівлі людьми, з тим щоб надалі такого з ними більше не сталося. В ході роботи з такою дитиною соціальний педагог має виявити причини, які призвели до виникнення проблеми, а також сприяти усуненню цих причин. Третинна профілактика є

індивідуальною, передбачає тривалу роботу і комплекс соціальних послуг. Вимагає об'єднання зусиль різних фахівців.

Сучасна державна політика України у сфері протидії торгівлі людьми орієнтована на активізацію профілактичної роботи, а саме захист прав людини шляхом розвитку її правосвідомості, формування у підростаючого покоління об'єктивної оцінки суспільної небезпеки даного явища. Це вказує на необхідність й своєчасність розробки для загальноосвітніх навчальних закладів програми виховної роботи з питань протидії торгівлі дітьми. [7; с. 25].

В деяких школах України вже почалася цілеспрямована робота з профілактики торгівлі дітьми. Цікавим є досвід Рибальської загальноосвітньої школи I-III ступенів Охтирського району, в якій робота з даної проблеми не є періодичною, а здійснюється впродовж навчального року. При цьому застосовуються різні форми роботи. Разом з тим, ознайомившись з даною програмою, ми помітили, що соціальний педагог даної школи виконує незначну роль при організації профілактики торгівлі дітьми. Немає чітко визначеної особи, яка б відповідала за результати проведення такої роботи. На нашу думку, розробкою даної програми

повинен займатися соціальний педагог, який є професійно підготовленим фахівцем.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновки:

- В останні роки спостерігається поширення такого явища, як торгівля дітьми, з метою їх використання для примусової праці, жебракування, сексуальної експлуатації, поширення наркотиків та інших форм злочинної діяльності.

- Проблема соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми є напрямом виховної роботи з дітьми, як складова профілактики негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі.

- Головними функціями соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми є діагностична, прогностична, консультативна, захисна, профілактична, соціально-перетворювальна, організаційна, виховна.

- Ефективним шляхом розв'язання проблеми торгівлі дітьми вважаємо підвищення рівня теоретичної та практичної обізнаності соціальних педагогів школи щодо організаційно-методичних засад роботи з профілактики даного явища та розробкою для загальноосвітніх навчальних закладів програми виховної роботи з питань протидії торгівлі дітьми.

Література

1. Запобігання торгівлі людьми: взаємодія органів державної влади, міжнародних та неурядових організацій/ Галустьян Ю.М., Дорошок Т.О. та ін. – Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004.
2. Запобігання торгівлі людьми та експлуатація дітей: Навч. – методичний посібник/ К.Б. Левченко, О.А. Удалова, І.М. Трубавіна та ін. Заг. ред. К.Б. Левченко, О.А. Удалової. – К., 2006
3. Основні теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної профілактики торгівлі дітьми/ Л.Г. Ковальчук. – 2008. – № 3. – С. 83 – 96 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2008-3/08gomptl.pdf>.
4. Протокол про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками та дітьми, і покарання за неї
5. Соціальна профілактика торгівлі людьми: Навчально-методичний посібник/ За заг. ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної. – К., 2007.
6. Соціальний аналіз основних чинників торгівлі людьми: реальна ситуація та шляхи запобігання. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003.
7. Усвідомлене право – право на кожен день: Посібник для тренера-початківця, який працює в області правової просвіти/ Упорядник, заг. ред. Т.П. Авельцевої, Н.В. Зимівець. – Дніпропетровськ : Січ., 2001. – 315 с.

УДК 37. 013. 42.

ВПЛИВ МОЛОДІЖНИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ РІЗНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

Храменко Ю., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи.

У статті розглядається вплив молодіжних неформальних об'єднань різної спрямованості на соціалізацію особистості. Розкривається позитивний і негативний вплив різних об'єднань на формування особистості підлітків.

Входження молодого особистості в соціум складний, багатоетапний процес, кожний щабель якого відзначається своєрідністю змісту, механізмами здійснення та провідними агентами. На цей процес вплив здійснюють чимало чинників, серед яких важливе місце посідають кардинальні політичні, економічні і соціальні зміни, що відбуваються в державі. Зазначене підтвер-

джують численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (Г.В. Андрєєва, С.А. Белічева, А.А. Бодаєв, В.І. Завязинський, М.П. Зайцев, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.Л. Коваль, Р.Мертон, А.В. Мудрик, Н.М. Лавриченко, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський, С.В. Савченко, О.М. Сорочинська, С.Р. Хлебик, С.Я. Харченко та інші), у яких вони наводять свої погляди щодо науково-тер-

мінологічного значення поняття „соціалізація”, етапів особистісного та соціального розвитку індивіда тощо.

Проблемі впливу середовища на формування особистості були присвячені психолого-педагогічні дослідження Л.Виготського, С.Шацького, О.Лурії, А.Леонтьєва та ін., які розробили концепцію соціального розвитку дитини.

У той самий час сьогодні серед учених немає однаковості в розумінні та трактуванні даного процесу. У наявних наукових працях приділяється недостатня увага дослідженню проблем соціалізації особистості у неформальних молодіжних об'єднаннях, а тому метою даної статті є розкриття і обґрунтування впливу молодіжних неформальних об'єднань на соціалізацію особистості.

Як зазначають науковці, молодіжні неформальні об'єднання є певним різновидом соціально-педагогічної діяльності підлітків, відкритим соціальним інститутом виховання, який впливає на особистісне самовизначення, самоствердження молодого людини, її соціалізацію [1, 4].

В працях А.С.Запесоцького, А.П.Файна і інших, неформальні молодіжні об'єднання розглядаються як група людей, в якій є спільна діяльність, специфічна система цінностей і пов'язана з нею модель поведінки; система атрибутів; стиль спілкування, який визначається сюжетом, ритуалом прийняття новачків, виключенням учасників з групи та особливостями рольової поведінки [2, 8].

Особливо гостру потребу в діяльності таких об'єднань відчувають підлітки, оскільки підлітковий вік є вирішальним етапом у соціалізації особистості. У цьому віці важливу роль у становленні особистості відіграють, насамперед, ровесники. У зв'язку з чим послаблюється педагогічний вплив сім'ї та школи на формування підлітка. Відтак, вимоги соціуму до підлітка не завжди співпадають з його потребами, тобто проблеми самореалізації особистості полягають у тому, щоб максимально забезпечити рівновагу суспільних і особистих інтересів індивіда. У цьому контексті ми розглядаємо соціалізацію в неформальних молодіжних об'єднаннях як процес засвоєння підлітком соціального досвіду, в ході якого він (підліток) перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми, які прийняті в групі [6, 3].

В науковій літературі існує різноманіття підходів до класифікації неформальних об'єднань. Ми розглянемо вплив неформальних об'єднань різної спрямованості на формування особистості на прикладі такої класифікації неформальних груп:

Просоціальні групи – це групи направленість яких узгоджується з заохочуваним суспільством цінностями і установками. Позитивні групові норми привносяться із соціального середовища, формуються і закріплюються в процесі соціально значимої, трудової і суспільної діяльності.

Асоціальні групи – це групи спрямованість яких не узгоджується з пануючими в суспільстві цінностями і нормами. Члени цих груп ведуть сумісний асоціально-кримінальний образ життя і здійснюють різні правопорушення. Сумісна асоціально-кримінальна діяльність характеризується в цих групах соціальним відчуженням, обособленням, протистоянням.

Антисоціальні групи – це групи, які характеризуються великою замкнутістю, круговою порукою, зло-

чинною діяльністю, вираженням протиставленням себе іншим групам. Міжособистісні стосунки в таких групах опосередковуються асоціальними та антисуспільними цінностями і ведуть до деперсоналізації особистості [5, 185].

Охарактеризуємо таке неформальне об'єднання, як стрейтджерери (straight edge, з англ. “чітка грань”, скорочено sxe), яке є прикладом просоціальних груп – це філософське відгалуження панк/хардкор-культури, ідеологією якого є відмова від згубних пристрастей, що руйнують тіло і розум людини. Ідеологія стрейтджерів заперечує вживання будь-яких наркотичних речовин, алкоголю, нікотину.

Хардлайнери – найбільш строге відгалуження стрейтджерів. Хардлайн – це безкомпромісна філософія – рух, прихильники якого втримуються від паління або вживання будь-якої форми тютюну, вживання алкогольних напоїв і незаконних наркотиків або сучасних ліків на основі алкоголю й легких наркотиків.

Крім цього, прихильники хардлайн дотримуються строго дієтичного режиму. Хардлайнер може вживати тільки їжу нетваринного походження. Відносно сексу політика хардлайн дуже консервативна: осуд сексу до шлюбу, відмова від перегляду й придбання порнопродукції, відмова від штучної контрацепції, заборона на аборти. Допускається секс тільки з метою зачаття й ніяк інакше [7].

Це неформальне об'єднання може здійснювати позитивний вплив на соціалізацію особистості тому, що вони виступають проти вживання наркотиків, алкоголю, не вживають каву й енергетичні напої, вважаючи кофеїн наркотиком та інших шкідливих речовин, також не можна залишити без уваги те, що вони виступають проти абортів, проти перегляду порнопродукції і обмежуються в сексуальних зв'язках. Це є позитивним явищем на фоні занепадаючої моралі суспільства і, зокрема, зростаючих негативних тенденцій в культурі молоді.

Ще одним прикладом просоціальних груп є брейкери. Брейкери – це група людей об'єднана любительським інтересом до популярного західного танцю “брейк-дансу”, який виконується при хорошій фізичній підготовці з достатньо великою кількістю елементів акробатики [3, 237].

Брейкери здійснюють позитивний вплив на соціалізацію особистості тим, що забирають дітей з вулиці, структуруючи їх вільний час, обмежуючи від шкідливих звичок, які вони могли набути спілкуючись з асоціальними групами. Участь у групі брейкерів обмежує цей негативний вплив. До того ж, щоб займатися брейк-дансом потрібно мати хорошу фізичну підготовку, а це змушує підлітків слідувати за своїм тілом, а заняття танцями підвищують їхню культуру. Завдяки такому позитивному впливу брейкери, як неформальне об'єднання можуть перетворитися в клуби та інші формальні об'єднання.

Далі розглянемо вплив на соціалізацію особистості асоціального неформального об'єднання, на прикладі готів. Готи характеризують свій світогляд як “романтико-депресивний погляд на життя”. Негативний вплив готів на соціалізацію особистості полягає в тому, що еталонному образу гота властиві: замкнутість, часті депресії, меланхолія, підвищена вразливість, мізантропія, естетичність, містицизм, неприйняття стереотипів поведінки і стандартів зовнішнього вигляду. Також характерною рисою більшості готів є сприйняття смерті як фетиша. В контексті готичної

культури часто вживається слово "танатофілія" - прагнення індивіда до використання практик і сюжетів, пов'язаних із смертю і вмиранням, а саме відвідини кладовищ і руїн, запозичення деяких елементів декаданської естетики, гри у вампірів (не мертвих і не живих).

Характерними позитивними рисами готів є прагнення до артистичності і самовираження (що виявляється в слідуванні за власним зовнішнім виглядом, у заняттях мистецтвом) [3, 243].

Аналізуючи вплив на соціалізацію молоді антисоціальних груп, охарактеризуємо сатаністів. За світоглядною суттю, типом об'єднання, формами діяльності сатаністські громади дуже різноманітні. Сатаністи вшановують не Бога, а Сатану, читають Біблію "навпаки", проводять так звані чорні меси з використанням чорних свічок, перевернутих розп'ять, ритуальних жертвопринесень (перважно тварин, але відомі випадки жертвопринесень людей) [3, 239].

Негативний вплив сатаністів на особистість можна спостерігати в диктуванні ними антисоціальних цінностей, нехтуванні законів моралі. Моральна програма сатаністів відзначається крайнім індивідуалізмом, прагматизмом, егоїзмом, що утверджує особистісні пріоритети, перевагу над усіма, культ сили.

Іншим яскравим прикладом антисоціальних груп є скінхеда (від англ. "skinhead" - голена голова). Гасло перших бритоголових: "Борись за свій клас, а не за расу!" [4, 60]. Скінхеда схильні до насилля, підтримують ідеї фашизму і расизму, ведуть пасивний бездіяльний спосіб життя. Головним ворогом "скінів" є представники всіх небілих рас. "Кольорові" стали об'єктами постійного переслідування з їхнього боку. Скінхеда вживають наркотики, щоб досягти агресивного стану і подалати моральні бар'єри. І цим вони безперечно негативно впливають на соціалізацію особистості [4, 60].

Отже, неформальні молодіжні об'єднання можуть виступати як суспільно корисні так і суспільно небажані формування, котрі позитивно чи негативно впливають на процес соціалізації підлітків. Від активності впливу цих формувань на соціалізацію хлопців і дівчат значною мірою залежать їхній розвиток, становлення, визначення соціальної ролі та статусу.

Позитивний вплив неформальних молодіжних об'єднань на соціалізацію особистості є в тому, що вони виступають проти вживання наркотиків, алкоголю, які вони могли набути спілкуючись з асоціальними групами. Виступають проти абортів, проти перегляду порнопродукції і обмежуються в сексуальних зв'язках. Також такі об'єднання забирають дітей з вулиці, структуруючи їх вільний час.

Незважаючи на позитив, ми виявили і негативний вплив, який здійснюють неформальні молодіжні об'єднання на формування особистості молоді, він виявляється в тому, що часто у молоді формується поведінка всюдозволеності, розбещеності, безладного статевого способу життя, молоді люди втрачають повагу до "вічних" цінностей, їх цікавлять лише друзі, яких вони "знайшли" у неформальних групах, розваги у колі ровесників, власна свобода і незалежність від думки навколишніх. Вони не вміють і не бажають вислухати протилежну їм точку зору, аргументовано заперечити, вони слухають лише те, що їм подобається. В таких ситуаціях необхідно допомогти підліткам вчасно вийти з такого неформального молодіжного об'єднання, або хоча б зберегти можливість вибору, можливість реалізувати себе у формальних об'єднаннях.

Ефективність цієї роботи залежить від налагодження системи взаємодії з неформальними групами та об'єднаннями різних фахівців соціальної сфери.

Література

1. Взгляд в будущее: молодежь, общество, цивилизация: Материалы международной научно-практической конференции / Редкол.: В.Н. Соколов, М.С. Дмитриева, Н.Ф. Головатый и др. – Одесса, 1996.
2. Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи / С. В. Косарецкая, Н. Ю. Синягина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 159 с.
3. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: Навчальний посібник / О. В. Лісовець – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 314 с.
4. Найвідоміші молодіжні субкультури // Соціальна педагогіка. – 2008. – № 11. – с. 57-63.
5. Шакурова М. В. Методика і технологія роботи соціального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.
6. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / С. Ю. Чернета – К.: 2005. – 18 с.
7. Стрейтджери // Вікіпедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.wikipedia.org.

УДК 911.3:33

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ГАЛУЗЕВА (КОМПОНЕНТНА) СТРУКТУРА ПРОДОВОЛЬНОГО РИНКУ ПОЛІСЬКОГО РЕГІОНУ

Цигура В., магістрант природничо-географічного факультету

Становлення ринкових відносин в АПК України і, як наслідок, формування продовольчих ринків відповідних територіальних рівнів є закономірним етапом розвитку

суспільства, що безпосередньо пов'язаний з розвитком географічного поділу праці та наявністю товарного виробництва. Потреби нарощування обсягів продоволь-

чого виробництва, підвищення його конкурентоспроможності, що склалися в умовах становлення ринкових відносин, вимагають удосконалення територіальної організації продовольчого ринку, створення ефективної моделі його функціонування. Це зумовлює необхідність розширення та надзвичайну актуальність нових досліджень, присвячених проблемам подолання кризового стану, підвищення суспільної віддачі та ефективності функціонування регіонального ринку продовольства.

Продовольчий ринок Поліського регіону є економічною основою функціонування його господарського комплексу. Однак на сьогодні продовольчий ринок характеризується кризовим станом деяких галузей і виробництв, розбалансуванням компонентних елементів, розривом виробничо-технологічних зв'язків між сферами ринку, розвитком тенденцій до деспеціалізації виробництва продукції, порушенням пропорцій між основними його сферами.

Продовольчий ринок – це територіальна соціально-економічна система, що функціонує у сфері обігу продовольчих товарів на основі взаємодії попиту, пропозиції та ціни і розвивається за відповідними економічними й суспільно-географічними законами [1, 5].

Для поглибленого вивчення окремих аспектів функціонування й розвитку продовольчого ринку можна виділити низку структур, найважливішими серед яких є функціонально-галузева (компонентна), територіальна та організаційно-управлінська [3, 16].

Найбільш повною та адекватною ринковим умовам є восьмисферна структура продовольчого ринку, яка входить до складу трьох великих блоків: виробничого, інфраструктурного та споживчого.

Однак головними компонентами продовольчого комплексу є продукти підкомплекси. Це сукупність підприємств і організацій різних галузей, пов'язаних з виробництвом та переробкою певного виду сільськогосподарської сировини; вони сформувалися на основі вертикальної інтеграції, яка базується на вертикальних технологічних зв'язках між послідовними стадіями переробки сировини — продовольчих циклах виробництв. Продовольчі цикли, як і продовольчий комплекс в цілому, можуть бути рослинницької та тваринницької спеціалізації, їх взаємодія формує інтегральні продовольчі цикли [3,17].

Сільське господарство і виробництво харчових продуктів, напоїв та тютюнових виробів займають домінуюче положення в структурі господарства областей Поліського регіону. За даними Державного комітету статистики України у 2008 році на частку виробництва харчових продуктів, напоїв та тютюнових виробів в структурі обсягу реалізованої промислової продукції припадало 27,3%.

За період з 1990 по 2008 роки значно змінилася структура виробництва аграрної продукції, зокрема на 15% скоротилося валове виробництво пшениці, на 8% - ячменю, на 72% - цукрових буряків, на 50% - м'яса у забійній вазі, на 53% - молока. Натомість зросло виробництво кукурудзи на зерно - 82%, ріпаку - 88%, соняшнику — 86%.

Частка регіону в обсязі реалізованої промислової продукції (виробництво харчових продуктів, напоїв та тютюнових виробів) у 2008 році становила 14,6% від загальнодержавного показника. В регіоні виробляється 7,8% вершкового масла, 2,6% борошна, 6,1% макаронних виробів, 2,7% цукру-піску від загальнодержавного

обсягу. Компонентну структуру продовольчого ринку Поліського регіону формують галузеві продовольчі ринки.

Зерно-продовольчий ринок – це система взаємопов'язаних спеціалізованих галузей і виробництв, зайнятих вирощуванням зернових і бобових культур, заготівлею, переробкою зерна та реалізацією кінцевої продукції. Він включає сільськогосподарські підприємства, які спеціалізуються на вирощуванні продовольчого і фуражного зерна; елеваторно-складське господарство і підприємства борошномельно-круп'яної, комбікормової, макаронної та хлібопекарної промисловості, а також підприємства, що виробляють із зерна харчові концентрати, крохмаль, спирт, пиво; роздрібну торгівлю хлібом [4, 176].

Основна ланка зерно-продовольчого ринку – зернове господарство. За даними 2008 року у структурі посівних площ областей Поліського регіону переважала група зернових та зернобобових культур. Її частка становила 59,7%, проти 43% у 1990 році. Середня урожайність зернових культур за період з 1990 по 2008 роки зросла на 9,4%, в основному за рахунок зростання врожайності кукурудзи на зерно майже вдвічі. Урожайність озимих зернових знизилася на 10,6%, ярих культур - на 28,2%. Однак з 2000 року почала зростати і у 2008 році становила 41,2%.

Слід зазначити, що у 2008 році врожайність зернових культур, крім кукурудзи на зерно та озимого ячменю, не досягла рівня 1990 року. Збільшення врожайності зернових культур спостерігається на фоні загального зниження посівних площ на 2,2%, та росту загальної врожайності на 6,2%. Зазначені факти свідчать, що в сільському господарстві впроваджується інтенсивна форма землеробства, в основі якої лежить не збільшення посівних площ, а ріст врожайності сільськогосподарських культур за рахунок дотримання науково обґрунтованої системи обробітку ґрунту, дотримання польових сівозмін, інтенсивного внесення мінеральних добрив та обробітку новими ресурсозберігаючими видами сільськогосподарської техніки.

Показник виробництва зерна на душу населення в регіоні дуже варіює від 578 кг на одну особу в Київській до 1987 кг на одну особу в Сумській області. Першопричиною такого дисбалансу є валове виробництво зернової продукції.

За результатами реалізації зернових культур у 2008 році сільськогосподарські підприємства отримали 536,7 млн.грн. чистого прибутку. Рівень рентабельності становив 5,6%. Найвищий рівень рентабельності виробництва зернової продукції спостерігається в Рівненській – понад 16%, а найнижчий у Сумській – (-2,4%) областях. Причинами такого становища є незручне географічне положення та несприятливість природних умов для вирощування зернових культур.

Ринок цукру – це виробничо-економічна система, що здійснює виробництво, транспортування, зберігання цукрових буряків та їх переробку, а також реалізацію цукрової продукції [2, 183]. Основою його формування є сприятливі природні умови для вирощування цукрових буряків.

За період з 1990 по 2008 роки посівні площі під цукровим буряком скоротилися на 77,6% (з 412,8 тис. га у 1990 р. до 92,5 тис. га у 2008 р.), а обсяги валових зборів цукрових буряків на 72,2% відповідно. Як наслідок, відбувся спад у обсягах заготівлі сировини пе-

перобними підприємствами та виробництві цукру-піску. Цукровими заводами у 2008 році вироблено 405,3 тис тонн цукру-піску.

Через обмеженість ринків збуту протягом останніх двох років продукція реалізовувалась за цінами нижчими від собівартості, що негативно вплинуло на діяльність ринку цукру.

Картоплепродуктовий ринок – це система взаємопов'язаних спеціалізованих виробництв, що здійснюють вирощування й заготівлю картоплі та її переробку переважно на крохмаль та спирт.

Основа сировинної бази – вирощування технічної картоплі. За період з 1990 по 2008 роки посівні площі під картоплею скоротилися на 23%, проте обсяги валового збору картоплі залишалися майже на одному рівні і у 2008 році перевищили показник 1990 року на 2,1%. Основною причиною стабільності на картопле-продуктовому ринку є зміна орієнтирів у вирощуванні картоплі з сільськогосподарських підприємств до господарств населення області. Частка приватних селянських господарств у вирощуванні картоплі зросла з 51% у 1990 році до 97% у 2008 році. Це дозволило підвищити врожайність на 33% (зі 123 ц/га у 1990 році до 159 ц/га у 2009 році).

Ринок м'ясної продукції – це система спеціалізованих галузей, пов'язаних з кормо-виробництвом, виробництвом м'яса, його промисловою переробкою, реалізацією кінцевої продукції, виробничою та соціальною інфраструктурою, що обслуговує ці галузі.

Основою формування ринку м'ясної продукції Поліського регіону є м'ясне скотарство, свинарство та птахівництво.

За період з 1990 по 2008 роки поголів'я ВРХ скоротилося на 80%. Аналогічна ситуація і в свинарстві (за вказаний період поголів'я свиней скоротилося на 59,1%).

Протягом 1990-2008 рр. знизилася поголів'я овець та кіз на 83,1%, натомість поголів'я птиці залишилося на рівні 1990 року. Причини катастрофічного скорочення поголів'я свійських тварин: економічна збитковість тваринницької галузі, різке зменшення попиту на м'ясну продукцію та втрата закордонного ринку, в першу чергу, з боку Російської Федерації. Виробництво м'яса у забійній вазі у всіх категоріях господарств у 2008 році склало лише 50% від показника 1990 року.

Ринок молочної продукції – це система спеціалізованих галузей, пов'язаних з виробництвом молочної сировини, її промисловою переробкою, транспортуванням та реалізацією кінцевої продукції, виробничою та соціальною інфраструктурою, що обслуговує ці галузі.

На сьогодні сировинна ланка молоко-продуктового ринку – молочне скотарство знаходиться в кризовому стані. Протягом 1990-2008 рр. відбулося скорочення чисельності дійного стада великої рогатої худоби на 65,5%, а виробництво молока на 53,2%.

Характерною рисою розвитку молоко-продуктового ринку є зміна орієнтирів виробництва молока. Зросла частка виробництва молока в особистих селянських господарствах з 28,2% у 1990 році до 77,1% у 2008 році. Такий ріст пояснюється руйнуванням старої колгоспно-радгоспної системи господарювання на селі та неможливістю працевлаштування на селі населення працездатного віку. Зростання обсягів виробництва молока в особистих селянських господарствах призвів до зниження якості молочної сировини, що реалізується переробними підприємствами. Це молоко не придатне для подальшої переробки на продукти

з відносно тривалим терміном зберігання, через порушення стерильності в технологічних процесах.

На фоні загального скорочення чисельності дійного стада, намітилася тенденція зростання його продуктивності. До 2000 року відбувалося падіння середнього річного удою молока від однієї корови на 20,7% в порівнянні з 1990 роком. Починаючи з 2000 року відбувається поступове зростання даного показника по господарствах всіх категорій і на початок 2008 р. він перевищив рівень 1990 р. на 25,1%. Причиною такої ситуації є поступовий перехід господарств на інтенсивні технології у тваринницькій галузі.

Олійнопродуктовий ринок включає виробництво насіння олійних рослин та переробні підприємства, які виробляють олію, маргарин, мило, здійснюють гідрогенізацію та розщеплення жирів і пов'язаних з ними продуктів, а також доставку та реалізацію готової продукції.

За період з 1990 по 2008 роки валовий збір соняшнику, як головної сировини, зріс на 85,6% (з 34,8 тис. т у 1990 р. до 241,3 тис. т у 2008 р.) Хоча соняшник і не традиційна культура для півночі України, проте він посідає чільне місце у структурі виробництва зернової продукції лісостепової частини областей Поліського регіону.

Головним пріоритетом удосконалення галузевої структури продовольчого ринку є активізація господарської діяльності в харчовій і переробній промисловості. З огляду на виробничу спеціалізацію сільського господарства та перспективи розвитку споживчих ринків продовольчої продукції, першість у системі структурних пріоритетів харчової промисловості регіону слід віддати м'ясній та молочній галузям. Найперспективнішими у даному відношенні виглядають підприємства, які володіють значним виробничим і трудовим потенціалом та характеризуються найкращими економічними показниками виробничої діяльності. В умовах нинішнього дефіциту сільськогосподарської сировини особлива увага повинна приділятися глибокій переробці, комплексному і раціональному її використанню, збільшенню у загальній структурі продукції харчової промисловості частки готових до споживання виробів і напівфабрикатів.

Забезпечення економічного підйому у переробній сфері регіонального продовольчого ринку взаємопов'язано із необхідністю налагодження нормального відтворювального процесу в сільському господарстві. У першу чергу вирішення потребує проблема покращення стану матеріально-технічної бази сільськогосподарських підприємств, механізації технологічних процесів шляхом підвищення рівня фондо- та енергоозброєності праці. Функцію фінансування та матеріально-технічного забезпечення окремих аграрних господарств можуть перебрати на себе підприємства переробної сфери продовольчого комплексу. Такий варіант отримання допомоги реальний для тих сільськогосподарських підприємств, які входять до складу інтегрованих агропромислових формувань.

Одним із найважливіших стратегічних завдань розвитку аграрної ланки продовольчого ринку Поліського регіону є здійснення її структурної перебудови, спрямованої на забезпечення випереджаючих темпів розвитку тваринницької галузі та відновлення її провідної ролі у сільськогосподарському виробництві регіону. Розв'язання даної проблеми потребує негайного впровадження заходів державної підтримки.

Література

1. Зеленська О.О. Територіальна і комплексно-пропорційна організація продовольчого комплексу Сх. Полісся (на прикладі Чернігівської області): Автореф. дис., канд. екон. наук: 08.10.01/ НАН України, Рада по вивченню продуктивних сил України." К., 2000." 20 с.
2. Пістун М.Д., Гуцал В.О., Провотар Н.І. Географія агропромислових комплексів: Навч. посібник."К.: Либідь, 1997."200 с.
3. Сільське господарство України: Статистичний збірник/ За ред. Ю.М. Остапчука. – К.: Державний комітет статистики України, 2009. – 370 с.
4. Стеченко Д.М. Розміщення продуктивних сил і регіоналістика: Навч. посіб. – К.: Вікар, 2002. – 450 с.
5. <http://www.chernigivstat.gov.ua/>
6. <http://www.stat.ic.zt.ua/>
7. <http://www.oblstat.kiev.ua/>
8. <http://www.vous.in.lutsk.ua/>
9. <http://www.ukrstat.gov.ua/>
10. <http://www.gusrv.org.ua/>
11. <http://www.sumystat.sumy.ua/>

УДК 372.2

НЕГАТИВНІ ПРОЯВИ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Чемерис С., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Соціальні кризові процеси, що є характерними для сучасного суспільства, негативно впливають на психологію людей, породжують тривожність і напруженість, озлобленість, жорстокість і насильство. Свої стресові стани, негативні емоції батьки дуже часто виміщують на дітях – в лайках, побоях, руйнівно впливаючи на їх незміцнілі душі, схилиючи їх до негативних проявів у поведінці.

Як наслідок дії цих чинників у дітей дошкільного віку формуються і розвиваються такі типи відхилень у поведінці як: агресивність, тривожність, гіперактивність, впертість, неконтактність, страхи тощо.

Проблемі нормативності як основної характеристики поведінки дитини-дошкільника присвятили свої роботи ряд дослідників: Артемова Л.В., Божович Л.І., Котирло В.К., Лісіна М.І., Поніманська Т.І. та ін. Однак педагогічний аспект виховання дітей дошкільного віку, схильних до негативних проявів поведінки, за умови дослідження окремих аспектів (Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є.) сьогодні ще залишається недостатньо вивченим.

З огляду на зазначене метою статті є аналіз психолого-педагогічної літератури на предмет вивчення проблеми виникнення негативізмів та негативних проявів у поведінці дошкільників.

Дослідження негативних проявів у поведінці дошкільників як психолого-педагогічної проблеми не можна зрозуміти без аналізу механізму формування відхилень у поведінці, що в свою чергу дасть можливість визначити засоби їх блокування, попередити подальший розвиток негативних проявів у поведінці дітей.

Дошкільний вік - це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми її психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть в майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку і діяльність дитини. Де-

формацію поведінки науковці й називають негативними проявами у поведінці або негативізмами.

Поняття "негативні прояви в поведінці" тісно пов'язані з поняттям "відхилення в поведінці".

Науковці визначають поняття "відхилення у поведінці", використовуючи соціологічний термін, що трактує відхилення як такі вияви поведінки, які не відповідають або суперечать прийнятим у суспільстві нормам, етичним еталонам і рольовим функціям [5, 6].

Негативізм (англ. negativism; від лат. negatio - заперечення) - позбавлений розумних підстав опір суб'єкта діям, що надаються на нього. Психологічною основою негативних реакцій у всіх випадках є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби в спілкуванні, в схваленні, в пошані, потреби в емоційному контакті - емоційному співзвуччі із значимим іншим (однолітком або близьким дорослим). Блокування потреби стає джерелом глибоких переживань, які у міру їх усвідомлення дитям усе більш сприяють виникненню у нього негативних тенденцій в поведінці [6, 73].

Науковці радять розрізняти негативну реакцію від звичайної неслухняності за двома суттєвими моментами: по-перше, негативізм є актом соціального характеру: він перш за все адресований людині, а не змісту того, про що дошкільника просять; по-друге, новим ставленням дитини до власного афекту. Дитина не діє під впливом афекту, а чинить всупереч власному бажанню.

Науковці вказують на різноманітні чинники виникнення негативних проявів, як об'єктивних передумов формування важковихованості. Серед них, головними чинниками виникнення негативних проявів в поведінці дітей є несприятливі умови життя, сімейне неблагополуччя та дефекти виховання в сім'ї.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми негативних проявів поведінки демонструє відсутність єдиної класифікації негативізмів поведін-

ки. Автори окреслюють їх по-різному. Узагальнення запропонованих багатьма дослідниками (Баєв Б.Ф., Верцинська Н.Н., Галагузової М.А., Ковалевська В.О., Кочетов А.І., Лембрик І., Над'ярний А.В., Оржеховська В.М., Островська Л.Ф., Пилипенко О.І., Савчин М.В., Титаренко Т.М., Федорченко Т.Є.) класифікацій негативізмів та негативних проявів у поведінці дітей дає нам підстави виділити серед них чотири найбільш характерні групи – своєрідних коренів майбутніх поведінкових відхилень.

I група: негативні прояви поведінки, зумовлені дефіцитом уваги.

На думку психологів, незадоволена потреба в увазі, безумовній любові і особистісній значущості – є підґрунтям для формування негативних проявів у поведінці дитини. Якщо дитина не отримує достатньої кількості уваги, яка конче необхідна для нормального розвитку малюка, вона знаходить власний спосіб її одержання, демонструючи неслухняність. На думку Баєва Б.Ф. корені тих труднощів, з якими дорослі зустрічаються під час виховання дітей, найчастіше треба шукати у дошкільному віці, в умовах сімейного виховання дітей-дошкільників.

Для сімей "групи ризику" характерними є деякі відхилення від норм, що об'єктивно не дозволяє визначити їх в якості неблагополучних. Це неповна сім'я, дистантна, неблагополучна сім'я і т.д. Вони мають серйозні труднощі у реалізації завдань виховання [1, 42].

А) Неповна сім'я. Дослідження Медведєва Г.П. і Над'ярного А.В. свідчать, що досить складно виховувати дитину, коли в сім'ї є хтось один: або тільки мати, або тільки батько, оскільки наполовину, порівняно з повною сім'єю, звужуються можливості виховних впливів на дитину з боку батьків.

Б) Дистантна сім'я. Дослідники зазначають, що осучаснений вид дитячої бездоглядності у країні - виїзд батьків на заробітки за кордон. Низькі стандарти оплати праці в країні ускладнюють і без того складне матеріальне становище родини. Чимало батьків, поєднуючи кілька форм зайнятості, мають ненормований робочий день. Це явище набуло масового характеру в західних регіонах. Лише у Львівській області у 22 тис. дітей один із батьків перебуває на заробітках за кордоном, а в 4 тис. – обоє [1, 42].

В) Неблагополучна сім'я. Оржеховська В.М. та Федорченко Т.Є. наголошують, що значна частина дітей проживає у так званих "неблагополучних сім'ях". За оперативними даними служб у справах дітей, в Україні нараховується приблизно 52 тис. сімей, де не забезпечується належний догляд дитині. А це понад 100 тис. дітей, які можуть стати новими "дітьми вулиці" [1, 42].

Райський Б.Ф. серед типових помилок сімейного виховання, які можуть викликати негативні прояви у поведінці дітей, називає такі:

а) недостатня (а часом повна) відсутність управління поведінкою дітей, слабкий контроль за їх життям та розвитком, внаслідок чого поведінка дітей є фактично некерованою, що сприяє формуванню дитячої бездоглядності;

б) діаметрально протилежне ставлення до дітей з боку членів родини: гіперопіка, позбавлення дитини самостійності, прояву ініціативи або надмірна суворість, грубість, що межує з жорстокістю;

в) відсутність цілеспрямованості у виховних впливах на дитину, непослідовність і неузгодженість дій батьків та інших членів сім'ї по відношенню до дітей;

г) негативний приклад дорослих членів сім'ї, конфлікти між батьками, між батьками і дітьми.

II група: негативні прояви поведінки, зумовлені кризами психовікового розвитку.

Як зазначає Лембрик І., вікові кризи - неодмінна складова психологічного розвитку дитини, умова її переходу з однієї вікової сходинки на іншу. У кожному конкретному випадку вони протікають по-різному - гостріше чи м'якше - і можуть викликати в дитячому організмі різні зміни, не завжди позитивні.

Для дошкільного віку характерні кризи трьох та семи років.

Криза трьох років. Дуже важливою для психо-емоційного розвитку дитини є криза трьох років. Найважливішими ознаками цієї кризи є:

- негативізм, що проявляється як негативна реакція дитини, передусім як відмова підкорятися вимогам, що до неї висувають. Негативізм не слід плутати з неслухняністю, яка буває і в більш ранньому віці;

- впертість, що є реакцією дитини на власне рішення і проявляється у наполяганнях на своїх вимогах, рішеннях. Дитина хоче, щоб з нею рахувалися, що свідчить про становлення її як особистості. Впертість не слід ототожнювати з наполегливістю, завзятістю, непохитністю в досягненні мети;

- непокірність, що за своїми зовнішніми ознаками є близькою до негативізму та впертості, однак має більш генералізований і більш безособовий характер;

- свавілля, що проявляється як прагнення звільнитися від опіки дорослого, намагання діяти самостійно;

- знецінення дорослих, негативізм, що формує здатність дитини сприймати слова дорослих, їх вчинки не безумовно, а крізь призму власних інтересів;

- протест. Формами якого є бунт проти батьків, налаштованість на суперечку з ними;

- деспотизм як засіб демонстрації влади щодо оточуючих. Часто це відбувається у сім'ях з єдиною дитиною [3, 24].

Науковці дійшли висновку, що кризі трьох років властиве руйнування попередніх стосунків дитини з дорослими, яких вона починає сприймати як носіїв зразків дій і стосунків у навколишньому світі. Дитинство зі світу, обмеженого предметами, у цей період перетворюється на світ людей. У дитини з'являється прагнення до самостійної діяльності, самостійного задоволення власних потреб, формується психічне новоутворення "Я сам". Однак дорослий за звичкою зберігає попередній тип стосунків і цим обмежує активність дитини. Така інертність дорослого і провокує дитячий негативізм.

Криза семи років. На межі між дошкільним і шкільним віком у дитини проявляється ще одна криза - криза семи років. У цей період характерним є прискорений фізичний ріст дитини. В її організмі відбуваються важливі зміни: дозріває нервова система, встановлюється гормональний баланс.

На думку Виготського Л.С. специфікою дошкільного віку є зміна соціальних умов, в яких живе дитина. Дошкільник стає більш самостійним, підвищуються вимоги з боку дорослих, змінюється система взаємовідносин як з однолітками, так і з дорослими. Починається

внутрішній конфлікт між своїми бажаннями, потребами бути дорослим і браком фізичних та психічних можливостей для цього. Виникає кризова ситуація, яка має свої особливості: негативізм, упертість, норовистість, свавілля, знецінення дорослих, протест-бунт.

Розв'язання даної кризи, на думку Виготського Л.С., ґрунтується на основі відкриття дитиною нових видів діяльності, які дають можливість проявити ініціативу, в системі соціальних зв'язків сприяють росту особистості [1, 42].

III група: негативні прояви поведінки, зумовлені неправильним вихованням.

Виникненню негативізмів у поведінці, закріпленню у стійкій поведінковій реакції є неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних проявів негативізмів.

Оржеховська В.М. та Пилипенко О.І. виділяють такі найтипівіші помилки сімейного виховання:

- дефіцит позитивного спілкування батьків з дітьми;
- відсутність у дорослих стійких власних моральних устоїв;
- така організація життя в сім'ї, що не сприяє формуванню у дитини моральних навичок;
- незнання і нерозуміння батьками внутрішнього світу своєї дитини;
- недобррозичливе, грубе ставлення дорослих до дитини [4, 59].

Корман О. пропонує класифікацію найбільш поширених типів виховання дитини в сім'ї:

- авторитарний, в межах якого здатність задовольняти потреби дитини низька. Рівень вимог до дитини високий;
- авторитетний, що націлений на задоволення потреб дитини та передбачає високий рівень вимог до дитини;
- індіферентний (байдужий), що має низьку здатність задовольняти потреби дитини та низький рівень вимог до дитини;
- дозволяючий, в межах якого здатність задовольняти потреби дитини висока, а рівень вимог до дитини низький.

Спроби батьків якнайшвидше виправити негативні риси дитини за допомогою окремих дій, а не шляхом зміни всієї системи виховання є, як правило, неефективними.

IV група: негативні прояви поведінки, зумовлені несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ.

Вступаючи до дитячого садка, дитина одночасно змінює місце свого перебування, людське оточення, соціальні умови розвитку, види діяльності. Якщо свідомість і поведінка дошкільника не підготовлені належним чином до цієї події, не виключена можливість виникнення у нього різного роду порушень і відхилень.

Кононко О. виділяє такі типові реакції дошкільника на нові умови життя: розлади настрою і соціальної поведінки, головні болі, розлади системи травлення [1, 42].

Окремі діти в період адаптації можуть виявляти деякі негативізми поведінки: вони погано спілкуються з однолітками, сваряться з ними, провокують бійки, їм притаманні агресивність, неслухняність, схильність до руйнівних дій, брехливість. Вони навіть можуть удаватись до крадіжок, навмисного псування обладнання, іграшок і атрибутів для ігор, втечі з дитячого садка. Діти, які у старшому дошкільному віці виявляють агресивність і задержуватість, у подальшому частіше за інших схильні до асоціальної поведінки, характеризуються соціальною дезадаптацією - тенденцією до соціально несприятливих форм поведінки.

Головний напрям у подоланні афективної поведінки дитини, пов'язаної з несприятливою адаптацією, як зазначають науковці, - індивідуальний підхід, що передбачає опору на позитивне в особистості дитини, знання її інтересів і здібностей, здорових моральних тенденцій, доброзичливе ставлення, почуття гумору.

Таким чином, досліджуючи проблему виникнення негативізмів та негативних проявів у поведінці дитини дошкільного віку, ми з'ясували суть негативізмів та негативних проявів. Спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень, окреслили чотири групи відхилень такої поведінки, що зумовлені кризами психічного розвитку, дефіцитом уваги, неправильними типами виховання в сім'ї та несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ. Саме вони зумовлюють виникнення у дошкільному віці таких негативних проявів у поведінці дітей, як агресивність, тривожність, неконтактність, впертість, капризи, страх, гіперактивність, які можуть лежати в основі формування у майбутньому різноманітних відхилень (девіацій) у поведінці людини.

Література

1. Баєв Б.Ф. Трудні діти. – К.: Товариство "Знання" Української РСР, 1965. – 64 с.
2. Лембрик І. Дитячі вікові кризи // Дошкільне виховання. – 2003. – №4. – С. 23-33.
3. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка: Навчальний посібник. – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
4. Пихтіна Н.П., Новгородський Р.Г. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки: Навч.-метод. посібник. – Ніжин, 2007. – 240 с.
5. Сучасний тлумачний психологічний словник / За ред. В.Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2007. – 240 с.

ВЛАСНЕ МОНЕТНЕ КАРБУВАННЯ КИЇВСЬКОЇ РУСІ У Х–ХІ СТОЛІТТЯХ

Чиж О., магістрант історико-юридичного факультету

Златники та срібляники Київської Русі кінця Х - початку ХІ століть, є унікальною пам'яткою культури, історії, мистецтва нашої країни, що викликають інтерес та цікавість як з боку науковців та дослідників, так із боку багатьох колекціонерів. Вони є важливим та цінним джерелом у вивченні багатьох історичних явищ та подій, соціальної, побутової, економічної, та політичної історії Південної Русі-України. Дослідженням давньоруськ их монет займалися такі вчені та нумізмати - у дорядянський період - це І.І.Толстой, О.О.Кунік, М.П.Чернаєв, Я.Я.Вольшинський, Ф.І.Круг та Х.М.Фелькнер. У радянський період тематику давньоруських златників та срібляників вивчали О.О.Ільїн, О.В.Орешніков, Н.П.Бауер, у 70-ті-80-ті роки ХХ століття І.Г.Спаский та М.П.Сотникова, а з кінця 80-тих років та в наш час М.Ф.Котляр. Серед дослідників періоду незалежності слід відмітити А.Бойка, В.Черноіваненко, А.Зубко, Р.Шуста і інших. Перші давньоруські монети, згідно з документами були віднайдені лише в 1790-х роках, і деякий час вважалися місцевими знахідками й інформація про них поширилася лише на початку ХІХ століття. Їхню оригінальність засвідчив навіть російський історик М.Карамзін хоча такі визнання різко суперечили панівній в той час теорії про шкіряні або хутряні гроші. [9, с.251]. Ця теорія не мала під собою реального ґрунту, адже в одій з головних писемних пам'яток Руської Правди чітко було зафіксовано вже існування та доволі розвинуто на той час розрахунково-грошову систему з різноманітними платіжними одиницями – гривнами кун та гривнами срібла, кунами, ногатами та резанами.[11, с.32] Наприкінці ХVІІІ століття у Києві одна за одною з'явилися дві подібні, раніше невідомі монети (золота та срібна), на яких давньослов'янською мовою було викарбовано імя князя Володи мира. Тоді ж поширилась інформація про срібну монету із зображенням св. Георгія з одного боку й майстерно виконаним написом „Ярославове Сребро,, та тризубом з іншого боку. Ця монета знаходилася у колекції О.Мусіна-Пушкіна, який стверджував, що її було знайдено під час зем'ляних робіт у Києві 1792 році. [11, с.32] Щоправда, інший відомий нумізмат - Х.Фелькнер - стверджував, що та монета була підвішена до ікони і що саме він включив цю знахідку до наукового обігу, хоча й не розглядав її як повноцінну монету.[16, с.30] Наприкінці ХVІІІ- першій половині ХІХ століття київські вчені-археологи та нумізмати підійшли до відкриття нових, невідомих доти науці монет, що ставили перед ними безліч запитань. У ХІХ столітті ці златники та срібляники вже викликають серйозний інтерес та суперечки: одні назвали їх сербськими, інші болгарськими. Наукові припущення були підкріплені знахідками цілої низки скарбів, таких як: Пінський (1804), Ніжинський (1852), Кінбурнський (1863), Київський (1876). Думку про оригінальність та самобутність монет Київської (Південної) Русі переконливо підтвердив та довів Ніжинський скарб (200 екземплярів срібляників Володимира Святославовича, Ярослава Володимировича та Святополка Яро-

полковича (Окаянного). Після цієї важливої знахідки руське їх походження стало загальноновизна ним фактом [17, с.37] Безцінних пам'яток першого, давньоруського грошового карбування відомо мало-учені знають всього 11 золотих та приблизно 340 срібних монет. У порівнянні з арабськими дирхемами і західноєвропейськими денаріями це така незначна кількість, що говорити про яку небуть їх суттєву роль у грошовому обігу Київської Русі немає підстав. Випуск їх - політична акція, проголошення руського суверенітету. На цих монетах є все, чого слід чекати від правителя держави, що вступила на шлях самостійного розвитку, портрет князя з хрестом у руці, його родовий знак, легенда з його іменем і верховний покровитель - Христос-Вседержитель. Імена - Володимир, Святополк, і Ярослав. Легенда - напис на монетах доповнює імена: „Владимир на столе (на престолі), а се его сребро,, Чи просто: „Владимир на столе,, [2, с. 118] Лише самі ранні срібні і золоті монети Володимира із „Вседержителем,, Зображення Бога в подальшому зникає. Князя зазвичай тепер зображують „на столі,, (tronі). Місце Христа замінює родовий знак. З приводу цих знаків було багато суперечок - який варіант тризуба або двозуба якому князю віднести. На монетах Ярослава написано: „Ярославле сребро,, і поміщений покровитель князя Святий Георгій (Ярослав мав друге християнське імя Георгій). Срібляники Ярослава відносять до періоду, коли він княжив у Новгороді під владою свого батька Володимира. На його монетах немає згадок що він „на столі,, (тобто займає верховний пост), до того ж він зображений погрудно, а Володимир і Святополк – на троні. Це один князь зумів викарбувати небагато монет зі своїм іменем. Це був тмураканський князь Олег, по християнськи названий Михаїлом. Ці монети, биті у 1070-х роках, знаходять на Тамані-там де стояв на березі далекого моря це далеке таємниче місто, відділене від Русі чужими кочовими степами. На цих срібниках також святий покровитель-Михаїл і напис „Господи помози Михаїлу,, [2, с.119] Вони карбувались у кінці Х, а в подальшому і на початку ХІ століття. Спочатку карбувались золоті монети – златники і срібні, які прийнято називати срібляниками. Напис навколо портрету мала дві формули :1 - „Владимир, а се его злато,, - для золотих монет і „Владимир, а се его сребро,, - для срібних і 2 - „Владимир на столе (на престолі)-для тих і інших.- Пізніше, на початку ХІ століття золоті монети вже не карбувались, а на срібних одна сторона відведена портрету князя, що „сидить,, на столі, а іншу повністю займає знак – як печатка чи герб держави. Кидається у вічі чітке смислове співвідношення зображення напису, що отримує подальший розвиток: „Владимир (или Святополк) на столе, а се его сребро,, [12, с.13] Маса куфичних дирхемів на слов'янських ринках була настільки великою, що навіть під кінець ХІ століття, через п'ятдесят років після припинення їх натходження до Київської Русі, вони

грали вагомому роль у торгівлі. Але з кожним роком кількість їх зменшувалася. Багато монет потрапили у скарби, і як у попередні часи, слугували сировиною для ювелірів. Крім того в процесі обігу дирхеми стиралися, поступово втрачали свої написи-легенди, зменшувалися у вазі та перетворювалися на гладкі срібні кружечки. Це викликало нарікання населення, робило можливим різні зловживання (підробити нечіткій кружечок набагато легше, ніж монету з чіткою легендою) і тому вимагало втручання держави. Вже у другій половині X століття правлячи й верхівці Київської Русі стало зрозуміло, що в недалекому майбутньому із обігу зникнуть останні арабські монети, а київські князі вже давно вино шували думку про виробництво власних грошей. По-перше, це могло принести прибуток, по-друге, підіймало міжнародний престиж держави. У 988 році Володимир Святославич зробив християнство державною релігією Київської Русі, щоб укріпити княжу владу і поставити її свою країну в перший ряд держав світу. Було прийняте рішення за допомогою монет до нести до всього світу про економічний, та політичний підйом Київської Русі [3, с.90]. Справа полегшувалася наявністю у країні великої кількості стер тих куфичних дирхемів. Вони і стали сировиною для створення нової монети. Але вже при житті Ярослава Володимировича (помер у 1054 р.) карбування монет довелося припинити. Хоча становлення руської грошово-вагової системи дуже тісним чином пов'язане з тривалим періодом обігу східної монети, та домінуванням срібного арабського куфичного дирхеми на ринку Південної Русі протягом кількох століть, все ж політична, економічна а з прийняттям християнства і династична та духовна близькість до Візантії є очевидною. Одним з підтверджень цьому є той факт, що візантійські та золоті соліди (номази) послугували зразком для перших руських золотих та срібних монет. У переважній мірі, це стосується золотих монет, бо як зразок для златника та срібляника слугували золотий солід імператорів (співправителів) Візантії Василя II та Константина VIII - сучасників Володимира Святославовича. На златниках і срібляниках з одного боку з одного боку викарбовано портрет князя Володимира - у царському одязі з вінцем (замість ніг - дві надломлені лінії, оскільки, згідно з канонічними правелами, князя треба було зображати тільки на повний зріст) [16, с.30]. Вага аналогічна до ваги візантійського золотого соліда (номаза) - 4,35 г. Усього знайдено в даний час 11 екземплярів таких златників, і близько 340 срібляників. Зображення Бога невдовзі зникає. Нимб одягають на священну особу князя. Князя тепер зображають „на столі, (троні). Місце Христа займає родовий знак (герб). З приводу цих знаків було багато суперечок - який варіант тризуба чи двозуба якому князю віднести, На монетах Ярослава написано: „Ярославле сребро,“ і вміщений покровитель князя Святий Георгій (Ярослав мав друге християнське ім'я Георгій). Монети Ярослава відносять до того періоду, коли він сидів у Новгороді під владою свого батька Володимира, На цих монетах немає згадок що він „на столі,“ що займає верховний пост, до того ж його зображають погрудно, а Володимира і Святополка – на троні (престолах) [2, с.119]. У монетному виробництві всієї Європи XI століття срібляники Ярослава є свого роду феноменом за майстерністю виконання монетного штам-

пеля. Але ці монети є особливим різновидом срібляників, несхожими на монети Володимира. У даний час можна із впевненістю стверджувати, що карбування першим почав Володимир I у X столітті і продовжував протягом майже всього свого правління. У такому разі до його карбування примикає і короточасне карбування монет від імені Святополка Окаянного [7, с.45] Ярослав - син Володимира теж карбував свої монети. На думку д-ра М.Ф.Котляра, ці монети було випущено ще в 1014 році в новгородській вотчині, якою Ярослав володів як старший син. Тоді він відмовився сплачувати щорічну данину батьку (2 тис. гривень). Можливо прагнучи незалежності, він і почав карбувати свої монети [5, с.79, 82]. Чіткий напис „Ярославле сребро,“ на його монетах біля знака взагалі не згадує „на столі,“. Відомо декілька наслідувальних монет, що походять з Скандинавії. Подібно тому, як на монетах описаного вище київського типу поміщене зображення Христа, тут друга сторона зайнята зображенням християнського покровителя Ярослава - святого Георгія. Срібляники Святополка мало чим відрізняються відостанніх типів монети Володимира, що належить до початку XI століття, і тому безпідставно розглядаються вченими-нумізматами, як продовження його карбування. Єдина відмінність що є суттєвою - зображення на звороті не тризуба, а двозуба, бо Святополк розглядав себе, як син Ярополка його наступник та спадкоємець. Інша відмінність це інший портрет князя, та інша легенда: „Святополк на столі, а се его сребро,“, І.Г.Спаський дійшов висновку, що розроблена І.І.Толстим схема послідовної емісії срібляників у загальних рисах правильна для руських монет, карбованих у Києві (до срібляників Володимира Святославовича та Святополка Окаянного, бо „ярославове сребро,“ виготовлялось у Новгороді), і що для останніх, у цілому, характерна надзвичайно одноманітна техніка виробництва [10, с.54]. Це переконливо свідчить, що всі досліджувані монети були виготовлені в одному центрі і протягом порівняно невеликого проміжку часу [10, с.51]. У четвертому виданні „Русской монетной системы,“ (Л, 1970) І.Г.Спаський заявив що спробам розділити нечіткі срібляники між кількома центрами Давньої Русі дуже заважає техніко-виробнича спільність монет усіх видів (крім Ярославових). На його думку, всі срібляники і златники були випущені за проміжок часу, не більше від півстоліття: спочатку у кінці X, а потім на початку XI століття. Раніше від інших були випущені златники Володимира Святославовича, потім цей князь перейшов до емісії срібних монет. „Ярославле сребро,“ ж належить до часу князювання Ярослава у Новгороді. (до 1015 року) [10, с.53]. Як ми переконались, класифікація срібляників зроблена І.І.Толстим зберігає авторитет і у наші дні. Єдине у чому схема Толстого викликає сумніви, - не підтверджується його думка, згідно з якою Ярослав карбував монети у Києві – усі відомі його срібляники вийшли з Новгородського монетного двору. Натомість не можна поки, ще навіть з помилкою у 10-20 років датувати срібляники Ярослава. Залишається відносити їх до всього довгого періоду його князювання у Новгороді (987-1015). Срібляники ж Святополка Окаянного датуються досить точно: роками двох його нетривалих князювань у Києві (1015 і 1018). [4, с.33,34]. Серед дослідників-нумізматів вже доволі тривалий час не припи-

няється суперечка з приводу кількості монет випущених князем Володимиром та його наступниками, і часу тривалості карбування. Аналіз попередніх досліджень допомагає встановити, що карбували монети протягом 30 років три князі - Володимир (988-1015), Святополк (1015-1016, 1018), Ярослав (1014-1054). Окремо від цього переліку вчені виділяють срібляники тмутараканського князя Олега-Михайла Святославича (1083-1094), що карбувались у 80-90 роках XI століття, на думку дослідників їх випускали з 1083 по 1094 роки у Тмутаракані (зараз – с.Тамань Краснодарського краю) [1, с.76]. Викликають дискусії і зображення на златниках та срібляниках князівських регалій. Вивчаючи монети Володимира, дослідники передусім відзначають прагнення наших предків до передачі портретної схожості. Науковець І.І.Толстой вважав такий крок навмисним відступом від візантійських традицій [13, с.16,17]. Корона великого князя майже однакова на златниках і срібляниках усіх чотирьох типів: посередині вінця розмішено хрест, який складається з намистин [6, с.154]. Серед престолів, зображених на златниках та срібляниках, І.І.Толстой виділив два типи: 1) престол з ліроподібною спинкою, 2) престол без спинки з довгою подушкою [13, с.20,21]. Одяг Володимира не є подібним до вбрання візантійських імператорів. На всіх монетах князь постає у плащі з круглою фібулою - застібкою на грудях чи ближче до правого плеча. Подекуди князь зображений у далматичі [13, с.40]. На деяких екземплярах князь постає у кольчугі [15, с.70], чи у імператорському одязі, - сказати про це з упевненістю неможливо. Регалії Володимира Святославовича, зображені на монетах, є подібними до тих, що належать візантійським імператорам, лише одна відмінність відсутність трону [14, с.21]. О.В.Орешніков помітив, що деякою мірою подібними до візантійських монет є тільки златники і срібляники першого типу. Інші ж типи срібляників не мали в Середньовіччі жодних аналогів [15, с.48]. Зображення князя з усіма регаліями, подібними до до регалій візантійських імператорів, князівського знаку, німбу над головою володаря, який символізує святість князівської влади, свідчить про те, що цим елементам наші пращури при карбуванні монет надавали великого значення. Як зазначав І.Спаський, „ідея насиченість зображень і написів перших руських монет є очевидною при порівнянні їх з будь-якими іншими першими монетами середньовічних держав Європи, „ [7, с.44]. Враховуючи брак сировини срібла на монетних дворах вдавалися до додавання лігатури (домішки) до срібла, у середньому дві частини міді на одну частину срібла. Тому срібляники були переважно низькопробними на відміну від арабських дирхемів, населення швидко у цьому розірвалося і неохоче приймало срібляники віддаючи перевагу високопробним дирхемам, тому у торговому секторі

срібляники майже не використовувалися. На підтвердження думки про те, що срібляники неохоче приймали сучасний їм грошовий ринок свідчать, незважаючи на велику рідкість знахідок цих монет, два великі скарби, які складалися із цих монет. Однією з причин такого явища була, погана якість металу переважної більшості срібляників, що ставило їх у невигідне становище порівняно з високопробними куфичними дирхемами, які продовжували знаходитись в обігу першої половини XI ст. Іншу причину непопулярності давньоруських монет ми вбачаємо в їхній порівняно малій чисельності: до них не встигли звикнути, отже, й уникали накопичувати у скарбах [4, с.35]. Ареал розповсюдження златників і срібляників незрівнянно вузький, ніж у дирхемів. За винятком двох південних знахідок, пункти виявлення давньоруських монет зосереджені у Києві і поблизу нього, у Чернігівській та Переяславській землях. Це свідчить про те, що обіг згаданих монет мав локальний, суто місцевий характер [4, с.35]. Карбування срібних руських монет не можна зводити, лише на фінансові причини. Немає сумніву, що в емісії срібляників та особливо златників ключову та найголовнішу роль відігравали політичні мотиви. Цей захід був своєрідним проголошенням суверенності молодій руській державі [8, с.52, 53]. Карбування власної монети, мало на меті такі цілі: донести всьому світу про існування нової могутньої християнської держави - Київської Русі, возвеличити владу князя зробивши її божественною, увіковічити важливу подію прийняття християнства, демонструвало суверенітет та незалежність і було одночасно захистом від ідеологічної агресії з боку Візантійської імперії. На користь припущення, що при карбуванні златників та срібляників економічні мотиви відігравали другорядну роль, свідчать фінансові наслідки цього заходу: емісія давньоруських монет не була постійною, продукція епізо дичних випусків виявилась неспроможною посісти більш-менш помітне місце на ринку Русі, не кажучи вже про заміну куфичного дирхему в обігу [5, с.88]. Крім Ніжинського і Київського скарбів, які повністю складаються з давньоруських монет, у абсолютній більшості златники та срібляники знаходять окремо, по одинці. У даний час відомий лише один скарб із Денисова (№115) - де поряд з дирхемами, денаріями, та солідами було виявлено 6 срібляників. Однак на матеріалі лише одного скарбу неможливо робити висновки, згідно з якими давньоруські монети ніби співіснували на ринку з іншими монетами і посідали якесь значне місце у грошовому обігу свого часу. Таким чином на основі опрацьованих джерел та літератури, ми прийшли до висновку, що власне карбування монет було невеликим за обсягом, непостійним, та не задовільняло потреби ринку Південної Русі-України в платіжно-розрахунковій одиниці, випуск цих монет, це спроба підкреслити міжнародний імідж, та могутність Київської Русі, як нової політичної, економічної, та військової сили у Східній Європі.

Література

1. А.Бойко Київське монетне карбування // Наука і суспільство. 1990, № 4, с.76
2. Г.А.Фёдоров Давыдов. Монеты свидетели прошлого. Изд. Москов. ун-та. 1985. с. 118, 119
3. Н.Ф. Котляр Глаголикательство и нумизматика. Изд. наук. думка. К., 1974 с. 90
4. М.Ф.Котляр Грошовий обіг в Україні в період феодалізму. К., 1971. с. 33-34, 35, 34
5. М.Ф.Котляр Володимир на престолі а це його срібло // Жовтень, 1986, № 9, с.79, 82, 88
6. М.Свердлов Изображение княжеских регалий на монетах Владимира Святославовича // Вспом. истор. дисц. М., 1972. Вып. IV, с. 154

7. И.Г.Спасский Русская монетная система. Изд. Государ. Эрмитр. Л., 1962, 3-е изд. с. 44, 46-47, 45
8. И.Г.Спасский Русская монетная система. Изд. Аврора, Л., 1970, 4-е изд. 52-53, 51-53
9. И.Г.Спасский - Новые данные о златниках Владимира Святославича // Вспомогат.истор.дисципли.М.,19-76.Вып.6.с.251
10. И.Г.Спасский - Насущные вопросы изучения русских монет X-XI века. Соб щ.Государ.Эрмитр.ХХI,Л.,1961.с.54
11. И.Г.Спасский - Накануне тысячелетней монетной чеканки древней Руси // Нумизматика и сфрагистика.М.,1974.№ 5.с.32
12. М.П.Сотникова, И.Г.Спасский - Тысячелетие древнейшей монеты России. Сводный каталог русских монет X-XI вв.Л.,Искусство,1983.с.13
13. И.И.Толстой - Древнейшие русские монеты великого княжества Киевского. СПб.1882.с.16-17, 20-21, 40
14. И.И.Толстой - Древнейшие русские монеты X-XI века. Спб.1893.с.21
15. А.Орешников - Денежные знаки домонгольской Руси. М.,1936.с.70,48
16. Р.Й.Тхоржевський - Нариси історії грошей в Україні, Тернопіль, Вид. Карлюка,1999. с.30
17. В. Чорноіваненко - Біля витоків українського карбування монет // Визвольний шлях. 2003, № 10, с.37

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ В ДОРЕВОЛЮЦІЙНІЙ ШКОЛІ ТА МІСЦЕ ІСТОРІЇ В НИХ

Чонка Т., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Документом, який формує вивчення різних шкільних предметів є навчальна програма. Вона і визначає зміст курсу історії та інших дисциплін, загалом. Програма має бути об'єктивним документом, позбавленим суб'єктивності, науковою. Саме тому проблема побудови шкільної програми пройшла випробування часом. А якими були програми в дореволюційній школі (ми маємо на увазі, період XIX – поч. XX ст.)? Особливу увагу будемо звертати на такий предмет, як історія.

Статутом 1804 року були затверджені перші обов'язкові програми для існуючих навчальних закладів. Програми ці були досить різноманітними: “курс вообще страдал энциклопедизмом и необходимым его последствием – поверхностью выносимых из него знаний” [5, 140]. Так, у навчальну програму гімназій було включено “...кроме полных курсов: латинского, немецкого и французского языков ... дополнительный курс географии и истории, включая в свою последнюю науку мифологию (баснословие) и древности, курс статистики общей и частной Российского государства, начальныи курс философии и изящных наук, начальныи основания политической экономии, курс математики чистой и прикладной, курс опытной физики и естественной истории; также начальныи основания наук, относящихся до торговли, основание технологии и рисование” [2, 626].

У програмі повітових училищ зазначалося: “В сих училищах преподаются следующие учебные предметы: 1) Закон Божий и Священная история, 2) должности человека и гражданина, 3) российская грамматика, а в тех губерниях, где в употреблении другой язык, сверх грамматики российской, грамматика местного языка, 4) чистописание, 5) правописание, 6) правила слога, 7) всеобщая география и начальныи правила математической географии, 8) география Российского государства, 9) всеобщая история, 10) Российская история, 11) арифметика, 12) начальныи правила геометрии, 13) начальныи правила физики и естественной истории, 14) начальныи правила технологии, имеющей отношение к местному положению и промышленности, 15) рисование” [2, 636].

У приходських училищах офіційно була затверджена наступна програма: “В сих училищах обучают чтению, пись-

му и первым действиям арифметики, главным началам Закона Божия и нравочения, читают с объяснением книгу: краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья” [2, 640].

Через певний проміжок часу стало зрозумілим, що викладати стільки предметів немає можливості, та й сенсу. Тому 27 березня 1819 р. Головне Управління Училищ затвердило складені Вченим Комітетом нові плани гімназій, повітових училищ і приходських. З предметів гімназичного курсу були виключені міфологія, загальна граматики, початковий курс філософії і витончених наук, підстави політичної економії, комерційних наук і технології; замість того було посилено викладання мов [7, 133], особливо стародавніх і розширений курс географії та історії. З курсу повітових училищ виключені початки природної історії і технології, скорочені курси географії та історії; латинська і німецька мови зроблені обов'язковими тільки для тих, хто готувався до вступу в гімназію.

Для приходських училищ були залишені всі предмети викладання, записані статутом 1804 року” [7, 134].

У 1828 році програми вищеназваних навчальних закладів були знову спрощені. Так, в приходських училищах залишилися тільки незмінний Закон Божий і необхідні читання, письмо і перші чотири дії арифметики [8, 1100]. І в повітових училищах навчальний курс був сильно скорочений. Більше не викладалися посади людини і громадянина, правопис і правила складу; додано було тільки креслення [8, 1104]. Зміни торкнулися і гімназичного навчального курсу, за статутом 1828 року “в оных преподаются: 1) Закон Божий, Священная церковная история, 2) российская грамматика, словесность и логика, 3) языки: латинский, немецкий и французский, 4) математика до конических сечений включительно, 5) география и статистика, 6) история, 7) физика, 8) чистописание, черчение и рисование” [8, 1111].

Таким чином зверталася увага на вивчення латинської та грецької мов (вони і складали ядро гімназичного курсу за новим статутом [1, 117])я, що видно з таблиці тижневих півторагодинних уроків:

Таблиця № 1.

КЛАСИ	I	II	III	IV	V	VI	VII
Закон Божий	2	2	2	2	1	1	1
Російська словесність і логіка	4	4	4	3	3	3	2
Латинська мова	4	4	4	4	4	3	3
Грецька мова	-	-	-	5	5	5	5
Німецька або французька мова	2	2	2	3	3	3	3
Математика	4	4	4	1	1	1	-
Фізика	-	-	-	-	-	2	2
Географія і статистика	2	2	2	1	1	-	2
Історія	-	-	2	2	3	3	3
Чистописання	4	4	2	-	-	-	-
Креслення і малювання	2	2	2	1	1	1	1
Разом уроків	24	24	24	22	22	22	22
Число годин	36	36	36	33	33	33	33

З новим царем, з новими реформами, з прийнятим новим статутом середніх навчальних закладів 1864 року, були затверджені і нові навчальні програми. У гімназіях, що стали класичними, грецька мова була зроблена обов'язковою, з'явилася космографія, церковно-слов'янська мова, природна історія (коротке наочне пояснення трьох царств природи), зникла

логіка і залишилася тільки одна мова [9, 91]. Залишилося посилення викладання латинської і грецької мов, добре викладалася математика, що видно з таблиці тижневих годин уроків, які були зафіксовані у статуті гімназій і прогімназій Міністерства Народної освіти, затвердженому 19 листопада 1864 р.:

Таблиця №2.

КЛАСИ	I	II	III	IV	V	VI	VII
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2
Російська мова з церковнослов'янським нахилом	4	4	3	4	3	3	3
Латинська мова	4	5	5	5	5	5	5
Грецька мова	-	-	3	3	6	6	6
Німецька або французька мова	3	3	2	3	3	3	2
Математика	3	3	3	3	3	3	4
Історія	-	-	2	3	3	3	3
Географія	2	2	2	2	-	-	-
Природна історія	2	2	2	-	-	-	-
Фізика та космографія	-	-	-	-	2	2	2
Чистописання, креслення і малювання	4	4	3	2	-	-	-
Число годин, для тих хто вивчає 1 мову	24	25	27	27	27	27	27
Число годин	27	27	29	30	30	30	30

У цей же рік було поновлено існування реальних училищ. Їх програма була подібною, але різним було викладання предметів: "§40. В реальних гімназіях преподаются: а) В одинаковом объёме с классическими: 1) Закон Божий, 2) русский язык с церковно-славянским и словесность, 3) история, 4) география и 5) чистописание. б) В большем объёме сравнительно с классическими: 6) математика, 7) естественная

история с присоединением к ней химии, 8) и 9) физика и космография, 10) и 11) немецкий и французский языки (оба обязательны) и 12) рисование и черчение. в) Вовсе не преподаются: латинский и греческий языки" [9, 53].

Таким чином, розподіл годин на уроки в реальних гімназіях за статутом 1864 року був наступним:

Таблиця № 3.

КЛАСИ	I	II	III	IV	V	VI	VII
Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2
Російська мова з церковнослов'янським нахилом і словесність	4	4	4	4	3	3	3
Французька мова	3	3	3	4	3	3	3
Німецька мова	3	3	3	3	4	4	4
Математика	3	4	4	4	4	3	3
Історія	-	-	2	3	3	3	3
Географія	2	2	2	2	-	-	-
Природна історія і хімія	3	3	3	3	3	4	4
Фізика та космографія	-	-	-	-	3	3	3
Чистописання, малювання і креслення	4	4	4	2	2	2	2
Число годин	24	25	27	27	27	27	27

Отже, на перше місце виступають нові мови та природні предмети.

У прогімназіях існувала така відповідність “Учебный курс прогимназий классических и реальных соответствует учебному курсу низших четырех классов гимназий классических и реальных” [9, 53].

У військових гімназіях, що існували в цей час, їх 6-річний навчальний курс у 1865 році був наступним: “Закон Божий (13 уроків), російська мова (30 уроків), природна історія (10 уроків), фізика (5 уроків), математика (34 уроки), французька мова - 26, німецька мова - 23, історія - 9, чистописання і малювання - 8” [9, 53].

Наступні статuti навчальних закладів були пов'язані зі зміною внутрішньої політики Олександра II, відходом від реформ. У 1871 році була затверджена нова, хоча і не сильно змінена програма класичних гімназій. З таблиці тижневого розподілу годин на уроки (1871 р.) видно, що “основними предметами визнаються стародавні мови і математика; ним і приділена найбільша кількість часу. Зменшено число уроків згідно з законом Божим, історії, природознавству, чистописанню, кресленню та малюванню. Космографія замінена математичною географією. Знов уведений один урок логіки” [1, 310].

Таблиця № 4

КЛАСИ	Підготовчий	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Закон Божий	4	2	2	2	2	2	1	1	1
Російська мова з церковнослов'янським нахилом	6	4	4	4	3	3	2	2	2
Короткі основи логіки	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Латинська мова	-	8	7	5	5	6	6	6	6
Грецька мова	-	-	-	5	6	6	6	6	7
Математика (з фізикою математичною, географією і коротким природознавством)	6	5	4	3	3	4	6	6	6
Географія	-	2	2	2	2	-	-	1	1
Історія	-	-	-	2	2	2	2	2	2
Французька або німецька мова	-	-	3	3	3	3	3	2	2
Чистописання	6	3	2	-	-	-	-	-	-
Число годин з 1 мовою	22	24	24	26	26	26	26	27	27
Число годин з 2 новими мовами	-	24	27	29	29	29	29	29	29

У 1872 році в міських училищах, що тільки з'явилися, була встановлена така програма: “1) Закон Божий, 2) читання і письмо, 3) російська мова і церковно-слов'янське читання з перекладом російською мовою, 4) арифметика, 5) практична геометрія, 6) географія та вітчизняна історія з необхідними відомостями з загальної історії й географії, 7) відомості з природної історії і фізики, 8) креслення і малювання, 9) спів, 10) гімнастика” [7, 527].

У реальних училищах з 1888 року наступник міністра народної освіти Д.А.Толстого граф Делянов був вимушений зробити ряд змін в програмах загаль-

ноосвітніх шкіл. Наприклад, “в первых четырех классах усиливались новые языки и математика, увеличивалось число учебных часов по физике на 2 и на 2-же по Закону Божьему, прибавлялся один лишний час на естественную историю и 2 урока на повторительный курс географии в VI классе. Химия и механика исключались” [4, 7].

Неспроможність принципу класицизму ставала все більш явною, але його все одно намагалися зберегти. Таким чином, навчальний план був організований наступним чином [1, 311].

Предмети	Число годин у 1890р. (більше або менше) у підготовчому класі в порівнянні зі статутом 1871 р.
1. Закон Божий	16 + 3
2. Руська мова з церковно-слов'янським нахилом і логіка	29 + 4
3. Латинська мова	42 - 7
4. Грецька мова	33 - 3
5. Математика	29 - 1
6. Фізика	7 + 1
7. Історія	13 + 1
8. Географія	8 - 2
9. Французька мова	19 стільки ж
10. Німецька мова	19 стільки ж
11. Чистописання і малювання	10 + 5
12. Природна історія	11 - 1
Всього з вивченням однієї нової мови	206

Як видно, на історію відводилося на 1 годину більше, ніж у попередній програмі. Це показник того, що вивченню цієї дисципліни починає приділятися більше уваги.

З кінця XIX століття розпочалася підготовка до нових реформ освіти, намітилося зближення класичної гімназії і реального училища за програмами утвердженими в нижчих класах [1, 314].

А.Позднєв писав: "В 1902 году мы начинали учиться по новой, недавно введенной учебной программе, которая представляла собой какое-то улучшение по сравнению с программой 1880-х годов министра просвещения Толстого, когда учащихся "душили" изучением латинского и греческого языков. По новой программе латинский язык начинался не с первого, а с третьего класса, изучение греческого было оставлено факультативно, только для желающих. Было введено преподавание природоведения, географии и истории, расширялось изучение физики, значительное время было выделено на преподавание новых языков – немецкого с первого класса и французского со второго. Преподаванию географии, истории и природоведения отводилось по два часа в неделю, Зако-

ну Божьему тоже два часа, по пять часов отводилось на русский язык и арифметику, два часа на рисование и по одному часу на пение и гимнастику" [6,26].

Важливо зосередити увагу і на навчальних програмах комерційних училищ. Зокрема існують відомості про те, що вивчалися: "...1) Закон Божий и Священная история, 2) языки: русский и славянский, 3) немецкий, 4) английский, 5) французский, 6) история всеобщая и российская, 7) география и статистика, 8) математика, 9) чистописание, 10) рисование. Предметы обучения в курсе окончательном, сверх продолжения выше означенных предметов, суть следующие: 1) законоведение, 2) физика и естественная история, 3) технология, 4) бухгалтерия, 5) наука о торговле, 6) товароведение и для всех классов вообще церковное пение и танцы..." [3, 661]. До кінця XIX століття програми комерційних училищ практично не піддавалися змінам.

Таким чином, програма навчального курсу безпосередньо залежала від типу навчального закладу, і зміни в них із-за державної політики відбувалися одночасно. Разом вони складали освітню систему, що стала праобразом організації навчання на даному етапі.

Література

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.). – СПб.: Издание О. Богдановой, 1912. – 336 с.
2. Высочайше утвержденный Устав учебных заведений, подведомых Университетам (5 ноября 1804 г.)// Полное собрание законов Российской империи. – Собр. I. – Т. XXVIII. – СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. // Центр антиковедения СПбГУ <http://www.centant.pu.ru>.
3. Высочайше утвержденный устав Санкт-петербургского коммерческого училища (28 июня 1841 г.)// Полное собрание законов Российской империи. – Собр. II. – Т. XVI. – СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1842. // Центр антиковедения СПбГУ <http://www.centant.pu.ru>.
4. Горбунов П. Программы и устав городских училищ Министерства народного просвещения (по Положению 31 мая 1872г.). – М.: Типография А.Г. Кольчугина, 1891. // Афанасьев А.Н. До гимназии и в гимназии. – М.: Сов. Россия, 1986.
5. Материалы для истории и статистики наших гимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – №1. // Международный исторический журнал <http://history.machaon.ru>.
6. Позднеев А.В. Воспоминания// Новочеркасск и Платовская гимназия в воспоминаниях и документах. – М.: Наука, 1997. – 165 с.

7. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. – СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 713 с.

8. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского (8 декабря 1828 г.). – Полное собрание законов Российской империи. – Собр. II. – Т. III. – СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. // Центр антиковедения СПбГУ <http://www.centant.pu.ru>.

9. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (19 ноября 1864 г.)// Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – № 12. // Центр антиковедения СПбГУ <http://www.centant.pu>.

УДК 37. 013. 42.

НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ І ХВОРИХ НА СНІД ДІТЕЙ І МОЛОДІ В УКРАЇНІ

Чорна І., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті йдеться про сучасний стан нормативно-правової бази в Україні, яка забезпечує соціально-правовий захист ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД дітей та молоді; аналізуються основні положення захисту ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД дітей і молоді.

На сьогоднішній день ситуація з поширення ВІЛ/СНІДу в Україні вважається серйозною проблемою. Сьогодні поширення ВІЛ серед загального населення складає 1,4 % на рік [7, 257]. Специфіка ВІЛ-інфекції, а також особливості зумовлені поширенням ВІЛ/СНІДу поставили світову спільноту перед необхідністю пошуку нових підходів, що мають сприяти запобіганню подальшого поширення інфекції. Чільне місце серед інструментів, що забезпечують втілення зазначених підходів у життя, посідають законодавчі й інші нормативні акти, які повинні сприяти запобіганню поширенню епідемії, захищати права ВІЛ- інфікованих [6, 154]. Захист прав ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД є надзвичайно актуальним, так як усі країни світу, яких торкнулася епідемія ВІЛ/СНІДу, зіткнулися з проблемою остракізму й дискримінації стосовно ВІЛ-позитивних та їх близьких.

Проблема ВІЛ/СНІДу висвітлюється у дослідженнях педагогів (О.Безпалько, Т.Воронцова, І.Зверева та ін.), психологів (Л.Битузова, Ю.Калашников, Б.Лазаренко та ін.), медиків (Б.Ворник, І Ільїнська, О.Пурік), соціологів (О.Артюк,

О.Балакірева, М.Варбан та ін.). Зокрема, вплив глобальних ініціатив у сфері ВІЛ/СНІДу на політику і систему охорони здоров'я в Україні досліджувала Т.Семігіна, аналіз ефективності проектів з профілактики ВІЛ/СНІДу в Україні здійснив О. Артюк. Вивченням стану епідемії ВІЛ/СНІДу в Україні займається І.Хожило.

У даній статті ми ставемо за мету проаналізувати нормативне забезпечення прав ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД дітей та молоді в Україні.

Питання вирішення проблем, пов'язаних із ВІЛ/СНІДом розкривається у нормативно-правових документах. В Україні сформувалася розвинена нормативно-правова база щодо регулювання діяльності, спрямованої на запобігання поширенню ВІЛ/СНІДу. Ще у 1991 році було ухвалено Закон "Про запобігання захворювання на СНІД та соціальний захист населення". Цей Закон є основним нормативним документом у врегулюванні питань життєдіяльності ВІЛ-позитивних і хворих на СНІД людей, а також осіб, що внаслідок

виконання професійних обов'язків надають допомогу таким людям [1, 122].

У Законі наведено формулювання поняття СНІД – особливо небезпечна інфекційна хвороба, що викликається вірусом імунодефіциту людини і через відсутність на даний час специфічних методів профілактики та ефективних методів лікування призводить до смерті. Масове розповсюдження цієї хвороби у всьому світі та в Україні створює загрозу особистій, громадській та державній безпеці, спричиняє важкі соціально-економічні та демографічні наслідки, що зумовлює необхідність вжиття спеціальних заходів щодо захисту прав і законних інтересів громадян та суспільства.

Проаналізувавши Закон, можна зробити висновки, що він забезпечує основні права та обов'язки ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД дітей та молоді, а саме: елементи стратегії та тактики профілактики ВІЛ/СНІДу; умови та порядок тестування на ВІЛ (на принципах добровільності); соціальний захист ВІЛ-інфікованих, хворих на СНІД та членів їх сімей; соціальний захист медичних та ін. працівників, професійна діяльність яких пов'язана з ризиком інфікування ВІЛ; відповідальність за порушення законодавства у сфері боротьби зі СНІДом.

Відповідно до статті 17 Закону України "Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення", ВІЛ-позитивні і хворі на СНІД громадяни України користуються всіма правами і свободами, передбаченими Конституцією та законами України, іншими нормативно-правовими актами України. При цьому, крім загальних прав і свобод, вони мають низку додаткових прав.

Люди, які живуть із ВІЛ/СНІДом, мають додаткові права на:

- відшкодування збитків, пов'язаних із обмеженням їхніх прав, яке мало місце в результаті розголошення інформації про факти зараження цих осіб ВІЛ;
- безоплатне забезпечення ліками, необхідними для лікування будь-якого наявного у них захворюван-

ня, засобами особистої профілактики, психосоціальної підтримки;

- безоплатний проїзд до місця лікування й у зворотному напрямку за рахунок лікувальної установи, яка видала направлення на лікування;

- користування ізольованою жилою кімнатою [2].

Закон забороняє відмовляти в прийнятті таких осіб у лікувальні установи, наданні їм медичної допомоги, обмеженні їхніх прав на підставі того, що вони є ВІЛ-позитивними або хворими на СНІД, а також обмежувати права їхніх рідних і близьких на цій підставі (ст. 18 Закону) [2].

У випадку зараження ВІЛ-інфекцією в результаті медичних маніпуляцій такі особи мають право на відшкодування в судовому порядку збитку, заподіяного здоров'ю. Відшкодування збитку здійснюється за рахунок винної у зараженні особи. Це право гарантоване ст. 20 Закону.

Відомості про результати медичного огляду, наявність чи відсутність ВІЛ-інфекції в особі, яка пройшла медичний огляд, є конфіденційними та становить лікарську таємницю. Про це говориться у ст. 8 Закону [2].

29 листопада 2002 році МОЗ України видало наказ № 448 "Про затвердження методичних рекомендацій "Організація медичної допомоги та догляду за ВІЛ-інфікованими дітьми у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах". Цей наказ – основний нормативно-правовий документ, яким керуються державні органи влади й профільні управління при вирішенні питань щодо влаштування ВІЛ-позитивних і хворих на СНІД дітей до дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів.

Цей документ всебічно охоплює регулювання життєдіяльності таких дітей, організації перебування ВІЛ-позитивних і хворих на СНІД дітей у організованих дитячих колективах. На сьогодні більша частина керівництва і медичного персоналу у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах є недостатньо поінформованою щодо ВІЛ-інфекції/СНІДу, шляхів передачі, особливостей перебігу тощо. Саме тому в наказі враховано абсолютно все задля того щоб організувати повноцінне перебування такої категорії дітей в організованих дитячих колективах [4].

Зпоміж інших нормативно-правових документів у сфері ВІЛ/СНІДу необхідно відзначити національні програми профілактики й лікування ВІЛ/СНІДу. У березні 2004 році уряд України прийняв п'яту Національну програму забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, допомоги та ліку-

вання ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД (постанова Кабінету Міністрів України від 4 березня 2004 року № 264). Програма визначає основні пріоритети: протидія поширенню ВІЛ-інфекції й забезпечення лікування, підтримки і догляду за людьми, що живуть із ВІЛ [5].

Рівень відповідальності за порушення прав і свобод ВІЛ-позитивних та хворих на СНІД людей, а також відповідальність власне ВІЛ-позитивних і хворих на СНІД осіб за порушення чинного законодавства України визначає Кримінальний Кодекс України.

Згідно зі статтею 130 ККУ, свідоме поставлення іншої людини в небезпеку зараження вірусом імунодефіциту людини чи іншої невиліковної інфекційної хвороби, що є небезпечною для життя людини – карається арештом, обмеженням або позбавленням волі. Зараження іншої особи вірусом імунодефіциту людини чи іншої невиліковної інфекційної хвороби особою, яка знала про те, що вона є носієм цього вірусу – карається позбавленням волі на строк від двох до п'яти років [3, 63].

Стаття 131 ККУ встановлює, що неналежне виконання медичним, фармацевтичним або іншим працівником своїх професійних обов'язків внаслідок недбалого чи несумлінного ставлення до них, що спричинило зараження особи вірусом імунодефіциту людини чи іншої невиліковної інфекційної хвороби, що є небезпечною для життя людини також карається законом [3, 64].

Отже, чинне в Україні законодавство в сфері ВІЛ/СНІДу ставить перед собою завдання поліпшення якості життя ВІЛ-позитивних і хворих на СНІД людей, забезпечення безперешкодного доступу до лікування й позалікарняного догляду, а також надання такої категорії людей додаткових прав і пільг.

Попри увесь в основному позитивний і прогресивний характер законодавчої бази України в контексті ВІЛ/СНІДу, цілий ряд положень національного законодавства потребують подальшого вдосконалення. Метою такого вдосконалення має бути підвищення ефективності заходів з контролю за епідемією, посилення гарантій дотримання прав людини, подальше обмеження потенційних можливостей для дискримінації та остракізму стосовно наркозалежних осіб та осіб, які живуть з ВІЛ, їхніх близьких у контексті ВІЛ/СНІДу груп населення.

Література

1. ВІЛ/СНІД: політика, профілактика, догляд: метод. пос. для курсу / За заг. ред. Т. Семигіної. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2006. – 140 с.
2. Закон України "Про запобігання захворюванню на СНІД та соціальний захист населення. - Режим доступу: zakon. rada.gov. ua.
3. Кримінальний кодекс України: Офіційний текст. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 352 с.
4. Наказ МОЗ України "Про затвердження методичних рекомендацій "Організація методичної допомоги та догляду за ВІЛ-інфікованими дітьми у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах" від 29 листопада 2002 року. - Режим доступу: zakon. rada.gov. ua.
5. Національна програма забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, допомоги та лікування ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД (березень 2004). - Режим доступу: zakon. rada.gov. ua.
6. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: навч.-метод. пос. для викладачів і студентів ВНЗ / С. Страшко, Л. Животовська, О. Гречишкіна та ін., - К., 2006. – 260 с.

7. Соціальна робота у сфері ВІЛ/СНІДу і залежностей: підручник бінаціонального навчання студентів спеціальностей “соціальна педагогіка” і “соціальна робота” в Україні та Німеччині / Під ред. К. Кріхельдорф, І. Петрюк. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2009. – 336 с.

УДК 371.32:54

МУЛЬТИМЕДІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ХІМІЇ

Чорнодід О., студент V курсу природничо-географічного факультету

В статті розглянуто особливості і використання мультимедійних технологій у навчальному процесі. Мультимедійні технології дозволяють накопичувати, опрацьовувати, моделювати і швидко відтворювати інформацію хімічного змісту. Використання мультимедійних технологій сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ключові поняття: мультимедійні технології, моделювання хімічних процесів, навчання хімії;

Стрімкий розвиток суспільства вимагає від людини вміння грамотно та швидко орієнтуватися в потоці інформації, проводити її системний аналіз та використовувати набуті знання на практиці. XXI століття – це ера сучасних інформаційних технологій, штучного інтелекту та загальної інформатизації суспільства.

Початкова, і основна, роль у підготовці інформаційно-грамотної особистості належить школі. Саме впровадження сучасних мультимедійних технологій у навчальний процес дозволить наповнити новим змістом цикл природничих дисциплін та сприятиме розвитку абстрактного та логічного мислення учнів [1, 4, 8].

За допомогою мультимедійних технологій можна не лише запропонувати учню ряд запитань, продемонструвати необхідний матеріал, але й організувати об'єктивну роботу учня. На відміну від підручників, кінофільмів система мультимедійного забезпечення дає можливість миттєвого відгуку на дії учня, повторення, пояснення матеріалу, тощо. Використання програм, що містять довідникові дані про виробничі процеси, властивості речовин, дослідницькі лабораторії, формують операційно-пізнавальні вміння в учнів.

З використанням цих технологій в особистісно-орієнтованому навчанні використовуються відповідні методи організації навчання:

Аналізуючи специфічність методів комп'ютерного навчання, виділяють чотири основні методи навчання із застосуванням мультимедійних засобів навчання[6]:

– пояснювально-ілюстративний є надзвичайно яскравим, хоча і має недостатній зворотній зв'язок між учнем та вчителем;

– репродуктивний метод передбачає засвоєння знань учнів та організацію їх діяльності по відтворенню вивченого матеріалу та його застосування в аналогічних ситуаціях. Цей метод дозволяє суттєво покращити якість організації навчального процесу;

– проблемний метод дозволяє використовувати можливості технологій для організації навчального процесу як постановки так і пошуку способів вирішення певної проблеми. Головна мета – максимальна активізація пізнавальної діяльності учнів;

– дослідницький метод дозволяє забезпечувати самостійну творчу діяльність учнів у процесі проведення науково-технічних досліджень з певної тематики.

При використанні цього методу навчання результатом є активне дослідження, відкриття тощо.

Мультимедійним технологіям приділяють велику увагу з використанням їх у лабораторно-практичному курсі хімії. Лабораторний практикум є однією з найважливіших складових курсу хімії. Мультимедійні моделі мають ряд суттєвих переваг над іншими моделями завдяки своїй гнучкості та універсальності. Їх застосування дозволяє сповільнювати та прискорювати хід часу, звужувати та розтягувати простір, імітувати дії, що потребують великих матеріальних затрат, є небезпечними або просто неможливими в реальному світі. Все більше використовується це моделювання, за допомогою якого учні вивчають різні явища, виробничі процеси, наукові положення, тощо. Але слід пам'ятати, що жодний віртуальний експеримент не замінить традиційного лабораторного дослідження, під час якого учень безпосередньо спостерігає за хімічними речовинами, явищами та процесами. Таким чином наочні технології, носієм яких є мультимедійне забезпечення, дозволяє доповнити навички та спостереження учнів. Все це буде сприяти формуванню цілісних понять які базуються на причинно-наслідкових зв'язках [2, 3].

Також мультимедійна технологія дозволяє накопичувати, опрацьовувати і швидко відтворювати хімічну інформацію. Такі програми містять початкову базу даних – декілька тисяч органічних сполук. В меню деяких з них можна викликати періодичну систему хімічних елементів у формі клавіатури. При натисненні клавіші зі знаком хімічного елемента відкривається інформація про нього: порядковий номер, англійська назва, відносна атомна маса, електронегативність, можливі валентності, дані про те, коли і ким був відкритий [7].

Одним із результатів цієї технології є створення мультимедійної презентації за допомогою спеціальних програм, зокрема PowerPoint. Електронні презентації застосовують для того щоб зробити навчальний процес більш цікавим, динамічним. Існують наступні способи створення презентацій. По-перше, за допомогою майстра авто змісту, який пропонує вибрати в якості вихідного матеріалу презентацію з певним типом змісту та оформлення. Майстер автозмісту представляє декілька зразків презентацій на різні теми.

Також при створенні мультимедійних презентацій використовують "віртуальні хімічні лабораторії". Віртуальна реальність – це нова технологія неконтактної інформаційної взаємодії, що створює за допомогою комплексних мультимедіа - операційних середовищ ілюзію безпосереднього входження та присутності в реальному часі в стереотипному "екранному світі". Використання системи "Віртуальна реальність" відкриває нові методичні можливості у процесі формування: умінь та навичок виконання діяльності по проектуванню предметного світу; умінь та навичок здійснення художньої діяльності; абстрактних образів та понять[5].

Отже, виходячи з цього можна зробити висновок, що мультимедійні технології навчання є ефективним засобом навчання при вивченні хімії у школі. Використання мультимедійних технологій навчання дозволяє зрозуміти абстрактні поняття за рахунок можливості моделювання динамічних процесів. Дозволяє також інтенсифікувати навчально-виховний процес та підвищити його якість. Мультимедійні технології навчання є оптимальними для інтеграції предметних галузей знань (фізики, хімії, математики, біології).

Література

1. Жебровский Б. М., Ломаковська Г. В. Информатизация навчального процесу столиці: крок у XXI століття. / Комп'ютер у школі та сім'ї. –1998. – № 4.
2. Журин А. А. Элементы медиаобразования на уроках химии. // Химия в школе. –1998. – № 5.
3. Курдюмова Т. Н. Компьютерная технология обучения химии: достоинства и недостатки. // Химия в школе. – 2000. – № 8.
4. Пехота . Освітні технології.
5. Роберт И. В. Средства новых информационных технологий – школе . // Информатика и образование . – 1989. – № 2.
6. Сергеева Т. А. Новые информационные технологии и содержание обучения. // Информатика и образование . –1991. – № 1.
7. Титаренко Н. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії. // Біологія і Хімія в школі. –2004. – № 1.
8. Чунихина Л. Л. О применении компьютерных программ по химии. // Химия в школе. – 1989. –№ 2.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Шафранова А., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

Теоретичний аналіз аспектів використання соціально-психологічного тренінгу в діяльності соціального педагога як методу подолання дезадаптації обдарованих підлітків.

В кожному суспільстві та в кожній країні існує обдарована молодь і талановиті підлітки. Саме їм в подальшому ми завдячуємо у відкритті безлічі нових технологій, інформаційних систем, мистецьких творів та інших винаходів, що, безперечно, сприяють розвитку як окремої держави, так і всьому людству в цілому.

Вивченням та дослідженням обдарованості займалися такі зарубіжні та вітчизняні науковці як: Дж.Гілфорд, Е.П.Торренс, Г.Айзенк, К.Роджерс, О.О.Бодальов, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, В.О.Моляко, В.В.Столін, В.М.Дружинін, Я.О.Понаморьов, Ю.В.Василькова, Т.А.Василькова, Л.Г.Коваль, І.Д.Зверева, С.Р.Хлебик та інші.

Відповідно до рішення Всесвітньої організації збереження здоров'я, обдаровані діти (в тому числі й підлітки) – це діти, що входять до "групи ризику" поряд з розумово відсталими, неповнолітніми правопорушниками, дітьми алкоголіків. Цим дітям та підліткам необхідне особливе виховання, спеціальні учбові програми та допомога для їх повноцінного творчого становлення в суспільстві.

Проблема обдарованості молодого покоління в нашій країні є однією з найактуальніших, що спричинено двома основними факторами:

- недостатній рівень розвитку державної підтримки обдарованості;
- феномен дезінтегрованості обдарованої молоді в суспільстві.

Дані чинники сприяють виникненню такого явища як дезадаптація, що проявляється у неналагодженості соціальних зв'язків обдарованих дітей та підлітків з найближчим оточенням, а також у приховуванні власних здібностей через непорозуміння з соціальним середовищем.

Дуже часто майбутня творча активність завуальована відсутністю зовнішніх проявів: дитина, підліток, юнак можуть бути загальмовані на заняттях, в контактах з ровесниками, можуть здаватися недостатньо кмітливими, і в той же час рівень їх здібностей набагато вищий, ніж у інших дітей. Дослідники вважають, що талановиті підлітки можуть замикатися, коли почувають себе в небезпеці або переживають відчуження через власну незрозумілість іншим, що може призвести до пожертвування власною творчістю задля того, щоб бути "як всі".

Зарубіжна статистика свідчить, що з п'яти обдарованих дітей виявляється лише одна. Але, це ще не

означає, що знайдена обдарованість буде розвиватися та вдосконалюватися в подальшому.

Соціально-педагогічна підтримка обдарованості здійснюється на двох рівнях: на загальнодержавному та місцевому. На загальнодержавному рівні виявляється співвідношення між дитячими та всіма іншими проблемами, що виникають у суспільстві. А на місцевому відбувається практичне здійснення соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей, яка реалізується з урахуванням особливостей конкретного регіону, формування соціального середовища, яке надає кращі можливості для збереження здоров'я дитини, її фізичного, психічного, інтелектуального та духовного розвитку. Важливим на цьому рівні є також урахування специфічних потреб обдарованих дітей різного віку.

Здійснення соціально-педагогічної діяльності з обдарованими підлітками на місцевому рівні в індивідуальній формі роботи потребує дуже великих затрат

часу та енергії, тому альтернативною формою роботи з такими підлітками може стати на нашу думку соціально-психологічний тренінг.

Соціально-психологічний тренінг – це один з інноваційних методів діяльності соціального педагога, завданнями якого є: налагодження зв'язків та адаптація в соціумі, формування активної життєвої позиції та розвиток здібностей і вмій.

Саме дана форма діяльності соціального педагога сприяє формуванню в підлітка соціальної компетенції, адаптації в соціумі та розкриттю талантів серед собі подібних обдарованих особистостей.

Узагальнюючи все вище сказане, можна зробити такий висновок, що соціально-психологічний тренінг є ефективним засобом подолання дезадаптації обдарованих підлітків, оскільки одночасно створює оптимальні умови як для соціального, так і для творчого зростання та розвитку.

Література

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій: Уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004.-440с.
2. Губенко О. В. Методологічні аспекти аналізу чинників активізації креативних проявів особистості // Практична психологія та соціальна робота – 2007. - № 11. - С. 64-67.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. – К., 1997. – 392 с.
4. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. - 2004. - №8. - С. 2-9.
5. Соціально-психологічний тренінг як супровід соціальної роботи. / В.А. Сановська // Соціальна робота в Україні: Теорія і практика; Ред. А.Я. Ходорчук. – Київ : ДЦССМ, 2002. - 170 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ СМЕРТІ У ХВОРИХ НА СНІД ТА РАК

Шафранова А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Як можна відчувати себе, знаючи, що рано чи пізно тебе не буде? Як жити, творити й діяти у світі, знаючи, що для тебе все закінчиться? Як спілкуватися з людьми, знаючи, що кожний з них раніше або пізніше буде закопаний у землю? Ці питання з'являються в голові майже кожної людини, але особливо гостро вони стоять для тих, хто живе з діагнозом СНІД або рак. У хворих на СНІД та рак, як правило, завжди є свідомий чи прихований страх смерті. Цей страх пронизує все їх існування, оскільки людина залишається зі смертю один на один. Ніщо не рятує її, навіть "глибокодумні" міркування типу "коли ти є – смерті немає, коли смерть настала – тебе вже немає" не допомагають, бо в самій серцевині людської істоти є рана, що саднить: я помру [3].

Але, незважаючи на існування таких гострих запитань, сучасний світ характеризується глобальним запереченням факту смерті на особистісному рівні сприйняття інформації. Величезна кількість показу смерті та кривавих сцен у сучасному кінематографі та на телебаченні не тільки не зближує людину з усвідомленням скінченності свого існування, а лише створює феномен сприйняття так званої ерзац-смерті [2]. Суспільне табу, що накладено на тему смерті в міжособистісному спілкуванні достатньо ускладнює ситуацію тих, кому вкрай необхідно поділитися своїми роздумами про те, що хвилює "зараз і тепер". Так,

уникнення теми смерті в роботі з хворими на СНІД та рак лише підтримує дію заперечення та зростання страху смерті.

Діагностика переживання страху смерті в хворих на рак та СНІД є достатньо важливою задачею сучасної психології, оскільки вирішує відразу дві нагальні проблеми: по-перше, дає змогу визначити особливості переживання страху смерті у хворих на СНІД та рак, а, по-друге, дозволяє розкрити та пережити хворим на рак та СНІД ті почуття і емоції, які, зазвичай, заперечуються або ігноруються, дає змогу зустрітися зі смертю та обрати життя.

Необхідно зазначити, що страх смерті може проявлятися різноманітними шляхами. С. Левін, який багато років працював з онкохворими визначає страх смерті як страх втрати Я. Він пише про те, що коли людина помирає, вона перш за все втрачає можливість триматися за те, чим їй здається, вона є [6]. А. Аньєл та Ф. Хароніан бачать тісний взаємозв'язок між страхом смерті та невротичним страхом змін і особистісного росту [1]. Під іншим кутом зору розглядає страх смерті І.Ялом. Власне страхом смерті, вважає він, є страх небуття, а оскільки небуття не може бути нічим, то страх смерті – це тривога перед ніщо. Автор також описує протилежне явище страху – конфронтацію зі смертю. Дослідивши її на хворих раком Ялом відкрив ряд позитивних змін, які вона несе для

особистості, а саме: зміну життєвих пріоритетів, зменшення значення життєвих тривіальностей; почуття свободи; загострене переживання життя у теперішньому, а також краси природних явищ; більш глибокі контакти з близькими; зменшення страхів, пов'язаних з міжособистісним спілкуванням та більша готовність до ризику [9].

Принцип конфронтації зі смертю лежить й в основі одного з сучасних напрямків психотерапії – танатотерапії [2]. Страх смерті, на відміну від конфронтації, блокує всі вище зазначені сторони життя людини, зменшує здатність до актуалізації нею свого потенціалу, є фактором породження не лише різноманітних фобій, а й інших різноманітних психопатологічних розладів, таких як: нейротизм, депресія, соматична симптоматика...

Боротьба індивіда (в тому числі хворого на СНІД чи рак) проти страху смерті здійснюється за допомогою використання психологічного захисту. І.Ялом виділяє дві базисні захисні тенденції проти страху смерті: віра в свою індивідуальну винятковість та віра в кінцевого рятівника. Відомий екзистенціаліст стверджує, що другий тип захисту є менш конструктивним, ніж перший, оскільки призводить до почуття безсильності, неповноцінності, низької самоповаги.

Необхідно зазначити, що поряд з проблемою ефективності психологічного захисту стоїть проблема усвідомлення факту смерті. Наскільки необхідно знати та усвідомлювати хворому на СНІД чи рак скінченність свого буття, яка міра цього знання-усвідомлення є найбільш оптимальною, а яка призведе до виверження страхів та тривоги? Але, незважаючи на те, що смерть несе разом з собою величезний багаж тривоги, що потребує психологічного захисту, усвідомлення її в певній мірі має досить позитивний вплив на життя людини, стимулює її до росту та розвитку.

Ще в 1926 р. М. Хайдеггер вивчав питання про те, від чого ідея смерті вберігає людину, і в нього відбувся важливий інсайт: усвідомлення майбутньої особистої смерті стимулює нас до переходу на більш високий модус буття. Філософ виділив два такі основні модуси існування в світі:

- 1) стан забуття буття;
- 2) стан усвідомлення буття.

Забуття буття – це повсякденний спосіб існування. Хайдеггер називає його “неаутентичним” - в ньому ми не усвідомлюємо себе творцями власного життя та світу, ми “рятуємося втечею”, “потрапляємо в пастку” та стаємо заспокоєними; ми уникаємо вибору, будучи занесені у відчуття “ніхто”. Перейшовши ж у другий модус (усвідомлення буття), ми існуємо аутентично. Ми стаємо повністю самоусвідомленими – такими, що усвідомлюють себе одночасно як трансцендентне (детермінуюче) Его та як емпіричне (детерміноване) Его; приймаючи свої можливості та обмеження; конфронтуючи з абсолютною свободою та небуттям – та такими, що переживають тривогу перед їх обличчям [9, 36-37].

Загалом, вивчення та дослідження особливостей переживання страху смерті в хворих на СНІД та рак є актуальною психологічною проблемою. Вивчення даного питання передбачає, зокрема, вирішення таких завдань:

- теоретичний аналіз заявленої проблеми;
- підбір методів дослідження для вивчення особливостей переживання страху;

- проведення діагностичної процедури дослідження особливостей переживання страху у хворих на СНІД та рак;

- інтерпретація результатів емпіричного дослідження та розкриття особливостей переживання страху у хворих на СНІД та рак.

Проведення діагностичної процедури дослідження особливостей переживання страху у хворих на СНІД та рак є одним з найскладніших завдань. У його вирішенні можна використати такі методи:

- Інтерв'ю (дослідницьке індивідуальне напівстандартизоване) на тему страху смерті.

- Методика “Метафори особистої смерті” Дж. МакЛеннана (Metaphors of Personal Death – RDFS), що була розроблена в 1992-1996 роках та досліджує особистісні уявлення про смерть. Складається методика з двох субшкал: 1) позитивні уявлення про смерть та 2) негативні уявлення про смерть, які оцінюються досліджуваним за п'ятибальною шкалою у відповідності до свого сприйняття та уявлення смерті. Загалом, дослідження показали, що для даної методики характерна внутрішня узгодженість шкал, їх надійність, валідність та відносна незалежність від нейротизму, екстраверсії та соціально бажаних відповідей.

- Шкала Страху смерті (Death Anxiety Scale – DAS, 1970) Д. Темплера, що складається з 15 тверджень, на які можна дати дихотомічні відповіді. Результатом опитувальника є визначення рівня тривоги смерті. Загалом зараз нараховується більш як 20 робіт, що присвячені первірці психометричних характеристик даної методики.

- Методика виявлення психологічного захисту Келлермана-Плутчика, що складається з 97 тверджень та передбачає дихотомічні відповіді респондента.

Очікуваними результатами вивчення та дослідження особливостей переживання страху смерті в хворих на СНІД та рак є:

- розкриття особливостей переживання страху смерті в хворих на СНІД та рак;

- розкриття, переживання та усвідомлення досліджуваними своїх почуттів та емоцій по відношенню до смерті;

- звернення уваги широкого загалу науковців на проблему переживання страху смерті в хворих на СНІД та рак;

- використання отриманих даних у психотерапевтичній практиці.

Передбачається, що кожний живий організм у своєму розвитку проходить ряд стадій, закінчуючи його смертю. Вона є неминучою кінцівкою та невід'ємною частиною життя будь-якого індивіда. Перед людиною завжди існує дві альтернативи, які можна позначити як життя на стороні життя та життя на стороні смерті. Бути на стороні життя – не означає заперечувати реальність смерті. Це значить не боятися, не впадати в депресію, але усвідомлювати та обирати життя перед обличчям смерті.[5].

Гостре неприйняття, втеча від усвідомлення неминучості смерті та страх перед нею заважають хворій особистості на СНІД та рак функціонувати у психологічному контексті нормально. Прийняття смерті полегшує життя людини, її ж заперечення та страх перед нею роблять його нестерпним.

Ідея смерті для індивіда може бути фатальною або рятівною. Фатальність ідеї смерті для хворого полягає в тому, що він відмовляється брати в борг життя, щоб не віддавати по векселю смерть.

Свобода від страху може бути порівняна лише зі свободою від страждань, свободою від зношеного тіла. Тоді людський дух розправляє свої крила [4].

Література

1. Баканова А.А. Смерть и работа горя // Кораблина С.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М., Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов / Под ред. Е.П. Коралиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – с. 182- 212.
2. Баскаков В.Ю. Танатотерапия: теоретические основы и практическое применение – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2007 – 176 с.
3. Белорусов С. Психологія страху смерті // Людина і світ, – вересень 2002.
4. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. СПб.: "Речь", 2002. - 162 с.
5. Леонтьев Д.А. Смысл смерти: на стороне жизни // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия.. 2004. № 2(5). С. 40—50.
6. Стивен Левин. Кто умирает? — К.: "София", Ltd . 1996.-352с.
7. Фромм Э. Искусство любить – СПб.: Азбука, 2002. – 224 с.
8. Холмогорова А.Б. Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы // Московский Психотерапевтический журнал, № 2, 2003г.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия – М.: Независимая фирма "Класс", 2005. – 576с.

УДК 373.67:78.07

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ

Шевченко В., магістрант факультету культури і мистецтв

У роботі охарактеризовані зміст та структура музично-виконавського процесу, визначені можливості створення комплексної системи художньо-творчого розвитку учнів.

Гармонійний розвиток творчої особистості в процесі музично-виконавської підготовки є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодення, оскільки сучасна освіта орієнтується на гуманізацію, на відродження національно-історичних традицій, на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й приумножувати культурні надбання нації. Вирішення цієї проблеми пов'язане із залученням кожного школяра до реальної співтворчості та до інтелектуального діалогу у процесі засвоєння мистецьких цінностей, що відбувається головним чином під час опанування музичного інструмента, творчо-пошукового процесу пізнання й інтерпретації музичних творів.

В Україні створена велика мережа художніх навчальних закладів позашкільної спеціалізованої освіти в галузі культури та мистецтва, в тому числі й дитячих музичних шкіл та дитячих шкіл мистецтв, які покликані сприяти реалізації художньо-творчого розвитку учнів. Серед основних завдань ДШМ є: вільний розвиток особистості, виховання поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей; створення умов для творчого, інтелектуального і духовного розвитку дітей; задоволення потреб у професійному самовизначенні й творчій самореалізації. Навчально-виховний процес у ДШМ поєднує індивідуальні та колективні форми роботи і здійснюється диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей учнів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я.

Процес навчання тут ґрунтується на засадах органічної єдності музичного виховання, що являє собою цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей особистості; виховання емоційного відгуку на музику, розуміння й глибокого переживання її змісту; музичної освіти, котра розглядається як процес засвоєння знань, умінь та навичок, отриманих під час навчання та необхідних для музичної діяльності, що створює найкращі можливості для становлення творчої особистості [1:123].

Тут ведучим фактором є систематичне, послідовне засвоєння учнями музично-теоретичної інформації та технологічних художньо-виконавських умінь, формування естетичного ставлення до музики, комплексний розвиток загальних, музичних, творчих здібностей.

На розвиток творчих здібностей впливає багато чинників, особливе місце серед яких посідають зміст навчально-виховного процесу, форми організації, методи і прийоми навчання. Серед чинників, які впливають на формування творчої особистості, вагоме місце належить мистецтву. Музика має особливий статус у системі мистецтв, бо за силою впливу на внутрішній світ людини, у формуванні естетичних почуттів, образного мислення їй немає рівних.

Виконавство як вид діяльності в музичному мистецтві розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні

життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість в ході реалізації авторського задуму.

Розвиток музичного мислення як одне з найголовніших завдань виховання музиканта може бути забезпечений шляхом пошуку найефективніших засобів впливу педагога на учня як у процесі проведення індивідуальних занять, так і в організації його самостійної роботи над виконавськими завданнями. Ці засоби багатогранні й різноманітні. У них органічно поєднано виконавський, педагогічний досвід викладача, рівень музичної обдарованості учня з теоретичним аналізом творів, художньо-образним розкриттям характеру інтерпретації виконуваних творів, розшифруванням авторських указівок у нотному тексті тощо.

В умовах творчої роботи з вихованцями однією з найважливіших вимог викладання стає ретельне вивчення особистісних даних та ступінь їх прояву у виконавському розвитку кожного учня. Важливо з'ясувати, як він орієнтується в окремих музичних жанрах, фактурних, звукових труднощах творів, наскільки самостійно ним вивчаються твори та інструктивний матеріал, формуються та розвиваються виконавські навички.

Цілісне пізнання творів мистецтва, осягнення їх емоційно-образного змісту, розуміння нотного тексту як засобу передачі художньої інформації, оволодіння основами виконавської техніки та здатність адекватно вирішувати художні задачі спирається на міцну музично-теоретичну базу.

Тож основою музично-виконавської діяльності виступають теоретичні знання, які утворюють раціональний рівень музичної свідомості учня. Опанування учнем музичного твору – процес тривалого формування художньо-звукових уявлень та технічних навичок, в якому грамотне прочитання авторського тексту шляхом художнього й аналітичного пізнання поступово переростає в його творчу інтерпретацію, що потребує смислового й оцінного ставлення до нього в єдності теоретичного (раціонального) та почуттєво-образного (емоційного) рівня його пізнання.

Створення виконавського образу музичного твору в уявленні учня надає можливість вільно орієнтуватись у виборі засобів його втілення, формує певний план дії при постановці та при реалізації художньо-виконавських завдань, визначає шляхи й прийоми роботи над подоланням звукових і технічних труднощів, розвиває його художню, виконавську самостійність. Усвідомлення образу забезпечує не тільки творче ставлення до музичного твору й допомагає вибрати його найкращий виконавський варіант, а ще й здійснює контроль за якістю виконання. [3: 130].

Художньо-творчий розвиток учня в процесі музично-виконавської підготовки має відбуватися в умовах глибокого сприйняття образного строю творів, натомість виконавські засоби підпорядковуються музичній уяві, яка поступово визріває.

Музичний твір все частіше постає перед виконавцем як текст, що підлягає не тільки виконавському розшифруванню, але й осмисленню в межах тих традицій, тих форм мислення, у яких він виник. Таке осмислення є контекстним, що містить у собі більш глибокі зв'язки твору з культурою певної епохи, ніж нотна фіксація.

У процесі виховання музиканта-виконавця все більше й більше виникає необхідність всебічного розвитку якос-

тей слуху. Це викликано в сучасних умовах значним ускладненням музичної мови, фактури творів, а саме: збільшення масштабів творів навчального й концертного репертуару, у свою чергу, призводить до більшої тривалості мелодичних побудов, ускладнення гармонічних, метроритмічних зв'язків у різних шарах музичної тканини, що викликає необхідність розвитку тривалого горизонтального слухання. Поступово у процесі навчання в учня виробляється внутрішнє слухання характеру музики навіть при зоровому прочитанні нотного тексту. [2: 87]

Таким чином виконавська діяльність передбачає не тільки проникнення у виразно-смислову сутність музичної мови, але й усвідомлення конструктивно-логічних принципів побудови матеріалу, вміння розбиратись у нотному тексті музичного твору, у стильових та жанрових ознаках, в особливостях будови, створюючи на його основі власний виконавський задум. Об'єктивне розуміння музичних явищ у цілому або окремого художнього твору потребує залучення знань із різних галузей, що допоможе сформувати всебічне й цілісне уявлення про зміст музичного твору та ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність.

Зважаючи на сказане вище, зазначимо: музично-виконавська діяльність, основана на перетворенні, систематизації та на узагальненні учнями глибоких свідомих знань музично-теоретичного матеріалу, потребує комплексу розумових і супутніх технічних операцій, спрямованих на виявлення зафіксованого в нотному тексті музичного твору виразного потенціалу та на реалізацію його в звучанні, вимагає володіння широким спектром художньо-естетичної, музично-історичної інформації, спеціальними вміннями й навичками. Ця діяльність стає можливою тільки в результаті впливу всієї системи освіти та виховання, багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів життєдіяльності школярів та завжди пов'язана з творчістю. Її об'єктом виступає конкретний музичний твір, глибоке проникнення в зміст якого висвітлює знання особистості автора, його стилю та характерних ознак творчості, самого процесу творення, пошук засобів виразності, поєднання музичного образу з історико-культурним контекстом, знаходження власних шляхів для сприймання, оцінки та інтерпретації. Активне залучення учнів до різних видів творчої діяльності підвищує ефективність музично-виконавської підготовки, оволодіння музичними творами будь-якого жанру.

Отже, за роки навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, чия специфіка зумовлена діалектичною єдністю загальної (музичне виховання) і спеціальної (професійної) освіти, учні повинні отримати різнобічні та змістовні знання в процесі роботи над музичним твором; зрозуміти об'єктивні закономірності музичного мистецтва; розвинути загальні, музичні й творчі здібності; розширити художню компетенцію, сформувати свої естетично-оцінні судження; бути здатними до самореалізації в творчому процесі інтерпретації музики. Тож педагогічні пошуки повинні спиратись на принципи інтеграції змісту освіти, на створення необхідної моделі цілісної системи навчання, яка забезпечить спрямування комплексу методів педагогічного впливу на формування особистості майбутніх носіїв та творців високої духовної культури через їх безпосередню участь у мистецькій творчості.

Таким чином художньо-творчий розвиток учня ДШМ у процесі музично-виконавської підготовки стає необхідною умовою реалізації його творчого потенціалу, сприяє формуванню творчої особистості майбутніх носіїв та творців високої духовної культури. Значним підґрунтям для цього стає розуміння особливостей

процесу музично-виконавської підготовки учнів і забезпечення внутрішніх зв'язків у процесі пізнання музичного мистецтва, поглиблення духовно-творчих орієнтацій та перенесення акценту з вивчення музичних творів на їх використання як засобу художньо-творчого розвитку учнів.

Література

1. Давидов М. Основи формування виконавської майстерності баяніста. – К., 1983. – 156 с. 5.
2. Либєрман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 236 с.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1988. – 238 с.

УДК 159.923

ФАКТОРИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Шкарупіна К., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Людина – це суспільна істота і тому обов'язковою умовою „допуску” до життя суспільства є процес соціалізації індивіда, тобто засвоєння ним специфічно людського способу життя, основних цінностей матеріальної і духовної культури. Підвищення значимості моральності у суспільстві обумовлює підвищення значення етики як науки про мораль, що вивчає особливості застосування загальних принципів і норм моралі у певних суспільних групах.

Спосіб існування сам по собі породжує потребу людей один в одному. Суспільний зв'язок, що виникає при цьому, містить в собі їх апріорну довіру, співчуття один до одного — адже без цієї початкової довіри до незнайомих людей (лікарів, водіїв, керівників і т. д.) ніяке суспільне життя неможливе. Саме цей суспільний зв'язок і взаємозалежність людей, що виникає з простого факту їх спільного життя, і є об'єктивною основою моралі — провідного духовного регулятора життя суспільства.

Під мораллю зазвичай розуміють деяку систему норм, правил, оцінок, що регулюють спілкування і поведінку людей з метою досягнення єдності суспільних і особистісних інтересів. У моральній свідомості виражений деякий стереотип, шаблон, алгоритм поведінки людини, що визнається суспільством як оптимальний в даний історичний момент. Існування моралі можна інтерпретувати як визнання суспільством простого факту, що життя та інтереси окремої людини гарантовані тільки в тому випадку, якщо забезпечена міцна єдність суспільства в цілому [6; 169-170].

Зрозуміло, що здійснюючи моральний або аморальний вчинок, індивід рідко замислюється про „суспільство в цілому”. Але в моральних настановах як готових шаблонів поведінки суспільні інтереси вже передбачені. Звичайно, не слід думати, що ці інтереси кимось свідомо прораховуються і потім оформлюються у моральні кодекси. Норми і правила моралі формуються природньо-історичним шляхом, у більшості випадків стихійно. Вони виникають з багатолітньої масової життєвої практики поведінки людей.

Виділяють деякі особливості моралі: всезагальний характер моралі означає, що моральні вимоги та оці-

нки проникають у всі сфери життя людини й її діяльності; позаінституційність моралі означає, що на відміну від інших проявів духовного життя суспільства (наука, мистецтво, релігія) вона не є сферою організованої діяльності людей; третя особливість моралі — імперативність — полягає у тому, що більшість моральних вимог апелює не до зовнішньої доцільності (чини так-то і досягнеш успіху або щастя), а до морального обов'язку (чини так-то, тому що цього вимагає твій обов'язок), тобто носить форму імперативу, прямого і безумовного наказу [6; 175].

Серед багатьох функцій моралі основними прийнято вважати: регулятивну, оціночно-імперативну, пізнавальну.

Головна функція моралі, звичайно, — регулятивна. Мораль виступає, перш за все, як спосіб регулювання поведінки людей у суспільстві та саморегулювання поведінки індивіда, що має можливість віддати перевагу одному вчинку замість іншого [4; 13].

Моральний спосіб регуляції, на відміну від інших (правових, адміністративних та ін.), є унікальним. По-перше, тому, що не потребує ніяких закладів, каральних органів і т. д. По-друге, тому, що моральне регулювання передбачає засвоєння індивідами відповідних норм і принципів поведінки у суспільстві. Інакше кажучи, дієвість моральних вимог визначається внутрішнім переконанням окремої людини. Такий регулятор поведінки, безумовно, є найнадійнішим з усіх можливих. Проблема тільки у тому, як його сформувати. Це поки мало кому вдавалось [5; 35].

Суть моралі не менш ясно проявляється і у іншій її функції — оціночно-імперативній. Вона передбачає розподіл усіх соціальних явищ на „добро” і „зло”. Власне, з допомогою цих основоположних категорій моралі і дається оцінка будь-якому прояву суспільного життя і відповідно формується імператив індивіду: чини таким-то конкретним способом, бо це добро, і, навпаки, утримуйся від таких-то вчинків, тому що це зло [6; 180].

Пізнавальна функція моралі є дещо похідною від оціночної. Моральне схвалення або засудження якогось стилю поведінки часто є найвірнішим показником того, що та чи інша форма життя застаріла, втра-

тила своє історичне виправдання, або, навпаки, знаменує собою хоча і незвичний, але цілком перспективний, новий уклад життя. Стан звичаїв у кожному конкретному епоху є самодіагностикою суспільства, тобто його самопізнання, виражене мовою моральних оцінок та ідеалів [6; 181].

Сукупність названих та інших (виховної, орієнтуючої, прогностичної, комунікативної та ін.) функцій визначає соціальну роль моралі.

Усяка мораль є соціально-історично обумовленою. Її конкретний образ в ту чи іншу епоху визначається багатьма факторами: типом матеріального виробництва, характером соціального розшарування, станом державно-правової регуляції, умов спілкування, засобів комунікації, системою прийнятих суспільством цінностей та ін. Будь-які зміни у матеріальних відносинах породжують нову спрямованість інтересів людей. Існуючі моральні норми перестають відповідати їх новим інтересам і, відповідно, оптимально регулювати суспільні відносини. Їх виконання вже не дає бажаного результату. Нагадаємо ще раз, що ніяка мораль за самою природою цього суспільного феномену не може бути нав'язана "зверху", з висоти теоретичного рівня (як це можливо, наприклад, у науці). Вона повинна вирости "знизу", сформуватися і оформитися на емпіричному рівні, який теоретична мораль може лише корегувати, служить йому зразком, ідеалом [6; 182-183].

Реальною ж основою покращення звичаїв, тобто моральних відносин, які практично складаються, та емпіричної моральної свідомості, може бути тільки наведення порядку в матеріальній та інших сферах життя нашого суспільства.

Таким чином, мораль – це система історично визначених поглядів, норм, принципів, оцінок, що виражаються у вчинках і діях людей, регулюють їх відношення один до одного, до суспільства, певного класу, держави і підтримуються особистими переконаннями, традицією, вихованням, силою спільної думки всього суспільства, певного класу або соціальної групи [2; 53].

Друге визначення моралі дає С.О. Комаров: мораль (моральність) – це погляди, уявлення і правила, що виникають як безпосереднє відображення умов суспільного життя у свідомості людей у вигляді категорій справедливості та несправедливості, добра і зла, похвального і соромного, схвального і засуджуючого суспільством, честі, совісті, обов'язку, достоїнства і т.д. [7; 163].

Лоуренц Колберг (1927-1987) створив стадіальну теорію морального розвитку. Він висунув гіпотезу про те, що мораль розвивається протягом усього життя людини, що її розвиток має стадіальний характер і що можна виробити метод, який виявляє критерії рівнів моральної свідомості людини. Автор показав, що з віком рівень морального розвитку зростає. Але цей ріст відбувається зовсім не автоматично. Операції морального мислення кожної стадії конструюються самим суб'єктом за тими ж принципами, які, як підкреслював Піаже, лежать в основі побудови операційного інтелекту [1; 5-6].

Критеріями норм, оцінок, переконань виступають категорії добра, зла, відвертості, порядності, совісті. З таких позицій даються моральна інтерпретація і оцінка усіх суспільних відносин, вчинків і дій людей. Надалі,

на наш погляд, доцільним є звертання до одного з найважливіших аспектів моральності, яким є совість.

Совість (сумління) – вияв моральної самосвідомості особистості, її здатність здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагаючи від себе їх виконання і здійснювати оцінку своїх вчинків [9; 366]. Совість – категорія етики, що характеризується здібністю людини здійснювати моральний самоконтроль, внутрішню самооцінку з позицій відповідності своєї поведінки вимогам моральності, самостійно формулювати для себе моральні задачі та вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків [5; 34].

Згідно з іншим визначенням, совість – суб'єктивне усвідомлення особистістю свого обов'язку і відповідальності перед суспільством, іншими людьми, що виступають як обов'язок і відповідальність перед самим собою.

Почуття совісті захищає людину від поганого, порочного стимулює благородство, відповідальність – люди нерідко апелюють до власної совісті і до совісті інших, дають оцінку собі та іншим, використовуючи поняття "чиста совість", "нечиста совість", "совісна людина", "безсовісна", "муки совісті" т. д.

Роль совісті особливо важлива, коли людина знаходиться перед моральним вибором, а зовнішній контроль зі сторони суспільної думки або виключається, або утруднюється. Проблему морального вибору аналізує Ф.Є. Василюк у книзі "Психологія переживання". Згідно з його класифікацією, життєвий світ особистості, що здійснює моральний вибір, є внутрішньо складним і зовнішньо простим. Вибір – важлива частина життєдіяльності у такому світі. Приймаючи рішення про здійснення дії, людина усвідомлено співставляє, зважує, порівнює різні мотиви. Кожен вибір є трагічним, оскільки вирішує дилему між мотивами. Трагізм у тому, що суб'єкт стоїть перед завданням, з одного боку, життєво важливим, а з іншого – логічно невирішуваним. Це завдання не підлягає вирішенню за декількома причинами. По-перше, тому, що кожна альтернатива є в даному випадку життєвим відношенням або мотивом, від позитивної реалізації якого можна відмовитися тільки шляхом дезінтеграції форми життя. По-друге, тому, що для того, щоб віддати перевагу одному мотиву замість іншого не може бути раціонально переконливо обґрунтування.

Головна проблематичність і спрямованість внутрішньо складного життя, як пише Ф.Є. Василюк, полягає в тому, щоб звільнитися від тяжкої необхідності постійних виборів, виробити психологічний "орган", який мав би міру вимірювання значимості мотивів і здібність поєднувати життєві відносини у цілісність індивідуального життя. Цей "орган" не що інше, як ціннісне усвідомлення, бо цінність – єдина міра порівняння мотивів [3; 34].

Так, усвідомлення, що володіє деякою системою цінностей, в ситуації вибору приймає рішення на користь альтернативи, яка отримує більш високу оцінку. Однак реальні вибори часто розходяться з цією схемою. Відбувається це тому, що цінності не володіють самі по собі стимулюючою силою і тому не здатні примусити мотиви підкоритися собі.

Однак, з іншого боку, цінність має здатність породжувати емоції, наприклад, у випадку, коли той чи інший вибір явно протистоїть їй. А це значить, що цінність може бути мотивом.

З точки зору Ф.Є. Василюка, по мірі розвитку особистості цінність дещо еволюціонує, змінюючись за своїм мотиваційним статусом, за місцем і роллю у структурі життєдіяльності. На перших етапах цінність існує тільки у вигляді емоційних наслідків поведінкового порушення або, навпаки, ствердження (перші почуття провини і гордості). Потім цінності набувають форму “знайомих” мотивів, потім мотивів доцільних і, нарешті, мотивів і доцільних, і реально діючих. При цьому цінність на кожному з етапів збагачується новою мотиваційною якістю, не втрачаючи попередніх [3; 35].

Коли цінність стає реальним мотивом, вибір втрачає свою трагічну напруженість, тому що усвітлі цінності визначальною є “ціна” того або іншого наміру, тобто людині стає легше визначити на користь якого вчинку вона повинна здійснити свій вибір. Для людини, яка просякнута вищою духовною цінністю, вибір перестає бути тяжкою проблемою, оскільки вона вже вибрала свій життєвий шлях, знайшла себе, свою головну спрямованість, виявила джерело осмисленості буття і деяку життєву істину та тим самим ніби передбачила (не у деталях, а в принципі, не зі сторони зовнішньої, а з внутрішньої ціннісно-сміслової сторони усі можливі наступні вибори. Цінність внутрішньо висвітлює все життя людини, наповнюючи його простотою і дійсною свободою - свободою від сумнівів та страху, свободою творчих можливостей [3; 35].

Егоїзм також відносять до ціннісних орієнтацій і визначають його як те, чому протистоїть моральність [8; 24]. Егоїзм – це ціннісна орієнтація суб'єкта, що характеризується домінуванням у його життєдіяльності корисливих особистісних інтересів і потреб, що не відносяться до інтересів інших людей та соціальних груп. Проявам егоїзму властиве відношення суб'єкту до іншої людини як до об'єкту і засобу досягнення своїх корисливих цілей. Розвиток егоїзму і перевтілення його у домінуючу спрямованість особистості пояснюється дефектами виховання індивіда. Якщо тактика сімейного виховання об'єктивно спрямована на закріплення таких проявів, як завищена самооцінка та егоцентризм особистості дитини, то у неї може сформуватися стійка ціннісна орієнтація, за якої приймаються до уваги лише її власні інтереси, потреби, переживання та інше. У зрілому віці подібна концентрація на власному Я і повна байдужість до внутрішнього світу іншої людини може призвести до відчуження як переживання суб'єктом самотності у ворожому йому

світі. Егоїзм виступає як протилежність альтруїзму. Розведення на протилежні полюси егоїзму та альтруїзму відображає первинне протиставлення Я і ВОНИ [9; 453]. Егоїст здатен ясно усвідомлювати чужі позиції, погляди та інтереси, однак навмисно ігнорує їх заради своєї вигоди.

Таким чином, можна визначити фактори детермінації морального розвитку особистості, виходячи з різних підходів щодо розуміння моральності. У психологічній науці вивчення моральної свідомості постійно призводить до суперечливих результатів: у більшості випадків виявлялось, що не тільки діти, але й дорослі, які добре знають норми моральності та впевнені у необхідності їх дотримання, потрапляють у деякі обставини, у яких поводять себе не у відповідності з цими нормами та виправдовують аморальну поведінку інших людей. У той же час дії суб'єктів, що сприймаються оточуючими як моральні при найближчому розгляді виявились позбавленими морального змісту. Якщо звертатися вже до дослідницьких дефініцій моралі, то вони, як правило, включають в себе наступний набір змістовних та формально-функціональних ознак. Формально мораль є сукупністю безумовно імперативних, пріоритетних, всезагальних, звернених переважно на мотиви нормативних положень, спираючись на ідеальні санкції. Змістовно вона визначається ідеалом цінності людської особистості, яка диктує необхідність вчинків, що виражають прагнення до світу і взаємодопомоги аж до самопожертви заради іншого. Отже, можна стверджувати, що визначальними у розвитку високоморальної особистості є соціокультурні особливості суспільства, характер сімейного виховання, а саме те, якими цінностями керується родина у власному житті. Також, на думку Л. Колберга, важливу роль відіграє вік. Адже, як стверджує дослідник, з віком рівень морального розвитку зростає.

Проблема морально-духовного розвитку особистості ще не досліджена ґрунтовно, але свій вклад в її вивчення, окрім Л.Колберга, зробили Л.І.Анциферова, І.Д.Бех. Вченими були виділені етапи та вікові періоди, через які проходить людина, засвоюючи моральні принципи, зокрема психологічні дослідження виховання моральності були проведені такими вітчизняними дослідниками, як О.О.Бодальов, Л.І.Божович, А.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, К.К. Платонов, Д.Б.Ельконін та інші. Але все ж проблема залишається не розкритою в повній мірі.

Література

1. Анциферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психологический журнал. – 1999. – № 3, – Том 20. – С. 5-18.
2. Апресян Р.Г. Природа морали // Философские науки. – 1991. – № 12. – С. 53-64.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания, – Изд. МГУ, – М., 1984, – 200 с.
4. Ганнусенко Н.І., Чорна К.І. Сучасні підходи до морального виховання особистості: теоретичний аспект. – Світ виховання, – 2004, – №5. – С. 13-16.
5. Демиденко В.К. Совість. Проблеми моралі //Рідна школа, – 1994. – №10. – С. 34-36.
6. Дробницкий О.Г. Понятие морали: историко-критический очерк. – М.:1974. – 388с.
7. Лукашева Е.А. Право, мораль, личность. – изд. „Наука”, – М., 1986. – 264с.
8. Малихіна Т. Моральне становлення особистості підлітка на сучасному етапі // Рідна школа. – 2006. – №6. – С. 24-26.
9. Психологический словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, – 494 с

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ОСІБ, ЯКІ ПАЛЯТЬ

Щербак А., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті описуються особливості використання копінг-механізмів, подається класифікація копінг-стратегій та різні підходи до вибору тієї чи іншої стратегії особами, які палять.

Несприятливих обставин в житті вистачає: напружені стосунки вдома, втрата близької людини, почуття самотності, матеріальні труднощі, порожнеча. Це ще не повний перелік тих ситуацій, які можуть спричинити стрес. Ми завжди намагаємось дивитися з надією в майбутнє. Але під тиском реальності руйнується багато наших планів і сподівань. Людина легко дає раду таким ситуаціям як невдалий день або сварка з друзями. Але тривалі конфлікти та нескінченна низка стресів можуть навіть зашкодити здоров'ю [1].

З часів Г. Сельє широко визнано, що стрес руйнує здоров'я і благополуччя людини. Щоб не стати його жертвою, суб'єкт звертається до спеціальних зусиль, а саме, подоланню, чи копінгу [2].

Теоретичні основи проблеми допінг-поведінки тільки починають розроблятися, вони тісно пов'язані з проблемою стресу. Копінг і стрес – два нероздільні для людини процеси [3].

Взагалі ця тема є дуже актуальною тому, що умови, в яких протікає життєдіяльність сучасної людини, часто за правом називають стимулюючими розвиток стресу. Це пов'язано з багатьма факторами і погрозами, в тому числі політичними, інформаційними, соціально-економічними, екологічними, природними [4].

Взагалі поняття копінгу, що означає різновид соціальної поведінки чи поведінкових проявів особистості у спілкуванні та взаємодії із ситуацією і іншими людьми, трактується у різних авторів по-різному. Протягом деякого часу поняття "копінг" використовувалось замість і разом з поняттями "захист", "оволодіння навичками" і "адаптація". Так, в психоаналізі механізми подолання стресу об'єднувались з механізмами психологічного захисту особистості; біхевіоризм приєднав до розуміння копінгу ідею модифікації поведінки, що спирається на вміння людини вирішувати проблеми, підвищуючи цим власну самооцінку, самоефективність та внутрішній контроль; культурно-соціо-екологічний напрямок сприйняв копінг як адаптацію до соціального і фізичного навколишнього середовища. А інтегративний напрямок, розглядає поведінку подолання як один із проявів здатності до адаптації, яка поряд з іншими ресурсами особистості збільшує чи зменшує вимоги ситуації. [2]

В сучасній вітчизняній психології теоретичні, методологічні і практичні питання розвитку стресу і протидії йому знайшли відображення в працях Л.І.Анциферової, В.А.Бодрова, Л.Г.Дикої, Т.Л.Крюкової, А.Б.Леонової, В.Л. Маришука, В.І.Медведева, К.В.Судакова та інших дослідників [5].

Також в вітчизняній психології проблема життєвих ситуацій і дуже складних екстремальних життєвих подій розробляється багатьма вченими, що опираються на такі поняття, як копінг-стратегії, стратегії подолання важ-

ких життєвих ситуацій це: Н.В.Тарабріна, Н.Н.Пуховський, Ф.Є.Василіюк, К.Муздибаєв, В.Лебедев, М.М.Решетніков, Ц.П.Короленко, Ю.А.Александровський та інші [4].

Щодо тлумачення основних понять, які використані в даній статті, то можна назвати наступні: копінг, копінг-стратегії і т.д.

Копінг, копінгові стратегії (англ. coping, coping strategy) – це те, що робить людина, щоб впоратись (англ. to cope with) зі стресом. Поняття об'єднує когнітивні, емоційні і поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратись із запитами повсякденного життя [6].

Поняття "coping stress" і "coping behavior" передбачають різноманітні форми активності людини, що охоплюють всі види взаємодії суб'єкта із завданнями і проблемами. Подолання вступає в дію не тільки в тих випадках, коли складність завдання перевищує можливості звичних реакцій, робить недостатнім нормативне пристосування, вимагає нових ресурсів, але і при необхідності змінити поведінку у важких життєвих ситуаціях, при хронічному впливі стресорів і негативних повсякденних подій. Вихідні труднощі у вивченні процесів подолання стресу пов'язані з визначенням сутності самого поняття "coping stress". Його значення – "успішно справлятися", "долати" – Н. Хаан визначила як "зусилля у пошуку збереження реальності". К. Матені із співавторами трактують його як будь-яке зусилля, направлене на передбачення, усунення, послаблення впливу стресорів чи тих, що дозволяють переносити їх вплив найменш травмуючим чином. Подолання звичайно націлене на пошук шляхів зміни взаємозв'язку між суб'єктом і умовами зовнішнього середовища чи на зниження його емоційних переживань і дистресу; воно проявляється на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях в формі різних стратегій протидії стресогенним факторам чи стресовим реакціям.

Поняття "coping behavior" використовується для характеристики способів поведінки людини в різних важких ситуаціях. Р. Лазарус і С. Фолкман визначили його як те, що постійно змінюється когнітивні і поведінкові зусилля, що застосовуються людиною для того, щоб впоратись зі специфічними зовнішніми і/чи внутрішніми вимогами, які перевищують ресурси людини. Можна стверджувати, що "coping behavior" являється однією з основних форм проявів зусиль по визначенню стресу. "Coping stress" включає в себе такі прийоми і засоби регуляції стану, як аутотренінг, рефлексотерапія, фармакологічний вплив і ін.

Подолання стресу повинно розглядатися як процес, оскільки, не дивлячись на наявність деяких стійких патернів, взаємозв'язок людини з умовами середовища постійно змінюється. Багато змін, які відобра-

жаються на самому процесі подолання, дозволяє людині отримати нову інформацію [5].

Взагалі оцінка, переробка і формування певної психологічної відповіді на стресову подію певним характером копінг-стратегій [7].

Більш точніше, копінг- поведінка визначається так, копінг – це “неперервні мінливі когнітивні та поведінкові спроби впоратись зі специфічними зовнішніми чи/та внутрішніми вимогами, які оцінюються як перебільшуючи ресурси людини”. Автори підкреслюють, що копінг – це процес, який весь час змінюється, оскільки особистість і середовище утворюють безперервний, динамічний взаємозв’язок і взаємно впливають одне на одного [6].

Як вже зазначалось раніше, копінг і стрес неперервно пов’язані одне з одним, тому було б доцільно представити визначення поняття “стрес”.

Слово “стрес” вперше в 1936 році ввів канадський лікар і біолог Г.Сел’є. Стрес це стан напруження чи перенапруження [8].

За іншим джерелом, стрес - це комплекс змін, що відбуваються в організмі у випадку небезпеки: різко збільшується рівень адреналіну у крові, підвищує тиск, стає частішим пульс, кровonosні судини, розширюються, збільшується інтенсивність діяльності мозку і м’язового апарату, подавляється почуття голоду і відбувається багато інших психофізіологічних змін [9].

З часом поняття “копінг” почало включати в себе реакцію не тільки на “перевищуючі ресурси людини вимоги”, але і на щоденні стресові ситуації. Зміст копінгу при цьому залишається тим же самим: копінг – це те, що робить людина, щоб впоратись зі стресом: він об’єднує когнітивні, емоційні і поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитами повсякденного життя. Думки, почуття і дії утворюють копінг- стратегії, які використовуються в різній мірі в певних обставинах. Таким чином, копінг – це поведінкові та когнітивні зусилля, що застосовуються індивідами, щоб впоратись із взаємостосунками людина – середовище”.

При цьому підкреслюється, що реакції індивіда на стресову ситуацію можуть бути як випадковими, так і не випадковими. Невипадкові - це ті, що засновані на індивідуальних відмінностях в темпераменті, а також ті, що набуті в результаті повторення і більше не вимагають свідомого контролю [6].

Щодо класифікації копінг-стратегій також неможна представити єдиного варіанта.

Дослідники, які перші використовували поняття копінгу в психології, запропонували і першу класифікацію копінг- стратегій. Лазарус і Фолкман запропонували дихотомічну класифікацію копінг - стратегій, виділивши їх наступну направленість:

- 1) проблемно-фокусовані стратегії (11 копінгових дій)
- 2) емоційно-фокусовані стратегії (62 копінгові дії)

За Лазарусом в копінговому процесі представлений як проблемно-фокусований, так і емоційно-фокусований аспект.

Інші дослідники пропонували схожі класифікації копінг-стратегій. Так, наприклад, виділяють три стратегії: сфокусована на оцінці (встановлення для себе значення ситуації); сфокусована на проблемі (прийняття рішень та здійснення конкретних дій для подолання стресу); сфокусована на емоціях (управління почуттями і підтримка емоційної рівноваги).

Ці дві класифікації практично повторюють класифікацію Лазаруса та Фолькмана, складались в такій самій традиції, пропонуючи дихотомічний розподіл копінг-стратегій за принципом “робота з проблемою”/ “робота з відношенням до проблеми”. Таким чином, багато класифікацій копінг-стратегій, в основному, зводяться до розрізнення між активними, сфокусованими на проблемі зусиллями впоратись із зовнішніми запитами проблеми проти більш інтроспективних зусиль переформулювати чи когнітивно переоцінити проблему так, що вона краще відповідає зовнішнім вимогам.

Крім того, деякі дослідники пропонують класифікації, в яких копінг-стратегії відрізняються в залежності від типів процесів(емоційних, поведінкових, когнітивних), що лежать в їх основі. Так, Нікольська і Грановська виділяють три великі групи копінг-стратегій, що протікають на наступних рівнях: поведінка, емоційне опрацювання подавленого та свідомість.

Питання про зв’язок стресу з тютюновою залежністю чи іншою залежністю у вигляді патологічного потягу в теперішній час найбільш широко розроблена. Вважається, що в основі потягу лежать депресивні розлади, які відрізняються поліморфністю, нечіткістю синдромального оформлення та ті, що нерідко носять ларвірований характер. При цьому вказується на той факт, що практично не зустрічається класична депресивна тріада, відсутня вітальність симптоматики.

Дослідники в своїх дослідженнях підтверджують зв’язок між депресією та початком паління. Було виявлено, що пригнічений настрій, депресія в анамнезі являлись фоном, на якому виникало паління в дитячому, підлітковому періоді та в юнацькому віці. Вони виявили кореляції між ступенем залежності та інтенсивністю паління із уникненням негативних афектів, включаючи страх і подразливість у жінок, захоплення палінням. пов’язаного з негативними емоціями суму, гніву і відрази, палінням при схильності до розчарування, до депресії і тривожного стану у жінок, у чоловіків був з’ясований зв’язок паління з підвищенням рівня рухової та розумової активності. Позитивний зв’язок між депресією ті інтенсивністю паління відмічались також у багатьох працях [10].

В.Ю. Зав’ялов пише про символічні функції вживання психоактивних речовин. Мова йде про те, що хімічна речовина перетворюється в предмет з неймовірними властивостями. Більше того, кожна людина, яка вживає такі речовини, створює свою власну систему смислів і значень нетверезих станів. Він зазначає, що практика лікування показує, що до тих пір, поки не переформується особистісний сенс, поки людина не навчиться робити без вживання психоактивних речовин те, що в неї асоціюється тільки з цим вживанням, вона не відмовиться від вживання або роздумів чи розмов про нього [11].

Куріння є інструментом, за допомогою якого людина може ідеально розв’язати свої проблеми. З одного боку, вдаючись до куріння, молода людина ідентифікує себе із “дорослим” світом, демонструє незалежність від авторитетів, здатність йти на ризик, одразу набуваючи якості, яка відрізняє її від не курячої більшості. З іншого боку, паління виступає як інструмент комунікації та міжособистісної взаємодії [12].

За результатами досліджень, в якому у курців порівняно із особами, які не курять, виявлено більшу екстравертованість, “незадоволеність в соціальному плані” та схильність до домінування [13].

Література

1. М.Токар "Стрес і його джерела"//Психолог, жовтень №38
2. Т.Л.Крюкова "Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего поведения" //Психологическая диагностика 2005 №2
3. bankrabort.com
4. 5ka.su
5. В.А.Бодров "Coping stress" и теоретические подходы к его изучению//Психологический журнал том 27 №1 2006г.
6. waredia.mobi.ru
7. Вопросы психологии 2007 №6 ноябрь-декабрь//К.А.Польская "Взаимосвязь склонности к модификациям тела с копинг- стратегиями"
8. Вопросы психологии экстремальных ситуаций №2 2007г. //Соколов Е.Ю. "Стресс и как с ним бороться"
9. //Підручник для директора 2003 №3
10. //Психотерапія №10, 2005г.
11. //Практична психологія та соціальна робота №6,2003р.
12. //Вісник ВДМУ.-2001,№5 Мостовий Ю.М.,Акчурін О.М. "Епідеміологічні, соціально-психологічні та економічні аспекти куріння тютюну серед студентської молоді міста Вінниці"
13. В. Спасова, С. Тотева "Характеристика личностных особенностей курящих и некурящих, устанавливаемая с помощью двух психологических методов" //Теоретические и клинические проблемы современной психиатрии и наркологии:материалы международного симпозиума.- М, 1986

УДК: 78:37.06

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ"

Щербина М., магістрант факультету культури і мистецтв

Як один з видів життєдіяльності людини, спілкування пронизує всі сфери її предметної діяльності - пізнавальну, перетворюючу, ціннісну. Концентруючись у процесі спілкування, ці сфери предметної діяльності формують у молодій людини потреби, здібності, вміння спілкуватися з людьми, природою, художніми образами, з самим собою тощо. Спілкування має велику практичну значущість, адже ґрунтується на повазі, симпатії до іншого, потребі залучатися до його цінностей, тим самим породжуючи духовну спільність між людьми.

Універсальним засобом спілкування є мистецтво. Через художню інформацію воно впливає на всіх, хто спілкується з його приводу. Прогресивні діячі освіти вбачали у мистецтві засіб облагородження особистості, утвердження в ній кращих духовних засад. За В.Сухомлинським, "мистецтво - це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика виправляє тіло, так мистецтво виправляє душу" [11, с. 245].

В основі вивчення мистецтва лежить взаємозв'язок художнього й педагогічного. Це висуває специфічні вимоги до процесу спілкування, яке, акумулюючи всі функції мистецтва, естетизується, а відтак функції спілкування теж несуть естетичне навантаження. Викладання мистецтва визначається єдністю дидактичної логіки, вираженої в методиці викладання, та логіки художньої, втіленої у закономірностях самого мистецтва.

Універсальність феномену спілкування зумовлює його дослідження в різних аспектах наукового знання - філософському, психологічному, педагогічному, художньому, музично-педагогічному.

Так, філософи розглядають спілкування як процес взаємозв'язку і взаємодії суб'єктів, через який відбу-

вається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями й навичками; як одну з необхідних і всезагальних умов формування й розвитку особистості [12, С.447]; як соціальне явище, що уособлює одну з провідних потреб людини – потребу в стосунках з іншими, в ході яких індивід опановує світ свого буття [10, С.336].

У праці "Мир общения" М. Каган дає теоретичне обґрунтування феномену спілкування з позицій філософії. Полемізуючи з іншими вченими щодо тотожності спілкування і комунікації, він доводить, що процес комунікації полягає в передачі інформації адресантом (автором) адресату (реципієнту) - це односторонній зв'язок. Структура спілкування передбачає двосторонній процес, в якому глибока спільна духовна праця спрямована на здобування інформації. Таке спілкування сприяє злиттю думок і почуттів. Розглядаючи спілкування цілісно, автор вважає процес спілкування головним видом діяльності, яким людина оволодіває в ранньому дитинстві; поступово спілкування стає умовою успішного здійснення інших видів діяльності [4].

Спілкування є однією із найбільш поширених категорій психологічної науки, яка визначає спілкування як багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, який породжується потребою в спільній діяльності; здійснюється знаковими засобами взаємодії суб'єктів й спрямовується на значну зміну стану та поведінки партнера [8, С.128]. Досліджуючи феномен спілкування, вчені (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Б. Ломов, М. Обозов, С.Рубінштейн та інші) спираються на принцип єдності спілкування та діяльності. Вони розглядають спілку-

вання як умову існування й розвитку особистості; як складний і багатогранний процес взаємодії та взаємовпливу індивідів; як процес співпереживання і взаєморозуміння [2, С.128].

Психологи виокремлюють у процесі спілкування три аспекти – комунікативний, перцептивний, інтерактивний. В чому вони полягають?

Комунікативний аспект спілкування пов'язаний з виявом специфіки інформаційного процесу між людьми з урахуванням їх відносин, цілей, намірів. Це призводить не просто до "руху" інформації, але й до уточнення та збагачення тих знань, якими вони обмінюються. Засобами комунікативного процесу виступають різні знакові системи: мовлення, оптико-кінестична (жести, міміка, пантоміміка тощо), паралінгвістична та екстралінгвістична (інтонація, немовленнєві вкраплювання, паузи тощо) системи, системи організації простору і часу, "контакту очима". Важливою характеристикою комунікативного процесу є намір його учасників впливати один на одного, включати у процес спілкування ті елементи особистісного досвіду, які не відповідають рольовим очікуванням та нормативам, а саме: почуття, переживання, емоції, відповідні їм дії, вчинки тощо. Істотною умовою комунікативного процесу є використання однієї мови, однакове розуміння ситуації, в якій відбувається процес спілкування.

Перцептивна сторона спілкування пов'язана з пізнанням іншої людини, її сприйняттям і розумінням. Це процес формування образу іншої людини, що досягається "прочитанням" за її фізичними характеристиками психологічних якостей, особливостей поведінки тощо. Основними механізмами пізнання іншої людини є ідентифікація (уподібнення) і рефлексія (усвідомлення того, яким сприймають суб'єкта пізнання інші люди).

Інтерактивна сторона спілкування являє собою вироблення єдиної стратегії взаємодії. Розрізняють такі типи взаємодії між людьми: кооперація та конкуренція. Абстрактна характеристика цих типів як простої "згоди" чи "конфлікту" призводить до формального опису даного процесу [8].

Педагогічний аспект дослідження феномену спілкування пов'язаний з пошуком шляхів і методів передачі знань, умінь і навичок, необхідних для навчальної діяльності. Педагогі розглядають спілкування як важливий інструмент педагогічної діяльності, тому вивчення поставленої проблеми є для них професійною необхідністю. За О. Леонтьєвим, педагогічне спілкування - це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці або поза ним, яке виконує певні педагогічні функції. Воно спрямоване на створення сприятливого мікроклімату, оптимізацію навчальної діяльності, взаємин між педагогом та учнями, а також всередині учнівського колективу [5, с.3]. А. Макаренко бачив у спілкуванні важливий засіб виховання дітей. Він вважав, що учень для вчителя є не об'єктом вивчення, а об'єктом виховання [7, с. 91].

Художній аспект дослідження феномену спілкування пов'язаний з поняттям художня діяльність, яка розглядається як процес творення мистецьких цінностей, їх сприймання й опанування. За своєю сутністю твори мистецтва спрямовані на майбутній діалог з реципієнтом, тому сприймання і розуміння явищ людської культури тлумачиться як художнє спілкування. Це своєрідний інтелектуально-творчий зв'язок

автора і реципієнта. Активно-діалогова природа розуміння мистецтва бере свій початок в ідеях М. Бахтіна, який стверджував, що "чужі свідомості" не можна спостерігати, аналізувати, визначати як об'єкт, предмет. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Думати про них означає говорити з ними [1].

Отже, художнє спілкування є особливим різновидом спілкування. Його сутність полягає в тому, що у процесі спілкування учнів з мистецтвом відбувається пізнання ними людини - творця твору, який "розкриває перед людьми свою душу, як перед найближчими друзями, сповідається перед ними щиро й відверто, і тим самим їх виховує" [4, С. 306]. Значення художнього спілкування в тому й полягає, що воно перетворює великих людей – Бетховена і Чайковського, Шекспіра і Пушкіна, Рембрандта і Врубеля – на наших партнерів по спілкуванню.

Особливим видом художньої діяльності є музична діяльність. "Естетика мистецтва є естетикою й іншою; однак матеріал – різний" (Р. Шуман). Таким матеріалом в музиці є художньо осмислений звук, відповідним чином перетворений в чуттєво-образне музичне відображення. Музична діяльність являє собою процес перетворення звукової реальності в художньо-образну [6]. Оскільки музика є видом мистецтва, то сприймання і розуміння явищ музичного мистецтва також тлумачиться як художнє спілкування.

Науковий аналіз спілкування в музично-освітній практиці передбачає розгляд його як процесуального явища, зумовленого природою музичного мистецтва й спрямованого на поглиблення суб'єктом свого розуміння музичних творів (Б. Асаф'єв, О. Гольденвейзер, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Г. Нейгауз, Б. Теплов та інші).

Предметною основою спілкування вчителя з учнем на уроках музики є музичний твір. Розуміння музики як засобу художнього спілкування поєднує художні та педагогічні аспекти навчання, спричинює гнучкість у використанні різних методів впливу на учня залежно від індивідуально-особистісних якостей, педагогічної ситуації та мети впливу. Взаємозв'язок художнього й педагогічного, естетизація процесу спілкування вчителя з учнем в умовах навчання створюють феномен художньо-педагогічного спілкування [9, с. 128], який ми розглядаємо як метод навчання, що концентрує виховні, художньо-естетичні форми впливу і є основою керування навчально-пізнавальною діяльністю учня. Він створює можливість об'єднання всіх засобів педагогічного впливу й забезпечення цілісності процесу навчально-мистецької взаємодії.

Художньо-педагогічне спілкування як вид інтелектуальної діяльності, спрямований на сприймання творів мистецтва, завжди було об'єктом уваги дослідників – музикознавців, музичних педагогів. Так, музикознавці досліджують особливості музичного мистецтва, специфіку музичної мови, механізми її впливу на людей у процесі спілкування з музикою. На перетині філософських, естетичних, психолого-педагогічних підходів знаходиться музично-педагогічний аспект дослідження спілкування.

Специфіка діяльності вчителя-музиканта зумовлюється злиттям у ній педагогічного і художнього (музичного) елементів. У навчальному процесі до художнього спілкування з музикою додається педагогічний аспект, в якому між об'єктом мистецтва (музичним тво-

ром, що вивчається) й учнем (який навчається) постає суб'єктивне світосприйняття вчителя (який навчає). Аналізуючи проблему спілкування в музично-педагогічній практиці, ми бачимо три аспекти даного феномену:

- відбувається процес спілкування однієї особистості з іншою (міжособистісний контакт);
- спілкування учня з учителем музики (педагогічний контакт);
- художнє спілкування з музичним твором (опосередкований контакт з композитором, епохою тощо).

У своєрідному поєднанні цих трьох сторін і виявляється художньо-педагогічний аспект спілкування. Ознайомлюючи учня з музичним твором, учитель виявляє художній та педагогічний потенціал твору, інтерпретує, насичує його своїм власним розумінням та спрямовує думки учня в потрібне русло. Учень виявляє своє ставлення до того чи іншого образу вже залежно від суб'єктивного світосприйняття вчителя та власного світогляду. Вчитель повинен розуміти зміст музичного твору та наповнювати його своїми почуттями, переживаннями, щоб викликати у слухача (учня, як партнера по спілкуванню) емоційно-оцінний відгук на твір мистецтва, і, тим самим, виконати своє "надзавдання" (за К. Станіславським).

Учитель повинен усвідомлювати, що урок музики - це урок мистецтва, яке може виховувати учнів, захоплювати їх; це живе спілкування з дітьми, духовний контакт з ними; це співтворчість, партнерство, "урок залучення до свого духовного Я другого і залучення себе самого до духовного Я інших" [3, С.278].

Художньо-педагогічне спілкування має бути оптимальним, тобто таким, яке буде створювати найкращі умови для розвитку в учнів мотивації до музичної діяльності, обізнаності у музичній сфері, формування творчих якостей; забезпечення емоційної свободи, розкритості, емоційного самовираження; оволодіння основними видами музичної діяльності (активне осмислене сприймання музичних творів, виразне їх виконання, оперування теоретичним матеріалом).

Художньо-педагогічне спілкування - це мистецтво, що потребує від вчителя серця і розуму, вміння і натхнення. Художньо-педагогічне спілкування виконує не лише пізнавальну роль, воно є своєрідним людинознавством, оскільки за його допомогою особистість пізнає не лише іншу особистість, але й самого себе.

Теоретичний аналіз сутності художньо-педагогічного спілкування дав змогу визначити його як спосіб організації музичної навчальної діяльності; як специфічну форму навчально-мистецької взаємодії, у процесі якої здійснюється взаємний обмін музичними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, установками тощо; як поліфункціональне явище, яке забезпечує обмін художньою інформацією, співпереживання, пізнання особистості, її самоутвердження, продуктивну взаємодію.

У процесі художньо-педагогічного спілкування учень оволодіває "фондом духовного багатства", створеним іншими людьми, завдяки чому долається обмеженість його індивідуального музичного досвіду; разом з тим, через спілкування він вносить в цей "фонд" те, що створив сам, самовиражаючись засобами музичного мистецтва. Саме в цьому полягає значення художнього спілкування в житті кожної молодої людини.

Література

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. - М.: Художественная литература, 1986. - 541 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
3. Ильин Е.Н. Искусство общения // Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1990. - 558 с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений: - М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Просвещение, 1979. - 98 с.
6. Ляшенко И. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сб. ст.- К.: Муз.Украина, 1989. - С. 9 - 18.
7. Макаренко А. С. Сочинения. - М.: Педагогика, 1958. - Т. 5. - 510 с.
8. Общая психология: Учебник для студентов // Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 1986. - 479 с.
9. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1997. - 248 с.
10. Соціальна філософія / Короткий енциклопедичний словник / За заг. ред. проф. В.А.Андрущенка. - К., Харків: ВМП Рубікон, 1997. - 352 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. - К., - Т. 3. - 544с.
12. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Академика АН СССР Л.Ф.Ильичёва, П.Н.Федосеева. - М.: Советская энциклопедия, 1983. - 836 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ НЕСТАТУТНИХ ВЗАЄМВІДНОСИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Якименко С., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті охарактеризовані причини виникнення нестатутних взаємовідносин, розмежування понять “дідівщина” та “нестатутні взаємовідносини”, форми прояву нестатутних взаємовідносин військовослужбовців.

Розглядаючи психологічні аспекти явища в українській армії, відоме як “дідівщина”, офіційно – “нестатутні взаємовідносини”, слід зазначити, що рівень жорстокості чи агресивності суспільства прямо пов'язаний із рівнем соціокультурного розвитку. Це не аксіома, а радше – тенденція. Соціальне розшарування, що зростає в геометричній прогресії, напруга в суспільстві, правовий нігілізм, бажання красиво жити (природно, за чужий рахунок) і тотальна безкарність призводять до цілком закономірних, із точки зору потенційного призовника, запитань: “Навіщо служити в армії? Навіщо, коли можна цього не робити абсолютно безкарно? А якщо вже “забрили”, то як її, рідненьку, полегшити?”

Суєтність сьогоденного українського суспільства передають фольклорні аксіоми – “виживає найсильніший”, “якщо у тебе немає — забери в іншого”, “закон, як дишло – куди повернув, туди й вийшло” тощо. Відбулася різка зміна цінностей, внаслідок чого соціальні потреби підлітка звелися до наявності престижної роботи, машини, гарної жінки (чоловіка), квартири, дачі, відпочинку (бажано цілий рік) за кордоном. І щоб усе, як у кіно, – швидко і без зусиль. Винятки частіше викликають саркастичний сміх у однолітків.

Накопичені на “громадянці” агресія і незадоволеність життям у замкнутому чоловічому колективі (особливо армійському) досягають точки критичної напруги, за якою — каліцтва, смерть і зламані долі. Адже ми беремо до армії юнаків із нашого з вами суспільства. Люди, котрі потрапляють до армії, уже мають сформований світогляд. Цілком зрозуміло, що вони намагаються будь-якими шляхами зберегти особисту зону комфорту і впровадити свої звички в повсякденне армійське життя. Не секрет, що в більшості випадків ці звички суттєво розходяться зі статутом Збройних сил України і Кримінальним кодексом.

Падіння престижу служби в армії, руйнація самого поняття “захисник Батьківщини” відбувалося і відбувається на наших із вами очах. Тож “дідівщина” в армії – природне продовження взаємовідносин, що сформувалися ще задовго до служби.

Це у нас... А звідки ж, у такому разі, береться “дідівщина” у так званих країнах розвинутої демократії, де дитина ледь не з молока матері вбирає в себе, що треба бути законслухняним, розумним, говорити батькам лише правду і не прив'язувати сусідського собаку до його ж машини? Ось де ми стикаємося з досить серйозним протиріччям: адже, здавалося б, “дідівщина” – доля соціально недорозвинутого суспільства...

Метою даної роботи: є розмежування понять “дідівщина” та “нестатутних взаємовідносин” військо-

вослужбовців; визначення причин виникнення нестатутних взаємовідносин та форми прояву нестатутних взаємовідносин військовослужбовців.

Слід брати до уваги, що нестатутні взаємини - поняття більш широке, ніж “дідівщина”. Нестатутні взаємини включають в себе весь спектр відносин між військовослужбовцями, які не описані в загальновійськових статутах (у тому числі відносини начальник-підлеглий, підпорядкований-начальник). “Дідівщина” в вузькому понятті охоплює тільки ті порушення статутів, які пов'язані із взаємовідносинами між військовослужбовцями старшого і молодшого призову. Крім того, сучасна наука кримінального та адміністративного права розрізняє злочини, здійснені в рамках так званих “дідівщини” та “казарменого хуліганства”. Відмінною ознакою є суб'єктивна сторона правопорушення. У першому випадку задум правопорушника направлено на затвердження свого статусу як Старослуживі, примус молодого солдата до виконання господарських робіт, здійснення певних ритуалів, пов'язаних з традиціями “дідівщини” і т. п. У другому випадку протиправні дії правопорушника мотивовані особистими неприязними стосунками, міжнаціональної, міжетнічної, релігійної неприязню, майновими відносинами, раптово виникли неприязними відносинами і т. п. (коментар кримінального кодексу до статей, що передбачають відповідальність за злочини проти особистості, честі і гідності; Відомості Верховного Суду СРСР, Верховного Суду Російської Федерації та України (судова практика)). Таким чином, порушення в рамках “дідівщини” статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями, не перебувають у відносинах підлеглості, можна кваліфікувати як посягання військовослужбовців більш старшого призову на права, честь, гідність та особисту недоторканність військовослужбовців молодшого призову. Часто явище дідівщини обумовлено безпосередньо співвідношенням фізичної та духовної сили “дідів, дідусів, і т. п. Один з негативних факторів існування “дідівщини” як явища полягає в тому, що ця армійська субкультура серйозно підриває авторитет армії серед молоді призовного віку і є однією з причин ухилення від військової служби. Подібне явище, правда, виражена не так яскраво, як в армії, також спостерігається в школах, інтернатах та інших соціальних установах. Жертвами зазвичай стають фізично слабші, невпевнені в собі або просто молодші за віком діти.

Порушення статутних взаємовідносин за ступенем суспільної небезпеки поділяються на: дисциплінарні проступки; кримінальні злочини. До останньої категорії відносяться порушення, з об'єктивної сторони підпадають під диспозицію діючих статей Криміналь-

ного Кодексу (нанесення побоїв, катування, дії, грубо ображають людську гідність, грабiж, розбiй, шахрайство та iн.) Вiдповiдальнiсть настає у загальнокримiнальної порядку. Дiї вiйськовослужбовця, що допустив нестатутнi вiдносини, якi не пiдпадають пiд поняття злочину, слiд розцiнювати як дисциплiнарний проступок (порушення порядку заступлення на змiну в наряд, примус до виконання господарсько-побутових робiт (якщо не пов'язане з фiзичним насильством), примус до виконання нестатутних ритуалiв (так ж без фiзичного насильства) i т. п.). У даному випадку вiдповiдальнiсть настає вiдповiдно до вимог Дисциплiнарного Статуту Збройних Сил Iсторiя Соцiалiзацiя хлопчикiв завжди здiйснюється не тiльки по вертикалi (дорослi чоловiки соцiалiзується хлопчикiв), але i по горизонталi, через приналежнiсть до групи однолiткiв. У цих групах часто формуються неформальнi правила та звичаї, дотримання яких настiльки важливо для молодих людей, що вони в першу чергу керуються ними, а не писаними законами та статутами. Вiдмiннiсть дiдiвщини вiд земляцтва Земляцтво – форма нестатутних взаємовiдносин, заснована на традицiях пiдтримують земляцкi зв'язку. Найпоширенiшi види земляцких об'єднань вiйськовослужбовцiв строкової служби, заснованi на нацiональному ознацi. Дискримiнацiя вiйськовослужбовцiв за нацiональною, расовою, етнiчною та релiгiйною ознакою пiд поняття "Дiдiвщина" не пiдпадає, тому що в даному випадку не приймається до уваги такий основний критерiй "дiдiвщини" як рiзниця в термiнах служби мiж порушником i потерпiлим. Це явище називається "земляцтво". Iснують ритуали, пов'язанi з традицiями дiдiвщини так наприклад колискова для "дiда" "Молитва", - виповнюється "духом", "салабонов" який, стоячи на тумбочцi або пiрамiдi з табуретiв ("баночок"), в нiчний час, пiсля "вiдбою", коли офiцери залишають розташування роти, читає певний римований текст про наближається звiльнення. Залежно вiд частини його змiст рiзниться, тому в "колисково" iснує велика кiлькiсть варiантiв. Газета "Московские новости" наводить такий: Масло з'їли - день пройшов, старшина додому пiшов.

Основнi причини порушень статутних правил взаємовiдносин мiж вiйськовослужбовцями :

- нехтування окремими посадовими особами органiв вiйськового управлiння, вiйськових частин та пiдроздiлiв вимог вiйськових статутiв Збройних Сил України, керiвних документiв Мiнiстерства оборони України та Генерального штабу Збройних Сил України щодо змiцнення вiйськової дисциплiни, значнi упущення в дiяльностi щодо виконання вимог статей роздiлу 1 Статуту внутрiшньої служби Збройних Сил України "Вiйськовослужбовцi та вiдносини мiж ними";
- погiршення якостi пiдготовки молодi, яка пiдлягає призову на вiйськову службу та вiйськовослужбовцiв вiйськової служби за контрактом;
- серйознi недолiки в пiдтриманнi статутного порядку, в органiзацiї служби вiйськ i контролi за особовим складом;
- невiдповiднiсть заходiв дисциплiнарного впливу тяжкостi скоєного злочину чи проступку;
- низька ефективнiсть виховної роботи щодо формування у вiйськовослужбовцiв вiйськового товари-

ства, створення у вiйськових колективах здорового морально-психологiчного клiмату;

- вiдсутнiсть особистої звiрцевостi офiцерiв, окремих керiвникiв щодо дотримання правових норм та культури спiлкування, поваги до особи, низька психолого-педагогiчна компетентнiсть управлiнської дiяльностi та iндивiдуально-виховна робота з особовим складом;

- недосконала система пiдбору, навчання, виховання та розподiлу сержантського складу, його статусу та вiдповiдальностi за стан справ у пiдроздiлах;

- невжиття заходiв щодо подолання кругової поруки серед вiйськовослужбовцiв, що виражається в неправдоподiбному поясненнi обставин травматизму, залишення мiсця служби, передачі грошей, продуктiв харчування, особистих речей i обмундирування "товаришам по службi" з боку молодшого призову.

Основнi форми прояву та види порушень статутних правил взаємовiдносин мiж вiйськовослужбовцями є:

1. Перекладання вiйськовослужбовцями своїх обов'язкiв по службi та у побутi на вiйськовослужбовцiв молодшого перiоду служби:

2. Вимагання:

3. Моральний тиск на товаришiв по службi:

4. Фiзичне насильство:

5. Насадження негативних традицiй, ритуалiв та звичаїв:

- a) символiчнi порушення у формi одягу, що пiдкреслюють "привiлейованiсть" положення вiйськовослужбовцiв бiльш раннiх перiодiв служби.

- b) жаргонна "iєрархiя" залежно вiд тривалостi перебування на вiйськовiй службi.

- в) встановлення нестатутних ритуалiв i звичаїв, що стають ланцюгом залякування, пiдрядкування власному впливу, обмеження, приниження вiйськовослужбовцiв пiзнiших перiодiв служби.

Основнi ознаки наявностi порушень статутних правил взаємовiдносин мiж вiйськовослужбовцями у вiйськовiй частинi, пiдроздiлi

- "хронiчнi" хвороби у молодих солдат, iх широка палiтра, регулярне вiдвiдування ними лiкарiв;

- частi вiдвiдини батьками, прохання про переведення до iншого мiсця служби (у iншiй пiдроздiл) через новi, як правило, негативнi сiмейнi обставини;

- неохайний зовнiшнiй вигляд воiнiв першого перiоду служби (брудний робочий одяг, поношене взуття, вiдсутнiсть окремих предметiв вiйськової форми);

- пасивнiсть спiлкування, усамiтнення молодих воiнiв у вiльний час, на перервах, у святковi та вихiднi днi;

- виконання молодими воiнами найбільш тяжких господарських робiт, у тому числi, у вiльний вiд служби час, прання, чищення та прасування чужих предметiв одягу;

- "добровiльне" розмiщення на незручних мiсцях при переглядi кiнофiльмiв, телепередач та iнше;

- вживанi, старi предмети особистої гiгiєни (або iх вiдсутнiсть) у молодих солдатiв та випускникiв навчальних пiдроздiлiв;

- наявнiсть сигарет, сiрникiв у тих солдатiв, що не палять;

· пасивність та сонливість під час проведення занять. Відсутність бажання йти у звільнення чи культ-похід;

· спроба приховування різного роду травм, в тому числі й при медичному огляді;

· прагнення до мінімуму звести спілкування з офіцерами у поєднанні з готовністю до перебування у відриві від підрозділу для виконання будь-яких завдань.

Так само як і всі інші явища соціального характеру, дідівщина має свої цілком об'єктивні причини.

По-перше, це сам по собі призовної принцип набору новобранців на службу. До армії люди йдуть не за покликанням, не за власним бажанням (хоча є і певний відсоток таких хлопців звичайно), а потрапляють туди на заклик - тобто їх "забирають", керуючись тільки лише статевий приналежністю і станом здоров'я.

Друга причина - негласна підтримка дідівщини офіцерами, впливає з перше. Найчастіше, погано підготовлений офіцер, не маючи до ладу уявлення про обов'язки перебувають у підпорядкуванні солдатів, сам не може навчити їх нічому. "Діди" ж, довівши вико-

нання службових обов'язків для "молодих" до абсурду, волею-неволею "увіб'ють" всі необхідні навички, так само як свого часу всьому навчили їх. Ніхто при цьому не зможе відкосити або отфілоніть, так-так будь-який "Дух", незалежно від фізичної сили чи лідерських якостей, безправний перед "старими".

Третя причина носить психологічний характер. Новобранець, покликаний в армію і випробував на собі сповна всі "принади" дідівщини: побої, знущання, виконання роботи за себе і за старослуживих і т.д., після півтора років служби набуває статусу "Діда" з усіма належними "пільгами". "Дід" вільний від усіх своїх статутних обов'язків та робіт, але хтось повинен виконувати його обов'язки. Виникає риторичне питання: а хто буде цим займатися? Відповідно, риторичне відповідь: "молоді", хто ...

Четверта причина: скаржитися на "нестатутні відносини" в Україні вважається страшною ганьбою. Допустив таке солдат стає ізгоєм для всіх. Та й сенсу ніякого в скаргах немає, так-як офіцерам вигідна дідівщина і на все в результаті буде одна відповідь: "Служити не хоче".

Література

1. П.П. Криворучко, О.Ф. Хміляр, Р.А. Шпак, С.В. Василенко. Морально-психологічний стан військового підрозділу: оцінка та прогнозування. – К.: "Молода нація", 2005. – 52 с.
2. Криворучко П.П., Степанченко В.І. Порадник військовому психологу: Навчальний посібник.- К.:ВГІ НАОУ, 2002.- 71с.
3. http://www.prizivnik24.ru/contents/52.Kak_poiavilas_dedovshina_.html
4. Методичний посібник "Робота командирів підрозділів з питань запобігання самогубств серед військово-вослужбовців" Житомир 2006 р.
5. Стасюк В.В., Ротань М.П. Словник-довідник з морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил) / Навчальний посібник для слухачів НАОУ. – К.: НАОУ, 2006. – 329 с.

УДК 371.134(072)

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Якимовська Я., студентка III курсу філологічного факультету

Зовсім по-новому ставить проблема підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, мотивація професійної діяльності, формування професійно – значущих якостей вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти. У зв'язку з вищезазначеним виникає протиріччя між вимогами, що суспільство висуває до вчителя, та якістю його професійної підготовки у вищому закладі освіти, показником якої виступають сформовані професійно-значущі якості майбутнього педагога. Розв'язання цього протиріччя й обумовило вибір теми дослідження – "Мотивація професійно-педагогічних якостей майбутніх учителів".

Теоретичними засадами дослідження були положення про систему вищої професійної освіти педагогічних кадрів в Україні, які відображені в розвитку освіти України у XXI столітті; наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів, присвячені вивченню суті та структури педагогічної діяльності (А.М.Богуш, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, Д.Ф.Ніколенко, О.М.Пехота, В.О.Слас-

тьонін); психології особистості майбутнього вчителя і теорії професійно-педагогічної діяльності (Г.О.Балл, І.Д. Бех, А.О.Вербицький, Е.Карпова, Н.В.Кічук, З.Н.Курлянд, М.В.Кухарев, А.Ф. Линенко, В.В.Радул, Р.І.Хмельюк); інтенсифікації підготовки майбутніх учителів різних мов (І.О.Зимняя, С.Ю.Ніколаєва, В.Л.Скалкін).

Мета дослідження – визначити професійно-значущі якості діяльності сучасного вчителя.

Завдання дослідження:

1. Розглянути сутність поняття "професійної діяльності вчителя".

2. Визначити мотивацію професійної діяльності сучасного вчителя.

Об'єкт дослідження – мотивація професійної діяльності учителя.

Предмет дослідження – процес формування мотивації професійної діяльності учителя.

Гіпотеза дослідження: процес формування професійно-діяльнісних якостей майбутніх учителів.

Класики педагогіки про професію вчителя

Педагоги	Теоретичний вклад в історію питання
Я.А. Коменський	Вважав, що людина, що обрала вчительство своєю професією, повинна бути чесною, діяльною, наполегливою, живим взірцем доброчесності, яку має прищеплювати учням, бути людиною освіченою та працелюбною, безмежно любити свою справу, ставитися до учнів по-батьківськи, збуджувати в них інтерес до знань.
Г.С. Сковорода	Вважав, що чуйність, гуманність та чесність можуть сформувати в молоді тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко властиві.
Т.Г. Шевченко	Шанував учителів, які метою свого життя ставили самовіддане служіння народу; критикував жорстокість і обмеженість багатьох педагогів свого часу.
К.Д. Ушинський	Вважав, що вчитель повинен бути не тільки викладачем того чи іншого предмету, але й вихователем, любити свою професію, ставитися з почуттям великої відповідальності до справи виховання, володіти педагогічною майстерністю й педагогічним тактом.
А.С. Макаренко	Вважав, що справжній педагог-майстер повинен вміти й знати багато; надавав великого значення морально-політичному складу вихователя; визнавав, що якості особистості, характер педагога є "інструментом" виховної роботи; підкреслював, що ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є великі недоліки.
В.О. Сухомлинський	Вказував на виключне значення особистості вчителя в процесі виховання дітей, на необхідність досконалого глибокого знання вчителем свого предмета; вважав, що педагогічна майстерність залежить від бажання вчити, від наснаги, від готовності до подолання труднощів; основною вимогою до педагога вважав любов до дітей.

Великий внесок у розвиток педагогічної науки зробили й українські філософи, педагоги, письменники минулого. Питання, пов'язані з особистістю та діяльністю вчителя, часто в їхніх працях.

Відтак, питання, пов'язані з особистістю вчителя, його професійними якостями, знаннями, вміннями, навичками не нові. Але час вносить свої корективи, висвітлюючи нові грані проблеми, змушує розглядати їх з сучасних позицій, із урахуванням останніх досягнень психології та педагогіки.

Дана робота присвячена проблемі мотивації професійного самовизначення педагога, яка є актуальною на сьогоднішній день, оскільки з пере ходом до ринкових економічних відносин та появою „комерційних” (платних) студентів постає питання, чим все-таки зумовлений вибір професії вчителя? Чому молодь поступає у педагогічні вузи: тому, що має внутрішню потребу і схильність до педагогічної діяльності, через престиж цієї професії, чи через комерційні інтереси? Мотивацію професійного самовизначення педагога важливо визначити і врахувати її, адже від причини поступлення у педагогічний вуз буде залежати й успішність студента, і його подальше професійне зростання, самоактуалізація вчителя та його учнів. У цій роботі ми дамо визначення понять „мотивація”, „професійне самовизначення”; визначимо мотиви вступу у вуз сучасних студентів; проаналізуємо педагогічну спрямованість і мотивацію професійного самовизначення педагога.

1. Сутність понять „мотивація”, „професійне самовизначення”

Перш, ніж почати висвітлення проблеми мотивація професійного самовизначення педагога необхідно з'ясувати сутність ключових понять. Мотивація - спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість. Термін „мотивація” –використовується у всіх областях психології, які досліджують причини і механізми цілеспрямованої поведінки людини і тварин. За своїми проявами і функціями в регуляції поведінки мотивуючі фактори можуть бути поділені на три відносно самостійних класи: 1) при аналізі питання чому організм

взагалі входить в стан активності, 2) заради чого зроблено вибір саме цих актів поведінки, а не інших, досліджуються насамперед проявів мотивів як причин, які визначають вибір спрямованості поведінки; 3) при вирішенні питання яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки, досліджуються прояви емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань). Особливими формами самовизначення особистості є самовизначення особистості в групі та професійне самовизначення. Професійна спрямованість - складне явище, яке характеризує психологічну готовність учня до вибору напрямку його майбутньої професійної діяльності. Професійне самовизначення педагога є важливим, адже вчасне і вірне самовизначення сприятиме професійному розвитку вчителя. Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості вчителя, в ньому можна виділити три головні стадії, які якісно відрізняються одна від одної рівнем розвитку самосвідомості: 1. На стадії самовизначення співвіднесення знань про себе відбувається в рамках порівняння „Я” та „іншого” (вчителя, учня, батька). Спершу виділена риса сприймається і розуміється в іншій людині, а згодом переноситься на себе і відбувається свідомий акт вибору, виявлення і утвердження необхідності власних змін і перетворень. 2. На стадії самовираження співвіднесення знань про себе відбувається в рамках „Я і Я”. Вчитель оперує вже готовими знаннями про себе, в якійсь мірі вже сформованими, отриманими в різний час, в різних ситуаціях; співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку реалізує. Оцінюються і самі мотиви з точки зору суспільних і внутрішніх вимог. Головним мотиваційним фактором є прагнення вчителя до якомога повного прояву своїх можливостей. 3. На стадії самореалізації співвіднесення знань про себе відбувається в рамках „Я і вище Я”. Усвідомлюючи односторонність професійного розвитку особистості, вчитель долає її і тим самим задовольняє потребу у всебічному розвитку, тобто потребу реалізувати власне творче Я.

Пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування – один із найважливіших факторів успішного

навчання студентів. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента на може компенсувати низьку його навчальну мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній діяльності вчителя. Усвідомлення визначального значення мотивації для навчальної діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення учбового процесу (О.С. Гребенюк. Разом з тим підкреслюється, що управляти процесом розвитку мотивів навчальної діяльності важче, ніж формувати навчальні дії та операції (А.К. Маркова). Формування позитивної мотивації учіння: 1. усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання; 2. усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються; 3. емоційна форма викладу наукової інформації; 4. нарощування змісту й новизни навчального матеріалу; 5. професійна спрямованість навчальної діяльності студентів; 6. вибір адекватних навчальних завдань, які породжують інформаційно-пізнавальні суперечності в самій структурі навчальної діяльності студентів; 7. підтримання допитливості й „пізнавального” психологічного клімату в студентській академічній групі. Оскільки „Я-концепція” стосується як сфери особистості, так і мотиваційної сфери індивіда. Результати численних досліджень засвідчують, що між успішністю й уявленнями індивіда про свої навчальні здібності існує тісний взаємозв'язок, який зберігається навіть у тому випадку, коли робиться поправка на показник інтелекту, приступивши до виконання завдання, заявляє, що не зможе з ним справитися. У вуз приходять зовсім різні люди з різними установками і різними „стартовими умовами”. Серед мотивів навчання у вузі виділяють такі: щоб стати професіоналом (45%); щоб мати диплом (21%); для власного розвитку (19%); не знають (11%); щоб не служити в армії (4%). Відрізняються також оцінка цінності диплому. Вважають, що диплом потрібний для того, щоб: отримати високооплачувану роботу (24%); мати гарантію стабільності (21%); отримати цікаву роботу (21%); досягнути високого соціального становища (15%); не знають (12%); сьогодні диплом нічого не дає (7%). У цьому відношенні дуже цікавий аналіз студентської молоді у зв'язку з обраною ними Відношення до освіти у них зовсім інше: для них освіта виступає в якості інструмента (чи можливої стартової сходинки) для того, щоб в подальшому спробувати створити власну справу, зайнятися торгівлею і т. Процес вибору професії, навчання у вузі став сьогодні для багатьох студентів прагматичним, цілеспрямованим. Виявились відмінності в структурі мотивації отримання вищої освіти у порівнюваних групах студентів: „бюджетні” студенти в цілому висловили більш традиційні установки - отримати диплом (4 - 14%), набути професію (56 - 62%), вести наукові дослідження (5 - 15%), пожити студентським життям (8 -18 %), тоді як у „комерційних” студентів домінує прагнення добитися матеріального благополуччя (43 - 53%), вільно оволодіти іноземними мовами (17 - 41%), стати культурною людиною (33 - 39%), отримати можливість навчання, роботи за кордоном (20 - 29%), оволодіти теорією і практикою підприємництва (10-13%), продовжити сімейну традицію (6-9 %). За кількістю вузівських „відмінників” „комерційні” студенти поступаються „бюджетникам”. Сформувались риси, які дозволяють їм легше адаптуватися до життєвих труднощів в

умовах ринку, які роблять їх більш конкурентноздатними: у них з'явилась підприємливість, більша самостійність, більша вимогливість до викладачів (знання - необхідний товар). Але дещо й втрачилось: студенти стали менш ерудованими, менш працелюбними (в навчанні), менш інтелегентними, менш вимогливими до себе. Можна виділити три основних типи діяльності і поведінки вчителів в сфері навчання і пізнання: 1) перший тип особистості відзначається широким підходом до цілей і завдань Інтереси вчителів зосереджуються на області знань більш широкій, ніж передбачено програмою, соціальна активність вчителів проявляється у всьому різноманітті форм життя вузу. Цей тип діяльності зорієнтований на широку спеціалізацію, на різносторонню професійну підготовку; 2) другий тип особистості відзначається чіткою орієнтацією на вузьку спеціалізацію. І тут пізнавальна діяльність вчителів виходить за рамки навчальної програми. Однак якщо першому типу поведінки властиве подолання рамок програми, так би мовити, в ширину, то в даному випадку цей вихід здійснюється вглибину. Система духовних запитів студентів звужена рамками „близько професійних інтересів”; 3) третій тип пізнавальної діяльності вчителів передбачає засвоєння знань і набуття навичок лиш в межах навчальної програми.

Педагогічну мотивацію вчителя доцільно розглядати в контексті загальної психологічної проблеми - спрямованості особистості, яка визначають по-різному. С.Л. Рубінштейн розмив її як деякі динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі, в свою чергу, визначаючись її цілями і завданнями. А.Н. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С.Л.Рубінштейн, ядром особистості називав систему відносно стійких, ієрархічних мотивів як головних спонукачів діяльності. Л.І.Божович та її колеги спрямованість особистості розуміли як систему стійко домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості. Спрямованість на професійну діяльність проявляється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням. Згідно цієї схеми об'єктом педагогічної професії є людина, а предметом - діяльність її розвитку, виховання, навчання. Взв'язавши за основу професійні мотиви (з орієнтацією на зміст навчального предмета, спілкування і вдосконалення), а також рефлексію вчителя на мотивацію процесу і результату своєї роботи І.В. Фастовець виділяє такі типи педагогічної мотивації: 1) ділова мотивація - мотиви розкриття змісту навчального предмета; 2) гуманістична мотивація - мотиви спілкування; 3) індивідуалістична мотивація - мотиви вдосконалення. Прагнення вчителя до самоактуалізації в сфері педагогічної діяльності є показником педагогічної мотивації, якої інтегральна характеристика праці вчителя, в ній виражається прагнення вчителя до самореалізації, до зростання і розвитку в сфері педагогічної життєдіяльності. Вона в значній мірі стає мотивацією вдосконалення у найбільш „ефективних вчителів”. Але мова в даному випадку іде про самоактуалізацію істинну, яка включає в своє визначення сприяння самоактуалізації учнів, а не лише „самостворення свого „феноменального світу”. Професійна мотивація - це професійно значима риса, яка займає центральне місце в структурі особистості вчителя і обумовлює його індивідуальну і типологічну своєрідність. Ієрархічна структура педагогічної спрямованості вчителя (а отже, і моти-

вації професійного самовизначення) може бути представлена наступним чином: спрямованість на дитину (та інших людей), пов'язана з турботою, інтересом, сприянням розвитку її особистості і максимальної самоактуалізації її індивідуальності; 2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовдосконаленні і самореалізації в сфері педагогічної праці; 3) спрямованість на предметну сторону професії вчителя (зміст навчального предмета).

Отже, професійна мотивація - це професійно значима риса, яка займає центральне місце в структурі особистості вчителя і обумовлює його індивідуальну і типологічну своєрідність. Професійне самовизначення - це вибір із арсеналу професій такої, що найбільше відповідає індивідуальним рисам людини. Мотивація професійного самовизначення педагога має свої особливості і може бути представлена наступним чином: 1) спрямо-

ваність на дитину (та інших людей), пов'язана з турботою, інтересом, сприянням розвитку її особистості і максимальної самоактуалізації її індивідуальності; 2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовдосконаленні і самореалізації в сфері педагогічної праці; 3) спрямованість на предметну сторону професії вчителя (зміст навчального предмета). Зокрема І.В.Фастовець, взявши за основу професійні мотиви (з орієнтацією на зміст навчального предмета, спілкування і вдосконалення), а також рефлексію вчителя на мотивацію процесу і результату своєї роботи, виділяє такі типи педагогічної спрямованості: 1) ділова спрямованість - мотиви розкриття змісту навчального предмета; 2) гуманістична спрямованість - мотиви спілкування; 3) індивідуалістична спрямованість - мотиви вдосконалення. Отже, все залежить від низки причин, які повинні співпадати в мотивації педагогічної діяльності вчителя.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 624с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Занюк С Психология мотивации. К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. - 502 с.
4. Краткий психологический словарь / ред. - сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2 изд., расш., испр. и доп. — Ростов н/Д: изд-во "Феникс", 1999. — 512с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. -304с.
6. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. - 200 с.
7. Мороз О. Г, Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. - К.: НПУ, 2003. - 267с.
8. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М.: Просвещение, 1976. -415с.
10. Чорна І. М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи в школі. - Тернопіль,: ТДШ. - 1995. -76 с.

УДК 37.025

ДО ПИТАННЯ ФУНКЦІЙ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ШКОЛЯРІВ

Ярмоленко А., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Вчителі постійно ведуть пошук ефективних шляхів контролю і оцінювання якості навчання, які сприятимуть вихованню самостійності, особистої відповідальності, систематичній роботі учнів і виключатимуть традиційну "штурмівщину" в процесі оволодіння знаннями.

Відповідне місце займає класифікація функцій контролю. Як відомо, процес навчання є ефективним тільки тоді, коли максимально реалізуються різноманітні функції контролю.

Проведений аналіз педагогічної літератури дозволяє розкрити функції контролю.

1. Освітня або навчальна функція .

Контроль, на думку В. Бочарнікова, сприяє поглибленню, розширенню, вдосконаленню та закріпленню знань. У його процесі здійснюється багаторазове повторення навчального матеріалу, що сприяє переведенню інформації з короткочасної в довготривалу пам'ять. Тому важливим є значення контролю в засвоєнні нової інформації.

Саме від реалізації освітньої функції контролю залежить кінцевий результат, який забезпечується методами контролю, що використовуються при цьому. Значне місце тут відводиться усному опитуванню (індивідуальному і груповому), тестуванню (програмованому, машинному і безмашинному), тренувальним контролюючим програмам [6, 18].

2. Діагностична функція .

Контроль надає реальну можливість визначити недоліки й прогалини в знаннях учнів, щоб своєчасно усунути їх. Тобто він фактично встановлює "зворотний зв'язок" між діями вчителя і результатами його роботи.

Відомості про наслідки засвоєння учнями матеріалу подають сигнал про невідповідність між очікуваним і одержаним рівнями знань й допомагають скоригувати хід процесу навчання. Така діагностика викликає цілу послідовність дій вчителя, які будуть забезпечувати зміни на покращення роботи учнів [8;13].

3. Диференціувальна функція:

За результатами контролю відбувається первинна диференціація учнів, що дозволяє вчителю орієнтуватися в їх пізнавальних можливостях.

Як зазначав П.Сікорський, основна суперечність під час виконання функцій контролю випливає з головної суперечності в освіті: між суспільними ("треба") та індивідуальними ("хочу") потребами з урахуванням об'єктивно реальних можливостей ("можу") суб'єктів учіння. Держава визначає основні параметри у рівнях навчальних досягнень [6, 256].

Саме диференціувальна функція контролю дозволяє вчителю встановити рівень підготовленості учнів (їхнє "можу") і показує учню можливість підвищити його рівень знань до реального "хочу".

4. Функція вимірювання та оцінювання:

Ця функція дозволяє встановити рівень реалізації визначеної мети, відобразити його в якісних та кількісних показниках. Це одна із функцій, яка складно реалізується. Оцінювання проводиться шляхом співвіднесення отриманих результатів із еталонами і, залежно від мети, може бути виражене у балах (кількісне вираження), або за рівнями (якісне вираження) [1; 142]

5. Стимулююча функція:

Наявність оцінок в навчальному процесі дозволяє застосувати додатковий фактор – стимулювання. Якщо оцінка виставляється об'єктивно, а її рівень є для учня значущим, то на процес його навчання здійснюється значний активізуючий вплив. Об'єктивно оцінені знання можуть бути стимулом для подальшої навчально-пізнавальної діяльності. У той же час необ'єктивна оцінка може зменшити в учня бажання працювати.

Оцінювання знань учня, а особливо рейтинг, не лише показує місце учня серед інших в класі, а також є його престижем, що також відіграє стимулюючу роль [2; 4].

6. Виховна функція:

Виховна функція, як стверджує Ф. Домнін, сприяє розвитку стимулюючих мотивів навчання, зацікавленості в одержанні знань, розвитку вольових якостей, формуванню наполегливості у досягненні мети і самостійності у вирішенні проблем. Завдяки цій функції виховується працелюбність і працездатність, відповідальність за наслідки праці, виробляються практичні й творчі уміння.

Оцінка за знання може мати як позитивний, так і негативний вплив на вихованість школяра. Неадекватно високі оцінки привчають його до поблажливого ставлення з боку оточуючих, а занижені негативно впливають на рівень домагань і самооцінку учня.

Реальна оцінка, яку ставить вчитель, може бути заохочуючою, сприяти покращенню роботи, більш систематичній підготовці до занять, а відповідно й покращенню якості засвоєння знань [4;63].

7. Розвивальна функція:

Процедура контролю сприяє розвитку багатьох особистісних якостей. У цей момент учень активно демонструє рівень знання навчального матеріалу, що сприяє функціонуванню, подальшому вдосконаленню механізмів пам'яті, мислення, мовленнєвої діяльності, навичок спілкування, умінь самопрезентації та ін. Особливим напрямом її реалізації слід вважати формуван-

ня в учнів здатності до рефлексії, тобто самоусвідомлення, орієнтації на виявлення причин власних вчинків, процесу їх реалізації і впливу своїх вчинків на інших.

Саме за допомогою контролю, частоти й наявності різних його видів, форм, методів, засобів є можливість впливати на розвиток пам'яті, мислення. Це допоможе сформувати людину, яка буде здатна до прийняття самостійних рішень, мати високий науковий рівень підготовки.

На сучасному етапі розвитку освіти ця функція контролю починає відігравати належну їй роль. Вона впливає на процес навчання через формування у учнів систематичності й системності знань. Від того, наскільки вона проявляється в системі контролю, залежить розвиток логічного мислення, здатність до умовиводів і орієнтації в нестандартних ситуаціях [1; 143] .

8. Прогностична функція .

Завдяки контролю можна відстежити динаміку змін, що відбуваються з учнем, виявити та проаналізувати її тенденції, екстраполювати отримані результати аналізу на наступний період. Реалізація цієї функції дає можливість вчителю прогнозувати навчальну роботу учнів і свою наукову роботу для того, щоб накреслити шляхи вдосконалення процесу навчання. Як стверджує Г. Цехмістрова: "Прогностична функція тісно пов'язана з методичною, тому їх часто об'єднують в одну – прогностично-методичну" [9; 48]

9. Методична функція:

В. Бочарнікова зазначає, що завдяки наявності якісної або кількісної інформації в межах "зворотнього зв'язку", вчитель має змогу проаналізувати рівень своєї роботи (використаних методик), визначити її ефективність, виявити та усунути недоліки, накреслити перспективні зміни.

Впроваджуючи різні форми і методи контролю, вчитель одночасно з перевіркою доцільності тієї чи іншої методики підвищує методичну грамотність учнів, вчить їх вмінно шукати шляхи вдосконалення своєї діяльності [2; 6].

10. Управлінська або керуюча функція:

Прояв цієї функції, на думку Ф. Домніна, полягає у керівництві вчителя навчальним процесом. Через процедури контролю викладач має можливість спрямовувати діяльність учнів у необхідному напрямі за допомогою систематичного контролю, який позитивно впливає на рівень знань учнів і позбавляє випадковості оцінки на екзаменах.

Цю функцію забезпечують різноманітні сучасні методи контролю, які зараз використовуються. Серед них необхідно відзначити тестування, як комп'ютерне, так і безмашинне, програмоване і не програмоване [2; 64].

11. Коригувальна функція.

Завдяки наявності оцінок вчитель може своєчасно вносити зміни в діяльність учнів, виправляти недоліки [8; 14].

12. Констатуюча функція .

Реалізуючи цю функцію контролю, вчитель фіксує рівень досягнень учня у відповідній сфері діяльності, тобто, на заняттях певного виду, чи рубіжний рівень досягнень у вигляді оцінки або рейтингу за модуль, атестацію, залік, екзамен. Констатуюча функція контролю тісно пов'язана із соціалізуючою [8; 14].

13. Соціалізуюча функція .

Оскільки оцінка в межах певної соціальної групи (вчитель, учні) є показником "соціальної успішності", адаптованості учнів, то вона є вагомим показником соціального успіху [8; 15].

Проведений аналіз виділених функцій контролю дозволяє стверджувати, що кожна з них має стимулюючий характер.

Стимулююча функція контролю допомагає реалізації інших його функцій. Систематичний контроль стимулює учнів до поглибленого засвоєння навчального матеріалу (освітня функція). Засвоєння навчального матеріалу допомагає підвищити свій особистий рівень навчальних досягнень (диференціальна), який визначається (діагностична) при вимірюванні та оцінюванні у вигляді кількісного показника – оцінки. Саме реальна оцінка в результаті контролю впливає на формування в учнів адекватного ставлення до себе як до особистості (виховна і розвивальна функції). Оцінка фіксує його рівень навчальних досягнень на певному етапі вивчення дисципліни (констатуюча). Вона є вагомим показником успіху або невдач учня (соціалізуюча). Оцінка спонукає його до самоусвідомлення (розвивальна), що сприяє прогресивним змінам в навчальній діяльності учнів (коригувальна). Ці процеси дають можливість вчителю шляхом застосування різних форм і методів контролю проаналізувати динаміку змін

у навчальному процесі (прогностична), визначити його ефективність (методична) і спрямувати в необхідному напрямі діяльність учнів (управлінська), щоб удосконалити і, знову ж таки, підсилити стимулюючу функцію контролю, що акцентує увагу на її важливості у педагогічному процесі [2; 17].

Попередній експеримент дав можливість з'ясувати, що стимулююча функція контролю виступає як фактор підвищення рівня навчальних досягнень школярів при дотриманні наступних умов:

індивідуальний і диференційований підхід до перевірки якості знань;

стимулювання навчальної діяльності учнів;

оптимальне застосування різних форм і методів контролю;

створення суб'єкт - суб'єктивних відносин між вчителем і учнем.

Ефективність педагогічних умов реалізації стимулюючої функції контролю перевірялось шляхом впровадження дослідно – експериментальної програми, яка складалася із системи уроків історії з використанням різних форм і видів. Таким чином, аналіз психолого – педагогічної літератури показав взаємозв'язок між функціями контролю, у процесі експерименту вдалося визначити умови реалізації стимулюючої функції контролю.

Література

1. Бобрусь І.С., Бакум М.В. Поточний контроль як інструмент управління процесом пізнання у вузі // Нові технології навчання. – 1995. – Вип. 14. – С. 140 - 144.
2. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ. – 1999. – 18 с.
3. Ваніна Л. Особливості системи контролю навчальних досягнень учнів // Завуч. 2004. - № 6. - с. 13 - 14
4. Домнін Ф.А. Поточний контроль як метод активізації викладацької діяльності // Проблеми вищої школи. – 1994. – Вип.80. – С.60-65.
5. Мойсеюк Н.Е. Педагогіка: Навчальний посібник. - Київ: Академвидав, 2003. - 615 с.
6. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / Львів. – Видавництво "Сполом". – 2000. – 420 с.
7. Сухорский С.Ф. Самоконтроль і самооцінка учнями знань // Рідна школа. – 1996. – №5-6. – С.61-63.
8. Тализина Н.Ф. Контроль и его функции в учебном процессе (школы) // Советская педагогика. - 1989.- № 3. - с.11- 16
9. Цехмістрова Г.С. Внутрішньовузівський контроль - складова управління закладом освіти // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2000. – Вип.30.– С.46-52.

УДК 159.922.73

ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ

Гринь Г., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Діти які залишилися без батьківського спілкування - одна з найгостріших проблем нашого суспільства. На сьогоднішній день контингент - вихованців дитячих будинків і шкіл інтернатів на 90% складається з дітей, батьки яких по тим чи іншим причинам, були позбавлені батьківських прав. Неблагоприємні соціальні умови, в яких знаходилися діти до інтернату, обумовлюють їх соціальну дезадаптацію, формування

особистості дитини в державному інтернатному закладі, теж відбувається в умовах сімейної деривації.

Варто зазначити, що дуже важливе місце в формуванні особистості посідає ціннісне ставлення розглядається, як одна із сфер моральності передбачає саморегуляцію, здатність особистості, яка формується не копіювати норму, а свідомо ставитися до неї. Це вимагає від дитини вибору рішення на особистої відповідальності.

Страхи дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського спілкування є дуже актуальними, оскільки багато дітей, які позбавлені спілкування з батьками. Страх - це емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивідуума і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки, на відміну від болю чи інших видів страждання, які зумовлюються реальною дією шкідливих для існування факторів, страх виникає під час їх передбачення [4].

Безумовно, у сучасному світі існує велика кількість джерел страху, тривоги і стресу дітей позбавлених батьківського спілкування. Ці джерела, як правило, провокують переживання власної невідповідності приписам. Деякі страхи і стреси з успіхом долаються самою дитиною, виступаючи як обов'язковий атрибут дорослішання, наприклад, образливі прізвиська ровесниками швидко забуваються. Інші ж зачіпають внутрішні джерела напруження, наприклад самої дитини, біль, хронічні стреси, є страхи зумовлені неблагополучним соціальним середовищем. Діти відчувають страх частіше, ніж дорослі. На кожний випадок відкритого вираження страху приходиться багато випадків страхів таємного, бо в нашому суспільстві боязнь чого-небудь сприймається, як прояв слабкості.

Говорячи про особливості дитячих страхів слід відмітити про їх розповсюдження. Зокрема, не можна не відмітити бурхливий розвиток афективної уяви, тоді у випадку стійких конфліктів з реальністю діти звертаються до заміщуючої уяви. Слід відмітити, що важливою є знаково-символічна діяльність дитячого мислення, що характеризується символізмом особливого роду. Діти використовують символізацію, як вираження змісту через чуттєвий конкретний образ. В.А. Гур'єва виділяє невроз страху, який розвинувся з гострої афективно-шокової реакції і ті, які виникають поступово, під впливом травмуючої ситуації.

Переживання страху дітьми молодшого шкільного віку широко досліджується різними вченими. А.І.Захаров розглядав страх як головну силу яка рухає невротичним розвитком особистості. Відповідно, у молодшому шкільному віці зникають інстинктивні і соціальні-опосередковані страхи [1].

У молодших школярів збільшуються об'єктивно існуючі, соціальні страхи (відмітки в школі, погана поведінка). Велике місце займають так звані фантастичні страхи темних сил, магічних істот, роботів чи інших фігур, які можуть проявлятися в їх сновидіннях [3].

Діти, які залишилися без піклування батьків, з раннього дитинства позбавлені важливого етапу формування первинного соціального досвіду в родині, унаслідок чого, процес подальшої соціалізації дитини має деструктивний характер [6].

Тому, ми припустили гіпотезу: 1) діти, позбавлені батьківського спілкування виражено переживають соціальний страх, що відображається у високій значимості соціальних контактів із однолітками та страхами, пов'язаними із взаємодією з ними; 2) у дітей, позбавлених батьківського спілкування, вираженням є страх бути відторгнутими однолітками.

Для дослідження особливостей страхів дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського спілкування нами було застосовано шкалу особистіс-

ної тривожності А.М.Прихожан, яка розроблена за принципом "Шкали соціально-ситуаційного страху, тривоги" О.Кондаша. Методика містить 40 запитань. За її допомогою можна виявити: шкільну тривожність; міжособистісну тривожність; магічну тривожність.

За допомогою методики діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса можна виявити: загальну тривожність в школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреб в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточуючих; низька фізіологічна супротивляемість стресу; проблеми і страхи у відносинах із вчителями.

Кольоровий тест відносин невербальний діагностичний метод, який відражає як свідомий, так і частково неусвідомлювані рівні відносин людини. Він опирається на концепцію відносин В.Н.Мясищева, ідеї Б.Г. Ананьєва про образну природу психічних структур будь якого рівня і уявлення А.Н.Леонтьєва про чуттєві тканини смислових утворень особистості. Суть її полягає в тому, щоб виявити відношення дитини до значимих інших які відображаються в кольорових асоціаціях.

"Моє коло спілкування". Метою є дослідження переживань дитиною її різноманітних ставлень до оточення. Дана методика спрямована на дослідження проблем взаємодії з учителем, ровесниками, а також батьками.

У дослідженні приймали участь дві групи досліджуваних: перша група – діти, які живуть в повних сім'ях, і друга група дітей – діти, які позбавлені батьківського спілкування. Для підтвердження факту у дітей, позбавлених батьківського спілкування, нами була застосована методика "Моє коло спілкування", за допомогою якої ми встановили взаємодію і ставлення до однолітків, учителів і батьків, про їх оточення.

Порівнюючи виділені групи, ми встановили, що у дітей які проживають в сім'ях переважаючою - 58% є загальна тривожність в школі - загальний емоційний стан дитини, який пов'язаний з різними формами її включення в життя школи. У групі дітей, позбавлених батьківського спілкування, було виявлено переживання соціального стресу 63% - емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти (перш за все з однолітками) та страх самовираження 61% - негативні емоційні переживання ситуацій, які пов'язані з необхідністю саморозкриття, представлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

У дітей, які позбавлені батьківського спілкування на перше місце виходить міжособистісна взаємодія з ровесниками 32%, це свідчить про високу значимість спілкування з однолітками, а у дітей, які проживають в сім'ях, переважаючою є самооціночна тривожність 28%, що свідчить про її значення для дитини.

За кольоровим тестом відносин у дітей, позбавлених батьківського спілкування, щодо однолітків, на перше місце виходить жовтий колір 60%, свідчить про активність, прагнення до спілкування, щодо батьків сірий колір 46%, який вказує на нейтральне ставлення, щодо вчителя, це – синій колір 46% вказує на спокій, задоволеність і прив'язаність. Діти ж, які виховуються у звичайних сім'ях, щодо однолітків – 60% червоний колір, який символізує силу волі, активність, наступливість, щодо батьків синій колір 46% символізує спокій, задоволеність, прив'язаність і, щодо вчителів – фіолетовий 46%.

Важливу роль у дітей, позбавлених батьківського спілкування, відіграє спілкування з однолітками. У ході бесіди діти зображували більш темні кольори, що може свідчити про незадоволеність потреб у спілкуванні.

Отже, можна зазначити, що для дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського спілкування, вираженими є соціальні страхи, у них спостерігається висока значимість міжособистісної взаємодії з однолітками.

Література

1. Захаров А.І. Как преодолеть страхи у детей – Москва. 1986
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М. 2000
3. Складенко О.М. Психологічні детермінанти та психокорекція страхів у молодших школярів: Автореферат. – К. 2005
4. Психология: Словарь/ Под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. М. 1990
5. Шувалов А. Синдром безродности// Социальная педагогика 2007 №4
6. Голик А.М. Социальная психиатрия сиротства. – Москва. 2000

УДК 94(477)

МІЖНАРОДНА ПРАВОСУБ'ЄКТНІСТЬ УРЯДІВ У ВІЙНІ ЗА ДЕРЖАВУ 1919–1920 РОКІВ У КОРДОНАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Кавунник В., магістрант історико-юридичного факультету

Питання і проблеми дипломатичних відносин в історії держави і права України є невід'ємною складовою для предметного дослідження політичних фактів. Предметом дипломатичних відносин для дослідження політичних фактів історії держави виступає не структура, функції міністерства закордонних справ, консульств або військового представництва, а укладання міжнародних договорів і міжнародно-правові наслідки, що впливають з них. В українській науковій літературі з дипломатії і зовнішньої політики України розв'язуються такі проблеми: становлення зовнішньополітичної діяльності УНР, створення дипломатичних представництв у країнах Центральної Європи, основні напрямки діяльності дипломатичних представництв УНР [6], міжнародні відносини України та Дону, Кубані, Білорусії, Кавказу, Фінляндії, Польщі та держав Балтії [5].

В кордонах сучасної України станом на 1919-1920 роки свою політику паралельно здійснювали уряди таких країн: Української Народної Республіки, Української Соціалістичної Радянської Республіки; Республіки Польщі, Збройних Сил Півдня Росії, а також Королівства Румунія та Чехословаччина. Головним критерієм чинності цих урядів є міжнародна правосуб'єктність – права та обов'язки держави, які витікають з підписаних міжнародних договорів. Необхідно відзначити, що факт визнання існування нової держави іншими, визначається укладанням договорів або виданням окремого документу про встановлення дипломатичних відносин.

Разом з тим, укладанням договорів обов'язково передують або військові дії між урядами або дипломатичні переговори в рамках і в спосіб передбачений чинним міжнародним правом періоду 1919-1920 років.

Для детального розгляду міжнародної правосуб'єктності урядів в кордонах сучасної України слід встановити підстави існування і джерела формування урядів 1919-1920 років. Чинність урядів Чехословаччини і Королівства Румунія братися до уваги не будуть.

Уряд УНР був скликаний Директорією після листопадового повстання 1918 року проти режиму гетьмана Павла Скоропадського. Це повстання не було переворотом, оскільки до підготовки і проведення були залучені провідні політичні партії, які мали високий рейтинг серед населення на території Української держави. Гарантією легітимності уряду УНР був парламент – Трудовий Конгрес – скликаний із делегатів від селянства, робітників, залізничників й інтелігенції за територіальним принципом. Трудовий конгрес делегував свої повноваження до Директорії у зв'язку із початком військових дій. Уряд УНР де-факто був визнаний у грудні 1917 року Францією і Англією; 10 січня 1918 року в Брест-Литовському центральними державами та їх союзниками; 30 липня 1918 року радянським урядом Росії, коли вступив у мирні переговори; вже тоді юридично і фактично уряди Фінляндії, Латвії, й Польщі визнавали УНР як повноцінного суб'єкта міжнародних відносин [4; 12].

Східна Галичина оголосила свою незалежність 19 жовтня 1918 року на загальному національному конгресі у Львові. Конгрес виділив зі свого складу Національну Раду, яка в свою чергу обрала уряд. Конгрес постановив офіційно називати Східну Галичину ЗУНР. Уряд ЗУНР був створений у листопаді 1918 року. Територія займала 55 тис. км² з населенням 5 млн. галицьким урядом скрізь була встановлена своя адміністрація та організована армія [4; 24]. Свою компетентність виконавчої влади уряд втратив з підписанням договору у Фастові з УНР 1 грудня 1918 року і акту злуки у Києві 22 січня 1919 року. Свою діяльність уряд продовжував на правах широкої автономії, як орган місцевого самоврядування. На Паризькій мирній конференції делегації з дипломатична місія представляла інтереси всієї УНР, а не західних областей.

Уряд Української Соціалістичної Радянської Республіки був утворений у грудні 1917 року у Харкові. Підставою для його формування стало рішення з'їзду робітників при чому в рамках окремого територіаль-

ного округу, тобто уряд отримав легітимізацію за ставною і територіальною ознакою. Свою діяльність на території УНР уряд УСРР відновив після листопадового повстання під проводом Директорії 1918 року. Необхідно зазначити, що діяльність чужоземного уряду на території суверенної держави є недопустимою з точки зору міжнародного права. Внаслідок військових дій проти УНР січня – травня 1919 року, уряду УСРР вдалося захопити значну територію, встановити власну адміністрацію, випускати валюту.

Компетенція уряду Республіки Польща на 1919 рік поширювалась також на східну Галичину по річку Збруч, включаючи Львів. Питання про польсько-український кордон стало актуальним для уряду УНР після приєднання західних областей. Проблемою врегулювання державних кордонів займалися відомче міністерство і особисто головний отаман Симон Петлюра. 16 червня 1919 року між урядами Республіка Польща і УНР підписано перемир'я [1; 192-193]. Після підписання цього документу, забезпечивши собі тил, республіканська армія розпочала наступ на Київ-Одесу. До кордонів Польщі входила Східна Галичина: сучасні три області Львівська, Івано-Франківська та Тернопільська.

Уряд Збройних Сил Півдня Росії на півдні сучасної України з'явився у січні 1919 року. Основою для формування такого суб'єкту стало військове об'єднання кількох армій під керівництвом відомих військових діячів царської армії. Характеристикою діяльності уряду можуть ілюструвати невдалі спроби реалізації земельної реформи на зайнятих територіях, масові виступи населення, відмова селян постачанням продовольством міст, які були під контролем "добровольської армії". Наступ армії генерала А.Денікіна на Київ-Одесу відбувався з червня і тривав до серпня 1919 року. Дозволю собі навести погляд начальника штабу, а пізніше Командувача армією УНР генерала Василя Тютюнника про стан на Україні армії Півдня Росії в середині 1920 року: дні А.Денікіна пораховані, через кілька днів росіяни відступлять [8; 305].

Отже, станом на кінець 1919 року в межах сучасних кордонах України діяло п'ять урядів [уряди Чехословаччини і Королівства Румунії не розглядаються], кожен з яких мав певну територію і військову гарантію свого існування, соціальну базу і організацію політичної влади для реалізації своєї політики. Але для повноцінної чинності урядів як суб'єктів державного управління не вистачало останнього критерію міжнародної правосуб'єктності тобто укладання міжнародних договорів, що означало визнання на міжнародній арені.

Нижче подасемо позиції і факти міжнародної політики, які визначали статус держав у дипломатичній діяльності:

1. Переговори урядів УНР і РСФРР. Наприкінці січня 1919 року у листуванні про перемир'я до міністерства закордонних справ був відправлений запит з метою пояснення появи більшовицьких частин на території УНР. У відповідь на цей запит уряд УНР отримав пояснення: уряд РСФСР не веде жодних військових дій проти УНР; уряду РСФСР дуже прикро, що в Україні відбувається громадянська війна і "проливається робітничая кров" [9]. Таким чином уряд УНР вів війну проти УСРР, проти невизнаної держави за захист права на суверенітет.

2. Чортківська офензива червня 1919 року – військову акція галицької армії, яка вплинула на міжнародні відносини між урядами Республіки Польща і УНР. Ця подія була визначальною не тільки для зовнішньої але й внутрішньої політики УНР. Перед наступом 9 червня на посаду командира Галицької армії було призначено замість М.Омельяновича-Павленка генерала О.Грекова, якого звільнили у березні 1919 року з посади військового міністра. Ця самовільна військова операція розірвала дипломатичні переговори двох урядів, які тривали з травня 1919 року. На поновлення переговорів та відновлення попередніх домовленостей йшов час важливий для військового наступу у війні з УСРР.

3. Чи не найбільше дискусій в дипломатичній літературі викликає Варшавський договір 21 квітня 1920 року. Наприклад можна знайти такі точки зору: акція Пілсудського-Петлюри від самого початку була приречена на невдачу, бо альянс укладався і значною мірою залишився персональним союзом двох голів держав, спираючись на їхні особисті стосунки і домовленості. Антибільшовицького повстання, на яке розраховували С.Петлюра та Ю.Пілсудський в Україні не сталося. Чинник Східної Галичини: війна між ЗУНР і Польщею [3; 385-386].

Перед спростуванням цих положень про Варшавську конвенцію, необхідно звернути увагу на два фактори:

– ЗУНР як держави не існує, лишилися тільки західні області УНР і органами самоврядування. З міжнародної точки зору існує тільки та держава, яка здійснює зовнішню політику як повноправний суб'єкт дипломатичних відносин. І від УНР і від ЗУНР було утворено єдине міністерство закордонних справ, яке представляло інтереси УНР. У монографії В.Матвієнка "Українська дипломатія 1917-1921 років: на теренах постімперської Росії" існує окремий розділ "Українсько-польське зближення: від конфронтації до стратегічного партнерства". Цей матеріал спростовує будь-які аргументи про особистісний характер варшавської угоди між головами держав.

– Конвенція 1920 року укладалася між двома суверенними суб'єктами. Підписання договору поклало на учасників договору міжнародні зобов'язання, права та обов'язки. Підписання цього документу було рівносильним підписаними пізніше договорами в Балтії. Делегація УНР як міжнародний суб'єкт виступала у таких міжнародних договорах як Східна Антанта, Балто-Чорноморський союз і власне політична Конвенція [5; 305].

Стосовно невдачі запланованого антибільшовицького повстання в Україні, то можна навести документ з фонду міністерства закордонних справ УНР від 10 березня 1920 року "Повстання проти більшовиків на Україні". Селянські повстання керуються не анархістами, як подас цю інформацію В.Затонський, а офіцерами Української армії. Вибухають вони несподівано для більшовиків, які на селах не мають сили і бояться туди показатися без великих військових загонів [10]. Слід додати, що повстання тривали до 1924 року, а на деяких територіях УСРР навіть до 1926 року.

Важливим з точки зору історії дипломатії і міжнародного права було Ризьке перемир'я жовтня 1920

року. Головною властивістю цих переговорів було розв'язання важливої проблеми Перевірка повноважень мандатів делегації радянської України [4; 17-18]. Проблема полягала в тому, що на переговори приїхали представники української і російської радянської делегації невизнаних республік. Разом з тим делегацію і посла УНР в Латвії І.Кедровського запрошено не було. Головне питання полягало в тому, чи визнає польська делегація мандати україно-російської радянської делегації як представників від радянських держави. Тобто на перемир'ї вирішувалося питання про надання міжнародної правосуб'єктності (визнання держави) УСРР і всіх дублюючих радянських республік: Литовсько-Білоруська Соціалістична Радянська Республіка, Латвійська Соціалістична Радянська Республіка, а також Естонська Трудова Комуна.

З самого початку мирових переговорів й до останнього дня польська делегація мала в собі дві течії: одна, більша, з Я.Домбським і польськими соціалістами, які стояли на позиціях миру за всяку ціну, а друга, головню військову, бажали не поспішати з миром і відкинути Росію в межі Московщини. Ці течії лишилися і після підписання перемир'я [4].

У Ризі було визнано УСРР, так само як і інші радянські республіки суб'єктами міжнародного права. Варшавська конвенція підлягала розірванню в односторонньому порядку. Армія і уряд УНР залишилися

без союзника і проводити війну за збереження суверенітету в таких умовах було неможливим. Галицька армія і "уряд" ЗУНР з моменту залишення уряд і республіканської армії, перейшла до Збройних Сил Півдня Росії, щоб пізніше перейти і воювати під прапорами Червоної Армії і зрештою піти за кордон. Уряд Півдня Росії поступово припинив свою військову і адміністративну присутність на Україні, а після укладення перемир'я РСФРР з Республікою Польща і ліквідації Західного фронту зазнав поразки. Польща відновила кордони Речі Посполитої.

Таким чином, вирішальним фактором у війні урядів за суверенітет в кордонах сучасної України визначалася не військовою силою, адміністрацією чи прихильністю населення, а міжнародною правосуб'єктністю. Тобто успішне і результативне ведення урядом війни було можливе тільки за умови міжнародного визнання держави як самостійного суб'єкта. Ризьке перемир'я 1920 року було ключовою подією в міжнародному житті Східної і Європи, яке закріпило державні кордони і визначило суб'єктів міжнародних відносин. Суверенітет в кордонах сучасної України наприкінці 1920 року розділили між собою УСРР і Республіка Польща. Уряд і республіканська армія змушені були розташуватися на території колишньої союзницької держави. Саме кінець жовтня 1920 року став для УНР завершенням державного існування.

Література

1. Ukraine and Poland in documents. 1918-1922. / edited by Taras Hunczak. In 2 parts: P. 1 – New-York-Paris-Sydney-Toronto: Shevchenko Scientific Society, 1983;
2. Веденєев Д. Дипломатична служба Української держави 1917-1923 роки: Навчальний посібник. – К.: Нау-вид. відділ НА СБ України, 2007;
3. Галенко О., Камінський Є., Кірсенко М., Котляр М., Кульчицький С. Нариси з історії дипломатії України / В.А. Смолій (відп.ред.). – К.: Видавничий Дім "Альтернативи", 2001.
4. Кедровський В. Рижське Андрусово: спомини про російсько-польські мирові переговори в 1920 р. – Вінніпег, Ман, 1936;
5. Матвієнко В. Українська дипломатія 1917-1921 років: на теренах постімперської Росії: Монографія. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2002;
6. Соловійова В. Українська дипломатія у країнах Центральної Європи 1917-1920 рр.: Монографія. – Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд". – 2004.
7. Стахів М. Перехід через Збруч і невикористані можливості // Вільна Україна. Збірник. – Ч. 22. – Нью-Джерсі: Видає Українська Вільна Громада в Америці, 1959. – С. 22-27;
8. Україна. 1919 рік.: М.Капустянський "Похід Українських армій на Київ-Одесу в 1919 році". Є.Маланюк "Уривки зі спогадів". Документи та матеріали: Документально-наукове видання / Передм. Я.Тинченко. – К.: Темпора, 2004.
9. ЦДАВОУ. – Ф. 3696. – Оп. 1. – Спр. 181. – Арк. 1-14;
10. ЦДАВОУ. – Ф. 3696. – Оп. 3. – Спр. 26. – Арк. 6

УКД371.261(09)

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Павлов Ю., студент ІІ курсу філологічного факультету

У класичній педагогіці та в шкільній практиці знаходимо чимало прикладів перманентних педагогічних пошуків, спрямованих на полегшення шкільного життя дитини, на захоплення учнів процесом пізнан-

ня, на організацію навчання та виховання з опертям на взаємну довіру. Такій підхід застосовується у "риторичній школі" М.Ф. Квінтіліана (І-ІІ ст.), у школі "Дім радості" В. де Фельтре (XIV-XV ст.), в школі "Чеських братів"

Я.А.Коменського та школі Й.Г.Песталоцці (XVII-XIXст.), у вчительській діяльності Ф.А.Дістервега (XIX ст.) та школі "Нова гармонія" Р.Оуена, в Яснополянській школі Л.М.Толстого, в школі "бодрой жизни", С.Т.Шацького, у школі В.О.Сухомлинського [3].

Однак, в педагогіці прижився, як більш дієвий спосіб забезпечення якості засвоєння знань моніторинг цих самих знань. А оцінка, як прямий показник якості знань учнів.

Увійшовши в практику шкіл різних країн, набуваючи найрізноманітніших форм, оцінки функціонували як соціально значущі, ставали інструментом посилення тиску на учнів. Водночас розповсюдження оцінок як способу вираження успіхів чи невдач слід було розглядати і як нівелювання схоластичної школи перед передовою суспільною думкою. Розповсюдження системи оцінок, в аспекті реалізації гуманістичних ідей виховання, зародились ще в рабовласницькому суспільстві та обстоювались великими мислителями (Сократ, Марк Фабіян Квінтіліан тощо.). Такі ідеї набули яскравого віддзеркалення в класичних творах епохи Відродження (Вікторіо де Фельтре, Франсуа Рабле, Томас Мор) та гуманізму (Ян Амос Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Гельвецій, Дідро тощо).

Складний характер шкільної оцінки, її вплив на учня помічено Я.А.Коменським. Він закликав педагогів розумно користуватися своїм правом на оцінку, рекомендував проявляти велике терпіння, в моральному вихованні - і похвалу, і догану. Вченому не вдалось повністю привести у відповідність вплив шкільної оцінки на учня з тими освітніми завданнями, які він обґрунтовував, створюючи дидактичну систему. Погляди Я.А.Коменського прогресивно вплинули на розвиток педагогічної теорії та шкільної практики [3].

У німецьких схоластичних школах середньовіччя сформувалась система оцінок балами як способу посилення впливу суспільства (насамперед батьків) на дітей, а також розподілу учнів за можливостями, знаннями і соціальним становищем.

В історії вітчизняної освіти найбільш стародавньою є система словесних оцінок. У списку студентів Київської духовної академії (1737 р.) була певним чином відпрацьована система оцінки навчальної діяльності та здібностей учнів. Вони тоді були такими: "весьма прилежен", "весьма понятен и надёжен", "добронадёжный", "хорош", "зело доброго учения", "очень добр", "добр, рачителен", "весьма средствен", "ниже средствен", "ниже средствен, плох", "неизрядного успеха", "весьма умеренного успеха", "малого успеха", "понятен, но неприлежен", "понятен, но ленив", "прилежен, но тупого понятия", "понятен, но весьма нерадив", "не худо успеваает", "не худ", "не совсем худ", "малого успеха", "непонятен", "не совсем туп", "туп и непонятен", "туп", "очень туп" [1].

Цифрову систему оцінок почали вводити в російських школах, відтак і українських з першої половини XIX ст. Водночас у багатьох навчальних закладах продовжували послугуватись найдавнішою в історії вітчизняної школи словесною оцінкою знань.

Пізніше в школах дореволюційної Росії спостерігались різні підходи до оцінки навчальної діяльності учнів. Так, наприклад, відповідно до статуту Міністерства Освіти 1804 року вводилася система оцінок успіхів учнів. З

кожної дисципліни директор визначав певне число кульок для з'ясування рівня знань школярів. Найвищий рівень успішності визначався 90 кульками. Поступово оцінка стає одноманітнішою і коротше. Вона все частіше замінюється цифровою системою. Так російська школа пережила 3 -, 5 -, 8 -, 10 -, 12-бальну систему оцінки знань. Оскільки в дореволюційній школі контроль знань нерідко був засобом відбору учнів для подальшого навчання і використовувався іноді для адміністративного впливу на учнів та вчителів, то закономірною реакцією перших діячів радянської школи була думка, що такий контроль треба відкинути і звільнити школу від цієї тяжкої спадщини. Вже в травні 1918 року постановою Наркомом РРФСР було відмінено екзамени і оцінку знань учнів балами. В ній говорилося: "Використання бальної системи для оцінки знань і поведінки учнів відмінюється у всіх без виключення випадках шкільної практики. Переведення із класу в клас та видача свідоцтв відбувається за відгуками педагогічної ради про виконання навчальної роботи." Але через переповнені класи учитель не встигав систематично вести записи характеристик знань своїх учнів, і тому письмові характеристики носили досить загальний трафаретний характер. Це в свою чергу призвело до виникнення теоретичних концепцій, що штовхали школу в бік недооцінки перевірки знань учнів і контролю за їх роботою з боку учителя [1].

У перші роки існування радянської школи певний вплив на формування таких концепцій мали також деякі помилкові педагогічні теорії, зокрема теорія "вільного виховання", прихильниками якої були К.Н.Вентцель, Е.Кей, О.І.Пискунов, Л.М.Толстой. Вона була направлена проти будь-якого подавлення дитини, проти регламентації всіх сторін її життя та поведінки, визначення змісту навчання проти її волі. Піддаючи гострій критиці авторитарність виховання і схоластичні методи навчання, представники цієї теорії, а також педагоги, які були під її впливом, виступали проти оціночної системи навчання, яка склалася в школі проти екзаменів. Це був період пошуків нових форм і методів роботи. Ламаючи старе і відкидаючи непотрібне, працівники освіти й вчителі допускали іноді й помилки, які згодом виявлялися й усувалися в процесі творчої роботи (захоплення комплексними програмами, механічне перенесення досвіду інших країн, зокрема шкіл США, використання групо-бригадних форм оцінки знань і умінь учнів і т.д.).

Наприкінці XIX – початку XX століття у дипломах та атестатах оцінки позначалися словами "відмінно", "вельми добре", "добре", "досить добре", "посередньо", "слабо" [1]. Поширювалась також п'ятибальна, семибальна, дванадцятибальна шкала оцінок.

У травні 1918 р. постановою народного Комісаріату "Про скасування оцінок" разом з оцінками були ліквідовані та іспити, запроваджені більш прості форми обліку та контролювання успішності учнів. З цією метою, зокрема, практикувалися особливі зошити обліку, прізвиська кращих і гірших учнів записувалися на так званих "червоних" і "чорних" дошках, впроваджувалося "соціалістичне змагання" і т.д. У результаті в ті роки замість контролю успішності, проведеного вчителем, одержали широке поширення різні форми самоучета. Система обліку знань з бригадно-лабораторного методу, некритично перенесеного з буржуазної школи (враховувалася робота бригади всієї в ціло-

му), призводила до знеособлення обліку успішності, а в кінцевому результаті - до зниження якості навчання. Центральний Комітет партії піддав гострій критиці цю організацію роботи в школі і дав вказівки, спрямовані на перебудову навчально-виховної роботи в школі.

Шкільна практика, життя настирливо вимагали систематичного контролю знань учнів, і вже в 1920-1921 навчальному році в школах ряду губерній широко практикувалися такі форми перевірки знань, як співбесіди, репетиції, заліки.

Органи народної освіти змушені були визнати необхідність контролю знань учнів і запропонували створити замість старих форм перевірки знань учнів – нові, основані на даних дитячої психології і змісту навчального процесу.

Пошуки тривали, виникало багато різних концепцій і тез, але ясності і чіткості в справі перевірки і обліку знань не було.

Деякі педагоги (О.Ерн, С.І.Миропольський, І.Ф.Рашевський, О.Н.Странолюбський та ін.) пропонували звільнити дітей від надмірної опіки і контролю з боку вчителя, підкреслюючи, що пролетарська школа повинна поставити на перший план активний самоконтроль учнями своїх знань, умінь і навичок. Інші (В.О.Євтушевський, М.Рембрович та ін.) вважали, що контроль і оцінку знань має насамперед здійснювати вчитель; проводити її слід систематично, методика проведення контролю і оцінки знань повинна відповідати суті процесу навчання [4].

У 1924-1925 роках відділи народної освіти почали запроваджувати в школах тести, вважаючи їх найдосконалішою формою перевірки знань і здібностей учнів. Перші спроби застосування тестів успішності на Україні зробили Центральна комісія НОП при методкомітеті Головнопросвіти України, дослідна станція Головоцвику України, комісія НОП методкомітету політосвіти України та деякі вузи м.Харкова. Центральна комісія НОП створила й перевірила в 1924-24 і 1925-26 навчальних роках тести з поліграмоти, арифметики, алгебри, графіки, граматики, швидкості читання та ін. Проте тестова перевірка знань не встигла ввійти в практику роботи всіх шкіл країни, тестування не вийшло за межі окремих шкіл, головним чином дослідно-показових, оскільки було визнано шкідливим педагогічним методом. Великого значення для правильного розв'язання проблеми контролю знань учнів на той час постановою уряду від 5 вересня 1931 року "Про початкову і середню школу" і вже у постанові ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 р. "Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі" підкреслювалося, що в "в основу обліку шкільної роботи повинен бути покладений поточний індивідуальний, систематично проводиться облік знань учнів" і що викладач повинен в процесі навчальної роботи уважно вивчати кожного учня. У наступні роки була проведена велика робота по створенню суворої і впорядкованої системи обліку успішності, склалася система методів перевірки і оцінки знань, умінь і навичок. 1935 році - диференційована п'ятибальна система оцінок через словесні позначки ("відмінно", "добре", "задовільно", "погано", "дуже погано") А в 1837 році офіційно встановлена Міністерством народної освіти: 5-бальна система, '1' - слабкі успіхи; '2' - посередні; '3' - достатні; '4' - гарні; '5' - відмінні. Розруха після Великої Вітчизняної Війни, зви-

чайно ж, відбулася й на стані освіти. Повоєнні роки – це роки ліквідації неписьменності Велика робота проводилась у цей час і. У 1945 р. в області налічувалося понад 72 тис. неписьменних і малописьменних. Протягом року було охоплено навчанням понад 11 тис. осіб, а на кінець 40-х років завершилася ліквідація неписьменності й малописьменності. У 1949 р. запроваджено обов'язкове загальне семирічне навчання. В області було створено комісії сприяння всеобучу, які проводили роз'яснювальну роботу серед населення, перевіряли стан охоплення дітей школою, організували матеріальну допомогу учням. У післявоєнні роки в педагогічній літературі друкується багато статей з питань організації перевірки знань учнів, а в 1953 році редакція журналу "Советская педагогика" відкрила спеціальну дискусію цього питання. Було надруковано чимало робіт на цю тему ряду авторів (Б.Г.Анан'єв, Ш.О.Амонашвілі, О.С.Богданова, М.О.Данілов, Б.П.Єсіпов та ін.), які у різних аспектах розглядали питання контролю та оцінки знань учнів. За ініціативою к. п. н. С.Ф.Сухорського, в 70-х роках в Україні була проведена значна робота по впровадженню у шкільну практику тематичної системи контролю і оцінки успішності учнів. На кінець 70-х років, з метою знайти більш раціональний варіант облікового документу ніж шкільний класний журнал, студентський та викладацький склад Львівського державного університету під керівництвом к. п. н. С.Ф.Сухорського працювали над створенням "Облікової книжки учня". В ній виділялися сторінки для обліку успішності з кожного предмету, для обліку виконання громадських доручень, суспільно-корисної праці і самообслуговування, записів класного керівника та причин відсутності в школі, а також сторінка для оцінки учня за кожний день [3, 47].

У 1960-і - 90-ті роки ХХ ст. склалися три основні підходи до модернізації та гуманізації бальною позначки, що використовується в більшій чи меншій мірі в рамках традиційної системи оцінювання знань:

А) Пролонговане оцінювання, коли за окремі невеликі відповіді, доповнення, індивідуальні роботи кожна з яких не "тягнула" на наступний бал, виставлялося певну кількість плюсів (як правило, від одного до трьох). У результаті включався механізм своєрідного накопичення, який не виходив за рамки традиційної п'ятибальною шкали.

Б) У 1990-ті роки поступово визріває перехід від п'ятибальною на багатобальною систему (від 100 до 1000), відому як модульно-рейтингову, коли кожне завдання в залежності від складності, нестандартності, креативності оцінювалося за визначеною, пропорційно збільшується шкалою.

В) Досить широке використання різних методик оцінювання пізнавальної діяльності за кінцевими результатами.

Так, певної популярності набула рейтингова система оцінювання знань учнів. В основу цього показника закладена оцінка в балах не лише на екзаменах, але й на заліках. При цьому забезпечується більша гнучкість оцінки знань, умінь та навичок.

Педагогам відомо: одна й та ж оцінка має різне значення навіть у 2-х учнів. В одного, наприклад, "четвірка" – ближче до "п'ятірки", а в іншого – це майже "трійка". Тому рейтинговою системою оцінювання знань передбачено, що одна й та ж оцінка супроводжується

відповідною кількістю балів. Всі бали, отримані учнем за певний період навчання, сумуються і ця сума порівнюється з максимальним рейтинговим показником. На основі цього робиться висновок про рівень знань учнів. Така система оцінки знань і рівня підготовки, крім справедливості, несе в собі й частку демократизму. Кожен учень, покладаючись на себе, розраховуючи свої сили, уже з перших днів навчання може спланувати і, головне, досягти заданого результату. Крім того, рейтинговий узагальнений показник активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, підвищує відповідальність вчителів за оцінку знань, дає змогу перейти від дискретної жорсткої п'ятибальної оцінки до гнучкої індивідуальної, що забезпечує стимули до безперервного навчання, поглиблення знань [2, 90-91].

Цікавим фактом є те, що на сьогоднішній день, знання учнів оцінюються в усіх країнах світу по-різному. В Англії - 6-бальна, Польщі - 6-бальна, Франції - 20-бальна, Молдові - 12-бальна, В Росії - 5-бальна, Білорусії - 10-бальна, Латвії - 10-бальна, США - 100-бальна.

Школярі Латвії можуть самі вибирати собі навчальні курси. Успіхи з кожного курсу оцінюються на письмовому або усному заліку за 10-бальною шкалою.

У школах США поширена система тестування, яке оцінюється дуже суворо і однозначно: відповідь на 20 запитань з 100, отримувеш рівно 30 балів і ні на бал, ні на півбала вище. У листі успішності, який отримують батьки, є графа "Коментар", де вчитель може дати свою суб'єктивну оцінку роботі учня. Замість оцінок у Штатах використовуються букви (A, B, C), причому найвища - A.

У Канаді оцінки виставляються у відсотках. Наприклад, 50-60% - задовільно, 65-75% - добре, 80-90% - близьке до "відмінно". 100% отримати дуже складно, мабуть, це можливо тільки з математики та інших точних наук. На підставі отриманих з усіх предметів оцінок підраховується середній бал. Для переведення на наступний рік необхідно набрати більше 50%. Якщо середній бал більше 80%, то можна отримати звільнення від іспиту і грамоту (Honorable Roll).

У японській школі рівень знань учня не оцінюється індивідуально. Визначається загальний відсоток якості знань і виводиться середня оцінка для всього класу. Тим не менше, учні середньої та старшої школи складають іспити в кінці кожного триместру і в середині першого і другого триместрів, які оцінюються за процентною системою.

У Франції прийнято 20-бальна система оцінювання знань. При цьому вища оцінка, як правило, - 18 балів. Французи твердо переконані, що 20 може одержати лише Господь Бог, а 19 - пан учитель. Оцінки від 10 і вище вважаються позитивними. Більшість французьких "хорошистів" отримують 12-14 балів. Вищий пілотаж-заробити 14-16 балів.

У Бельгії в системах освіти франкомовної і фламандської громад, які до 1988 року використали аналогічну французької 20-бальну систему оцінювання знань, в даний час застосовуються різні шкали оцінок. У франкомовній громаді у шкільній освіті застосовується 10-бальна шкала, в якій вищою оцінкою вважається 10, а нижчої - 1. При цьому прохідним балом зазвичай є оцінки 5 або 4, що встановлюється само-

стійно керівництвом освітньої установи для певного атестаційного періоду.

Під фламандської громаді у шкільній освіті використовується 20-бальна система, в якій найвища оцінка - 20, діапазон оцінок від 10 до 20 - позитивні оцінки, а 10 - "прохідний" кордон. У вищій школі обох громад використовується процентно-цифрова система оцінок, в якій оцінки 80% і вище розглядаються як "відмінно", 70-80% - добре, 60-70% - задовільно, а 60% є "прохідним" кордоном.

У системі освіти Іспанії використовуються якісні і кількісні форми оцінювання знань учнів. У першому випадку застосовуються наступні якісні характеристики: *Sobresaliente* - відмінно, *Notable* - добре, *Aprobado* - задовільно, *Suspenso* - незадовільно. Кількісна форма оцінки знань є 10-бальною, при цьому: 9-10 - відмінно, 7-8 - добре, 5-6 - задовільно, 1-4 - погано.

У Польщі використовується 6-бальна система. Разом з тим, навчальні заклади отримали певну частку самостійності в організації навчального процесу, таким чином, у кожній школі є прерогатива встановлювати так звану "внутрішню" шкалу оцінювання успішності учнів, яка діє в її межах. Однак у документі, який виходить зі стін школи і буде пред'являтися в інших навчальних закладах, оцінка повинна бути в рамках загальноприйнятої зовнішньої системи оцінювання.

У Німеччині в середній освіті також використовується 6-бальна система оцінок, але зі зворотним залежністю: • 1 - *zehr gut* (відмінно) • 2 - *gut* (добре) • 3 - *befriedigend* (достатньо) • 4 - *ausreichend* (задовільно) • 5 - *mangelhaft* (незадовільно) • 6 - *ungenuegend* (дуже погано) Правда, "одиницю" ставлять вкрай рідко. Оскільки в Німеччині вступних іспитів до вишів немає, головну роль грає середня оцінка: чим вона вища, тим більше шансів на вступ. Для її виведення використовується перерахунок оцінок у бали за наступною співвідношенням: оцінка 1-15 балів, 2 - 12 балів, 3-9 балів, 4-6 балів, 5-3 бали, 6-0 балів. У Великобританії прийнято систему літерного позначення оцінок: від A* до U. • A* - найвища оцінка, виставляється досить рідко A - відмінно B - дуже добре C - добре D - не зовсім успішно E - погано F - дуже погано N - не атестований I - провал Формально тільки й означає, що іспит не зданий. Але на практиці оцінки нижче E рівносильні "двійці".

В аргентинській школі застосовують 10-бальну систему підрахунку. 10 - найвищий результат. За пройденого матеріалу проводяться перевірочні, практичні та контрольні роботи, результати яких враховуються при виведенні середнього арифметичного кожного триместру. За підсумками трьох триместрів виводиться підсумкова оцінка. Середнє арифметичне, більшу або рівну 7, означає, що даний курс пройдено успішно, менше 7 - доведеться складати іспит по всьому матеріалу, пройденого в навчальному році. При незначчі двох предметів учень успішно переводиться в наступний клас із їх подальшої Perezdačeu.

В Ізраїлі в середній школі існує цифрова оцінка в масштабі або 10-0 або 100-0. Вищим балом є 10 або 100.

В Австралії, відповідно до Конституції, кожен штат і кожна територія створювали і розвивали свою власну систему освіти. У результаті в країні спостерігаються суттєві відмінності у системах оцінювання знань [6].

Література

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М.: Педагогика, 1984. – 20-28 с.
2. Андрощук О.А. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально – виховному закладі//Педагогіка і психологія – 1996р.-№3.- с. 86-96.
3. Делікатний К.Г. Оцінка знань як органічна частина процесу навчання // Радянська школа. – 1989. – №5.– С.44-50.
4. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання.-Харк.держ.пед.ун-тет ім. Г.С. Сковороди.-Харків ОВС 2002.
5. Москаленко К. Как должен строится урок//Народное образование.-1959г. №10 с. 67-70.
6. ua.textreferat.com

УДК 371.3:81

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Богдан Я., студентка V курсу факультету іноземних мов

Стаття присвячена одній з актуальних проблем методики викладання іноземних мов – проблемі формування соціокультурної компетенції старшокласників. На сучасному етапі вивчення іноземної мови велика увага приділяється країнознавчому аспекту, диференціації з рідною культурою і носіями іноземної мови.

В останні десятиліття невід'ємною складовою частиною змісту та організації викладання іноземної мови є соціокультурна компетенція, що є важливою умовою формування цілісної комунікативної компетенції. Досягнення певного рівня сформованості соціокультурної компетенції передбачає не стільки оволодіння іншомовним фонологічним, лексичним, граматичним матеріалом, скільки засвоєння елементів іншомовної культури народу, мова якого вивчається.

Загальновідомо, що оволодіння мовою і навчання іноземній мові складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування даною мовою, усвідомлення природи даної мови, розуміння рідної культури та іноземної культури народу, мова якого вивчається. Кожна з цих частин є невід'ємним складником при вивченні ІМ. На етапі старшого шкільного віку важливо, щоб учні розуміли можливу різницю між їх рідною та іншомовною культурами та вміли розвивати позитивне ставлення до іншомовних та іншонаціональних культур, а також набували вміння долати основні комунікативні бар'єри та лінгвокраїнознавчі відмінності між цими культурами.

У Концепції навчання іноземних мов у 12-річній школі відзначається, що загальноосвітня школа повинна сформувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійності й особистої відповідальності учнів старших класів. Міністерство освіти і науки України рекомендує розвивати в учнів 4 ключові компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну і загальнонавчальну. Розвиток цих компетенцій дозволяє старшокласнику розуміти ситуацію, досягати певних позитивних результатів в особистій та майбутніх професійних сферах [1, с. 7].

Формування соціокультурної компетенції є актуальним ще й тому, що нові суспільно-політичні, економічні, соціальні та культурні реалії в нашій державі та загалом у цілому світі вимагають розширення функцій іно-

земної мови як навчального предмета і, відповідно, зміненого погляду на мету його вивчення – формування комунікативної компетенції. Україна зміцнює стосунки й зв'язки з європейськими й світовими державами, а для того, щоб наша країна сприймалася іншими націями як культурна високорозвинена держава, треба формувати в старшокласників знання про країни світу, уміння спілкуватися іноземними мовами й навички самостійної роботи, отже, проблема формування зазначеної компетенції є дуже важливою.

Питання про формування соціокультурної компетенції старшокласників знайшло теоретичне обґрунтування в працях Н.П.Анікеєвої, О.В.Безпалько, Г.М.Бондарчука, В.П.Бусела, А.Л.Венгера, Т.М.Волкової, В.В.Воронова та ін. Відомі вчені сучасності, такі як І.Д.Бех, О.О.Леонтьєв, Ю.І.Пасов, В.Г.Редько звертали й звертають увагу на необхідність нових підходів до формування світогляду учнів, розширення й поглиблення знань, умінь та навичок.

Мета статті: охарактеризувати важливість формування соціокультурної компетенції старшокласників засобами іноземної мови і показати шляхи формування соціокультурної компетенції на прикладі конкретних методик.

В основу навчання іноземної мови покладено формування певного рівня комунікативної компетенції, складовою якої є лінгвістична та країнознавча компетенції, тобто знання, уміння і навички використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні лінгвістичні та країнознавчі реалії.

Це означає, що для формування всебічно розвинутої, гармонійної і гуманістичної особистості учні старших класів мають не лише оволодіти необхідним мінімумом знань, умінь і навичок, а також розвинути здатність орієнтуватися в сучасних духовних і матеріальних цінностях не лише своєї Батьківщини, а й іншомовного світу.

Слід зазначити, що Томахіна [4, 78], процес навчання іноземній мові з урахуванням лінгвокраїнознавчого підходу містить у собі не лише протиставлення двох мовних систем, а й конфронтацію двох культур, кожна з яких має свої особливості.

С.Ю. Николаєва наголошує на необхідності чітко розрізняти структуру соціокультурної компетенції. Отже, соціокультурна компетенція складається з наступних підсистем:

- країнознавчої компетенції (знання основних фактів культури країн з історії, географії, економіки і т.д.)
- лінгвокраїнознавчої компетенції (лінгвістичні знання, які потрібні для побудови висловлювань: топоніми, хрононіми, фразеологізми і т.д.)
- соціолінгвістичної компетенції (знання важливих для спілкування особливостей мовленнєвої і не мовленнєвої поведінки носіїв мови і вміння поводити себе у відповідності до цих знань: формули мовленнєвого етикету, правила ввічливості і т.д.)

В старшій школі навчання спрямоване на опанування широких культурних тем (спосіб/стиль життя) та освітніх традицій. Учні поглиблюють знання про правила етикету (проживання у сім'ї закордоном, запрошення у гості, норми поведінки у гостях), про можливості отримання освіти та працевлаштування, про етнічні та релігійні особливості країни. Учні вчать застосовувати у мовленні формули вираження власної думки, згоди або категоричної незгоди, аргументації. Старшокласники опановують мовні засоби, за допомогою яких можна представляти свою країну і культуру на міжкультурному рівні, бути гідом, консультувати і допомагати закордонним гостям у ситуаціях повсякденного спілкування [3, 78].

Навчання англійської мови разом з культурними контекстом роблять і викладання мови і саму культуру більш доступними і зрозумілими. Завдання вчителя в певній мірі полягає у відтворенні та моделюванні культурного середовища та у створенні наміру вживати реалістичну мову в цьому середовищі, при цьому дбаючи про те, щоб навчальна діяльність не стала штучною.

Дуже важливу роль у формуванні соціокультурної компетенції відводиться особистості вчителя і його професійно-педагогічним якостям. При ретельному плануванні роботи вчителею доцільно й корисно використовувати конкретний практичний матеріал, уважно спостерігаючи за динамікою росту учнів. Важливо також підібрати правильну літературу. Зрозуміло, що підручники можуть зовсім по-різному представляти культури країн, мова яких вивчається. Багато підручників мають малюнки, що стосуються культури ІМ. Але підручники мають тенденцію старіти, і тому інформація, яка в них міститься, може не відповідати дійсності. Через це, вчителю повинні використовувати додаткові сучасні автентичні матеріали, такі як статті, вірізки з журналів і газет, аудіо- та відеозаписи. Інтернет також стане у нагоді.

Нажаль, у вітчизняній практиці є мало посібників з англійської мови, де формування соціокультурної компетенції старшокласників реалізується на високому рівні. Через це все більше шкіл і вчителів звертаються до посібників видавництва Longman, Oxford, де навчання відбувається на автентичному матеріалі. Серед багатьох підручників вищезгаданих видавництв було обрано НМК "New Streetwise Intermediate" (автор Род

Ноласко), що розрахований на учнів старшої школи. Саме на прикладі цього підручника буде показано декілька прикладів формування лінгвокраїнознавчої компетенції старшокласників на уроках іноземної мови.

"New Streetwise" – дворівневий навчально-методичний комплекс для підлітків. Кожний розділ "New Streetwise" – має форму журналу для вивчаючих англійську мову. Це дозволяє вміщувати новий і цікавий матеріал в мотивуючій формі, що готує учнів користуватися англійською мовою в реальному світі. Підручник "New Streetwise Intermediate" містить 12 випусків (issues) журналу для підлітків, основний матеріал якого поділяється на три частини.

Велика увага приділяється роботі над функціональним боком мови (розділ Use and Usage), де подаються синоніми, антоніми слів, дається пояснення фразеологічних одиниць. Тобто, опрацьовується лінгвокраїнознавчий матеріал, що є одним із складників у формуванні соціолінгвістичної компетенції.

Щодо інших компонентів, варто відмітити велику кількість країнознавчого і соціолінгвістичного матеріалу. Зокрема, всі статті, що входять до складу підручника, дають яскраве уявлення про побут, стиль та традиції країн (в основному це Велика Британія та Америка) мова яких вивчається. І самі завдання цих статей спрямовані на усвідомлення іноземної культури та порівняння її з вітчизняною культурою. Також у статтях підручнику йдеться мова про загальнолюдські цінності, що є визначними для представників всіх культур. Таким чином у старшокласників формується уявлення не тільки про культуру інших країн, а й про загальнолюдські цінності в цілому. Прослідковується послідовність, логічність завдань і вправ. Наприклад, тестові завдання ті ж самі, але вони ще й урізноманітнюються правильними або неправильними твердженнями, складанням семантичної карти, творчими, креативними, індивідуальними, парними, груповими завданнями. Лексична й семантична насиченість невеликих за обсягом текстів дозволяє старшокласникам сфокусувати свою увагу на соціокультурних аспектах.

Серед завдань, які можна впровадити беручи за основу цей підручник можна назвати наступні. Таке завдання як "карта думок" ("Mind map") актуально використовувати при знаходженні культурних відмінностей для формування соціокультурної компетенції. Так, можна поділити учнів на дві групи, перша група на основі отриманої інформації з статті відображає основні слова, ідеї та принципи, які використовують представники англійської мови країн для вирішення конкретних проблем, інша ж група робить теж саме спираючись на власний досвід і знання про українську культуру.

Структура кожного розділу підручника дозволяє дотримуватись стандартної структури уроку, але при цьому застосовувати креативний підхід до завдань, що спрямовані на формування соціокультурної компетенції. Процес формування соціокультурних знань, умінь і навичок учнів можна прослідкувати на прикладі "мозкового шторму", який складається з 5-ти частин:

- запитання;
- асоціації;
- ідеї;
- опис;
- знаходження (пошук) зв'язків.

Дані складові частини “мозкового штурму” формують правильні запитання й відповіді соціокультурної забарвленості, розвивають асоціації учнів, спонукають їх до появи цікавих ідей, тренують їх мовні й мовленнєві навички розширюють загальну культуру учнів.

При цьому реалізація лінгвокраїнознавчого підходу до навчання іноземного мовлення учнів відбувається шляхом дозованого включення до уроків додаткових фонових знань та мовних засобів, що відповідають їм за змістом і ступенем складності, узгоджуються з інформацією підручників і враховують рівень володіння мовою учнів.

Але не тільки підручник може бути використаний на уроках. Для формування соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції широко використовують творчі, проектні, групові та інтерактивні форми роботи учнів. Творчими формами роботи є прийом колажування та метод проектів. Вивчивши принципи організації і технологію проведення цих форм роботи, вчитель зможе використовувати дані методичні прийоми під час вивчення будь-якої теми.

Колаж (прийом колажування) є однією з ефективних форм комплексного коментаря, який дозволяє познайомити учнів з лінгвокраїнознавчою інформацією і семантизувати значення лексичних одиниць. Це так званий засіб мовної та немовної (екстралінгвістичної) наочності, який допомагає в розкритті культурно-країнознавчого значення поняття, відсутнього в рідній мові учня, у вигляді плакату з надписами, схемами чи таблицями, розміщеними навкруги цього поняття за годинниковою стрілкою

Для виготовлення тематичних колажів можуть бути використані друковані матеріали, газети, буклети, матеріали Інтернету, а також матеріали, виготовлені учнями: фотографії, малюнки, крокі, схеми.

У формуванні культурно-країнознавчої компетенції колаж виконує дві функції. Для вчителя це інструмент пізнавальної діяльності учнів, формування у них культурно-краї-

нознавчих знань, понять, вмінь та навичок. Для учня – це засіб пізнання та опора для усного мовлення.

Метод проектування є одним з розповсюджених методів ознайомлення з країнознавчою інформацією. Суть проекту полягає у виконанні завдання, спрямованого, в першу чергу, на досягнення практичного результату діяльності (колаж, збірка текстів, віршів, малюнки, газети, виготовлені предмети тощо). Засобом виконання завдання є іншомовна комунікація учнів між собою та вчителем. Тобто виконуючи практичне завдання, учні застосовують іноземну мову під час читання інформації, складання усних та письмових повідомлень, проведення інтерв'ю, анкетування, обговорення ходу виконання завдання.

Проект можна визначити як комплекс завдань, які використовують не лише з метою ознайомлення з країнознавчою інформацією, але і як засіб контролю сформованості мовленнєвих умінь у кінці пройденої теми [3, 250].

Отже, використання лінгвокраїнознавчої інформації в навчальному процесі сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, забезпечує підвищення пізнавальної активності школярів, сприяє створенню позитивної мотивації, дає стимул до самостійної роботи над мовою, розвиває мислення, мовну здогадку учнів, здатність порівнювати і зіставляти, сприяє морально-етичному вихованню дітей, усвідомленню цінності предмета “іноземна мова”. Але соціокультурний компонент змісту навчання не повинен слугувати рекламою чужому стилю / способу життя. Його мета – розширити загальний кругозір учнів і шляхом міжкультурних порівнянь навчити об'єктивно оцінювати культурні феномени своєї країни і країни, мова якої вивчається, і усвідомлювати насамперед цінність культури свого народу, її внесок у світову культуру.

Проблема, яка розглянута в статті, не вичерпує всіх її аспектів, тому подальші дослідження варто проводити в напрямку формування і розвитку вказаної компетенції в позакласній і в позаурочній діяльності.

Література

1. Коваленко О.Я. Про вивчення іноземних мов у 2007-2008 н.р. Методичні рекомендації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С.7-10.
2. Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонента на уроке английского языка// Иностраный язык в школе. – 2005. - № 5. – С. 49-54.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: - К.: Ленвіт, 2002. – С. 258.
4. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы. // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3. – С. 77-80.
5. Rod Nolasco. New Streetwise. – Oxford University Press, 2005. – 122 p.

УДК 371.3:81

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ПІДРУЧНИК З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА СТВОРЕННЯ ТА ВІДПОВІДНІСТЬ ВИМОГАМ ПРОГРАМИ УКРАЇНИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Колесник Н., студентка V курсу факультету іноземних мов

У статті виявлена концептуальна основа та проаналізовані чинники для створення якісного сучасного підручника з іноземної мови. Автор узагальнив характеристики відповідності підручників з англійської мови вітчизняного та іноземного видавництва сучасним вимогам.

Ключові слова: вимоги, текст, підручник, програма, концепція, інформація, чинники.

Проблема навчальної книги тісно пов'язана з теорією шкільного підручника та процесом підручникотворення на конкретному етапі розвитку школи. Її концептуальною основою виступає теорія шкільного підручника як галузь педагогічного дослідження, що вивчає дидактико-методичні аспекти даного виду навчальної літератури, а також закономірності конструювання підручника як книги (дизайн, поліграфічне оформлення, ілюстрації тощо), тобто розвивається на стику дидактики і книгознавства. Зазначена галузь невіддільна від процесу підручникотворення, є теоретичним підґрунтям його практичної реалізації. Цікаві, оригінальні, науково обґрунтовані вирішення тих чи інших завдань, пов'язаних з підготовкою підручника, збагачують концепцію навчальної книги, виступають джерелом нових ідей, теоретичних положень. Тому конструктивно-критичне вивчення досвіду теорії і практики підручника для середньої школи є важливим джерелом розробки сучасної стратегії підручникотворення в галузі середньої освіти України.

Мета статті полягає у визначенні концептуальної основи та чинників для створення якісного сучасного підручника з іноземних мов (ІМ) та у проведеної загальної характеристики вітчизняних та іноземних підручників з англійської мови щодо відповідності сучасним вимогам та програмі України з викладання ІМ.

У сфері навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх навчальних закладів в останні роки відбулися значні зміни, зумовлені появою нових стандартів, оновленням навчальних планів і програм. А це, в свою чергу, привело до створення нових підручників і посібників як основних механізмів реалізації програми. Мабуть, зараз ні в кого не виникає сумніву, що найефективнішою системою підручників є та, що забезпечує користувачів навчальними книжками, сконструйованими одним автором або одним авторським колективом. Якщо вся серія підручників створена відповідно до цієї тези, то, як правило, зміст навчання, репрезентований в таких засобах навчання, відбувається на засадах єдиної концепції, яка відтворює позицію автора щодо різноманітних проблем підручникотворення. Серед них, на наш погляд, найважливішими можна назвати такі: принципи добору та організації у змісті підручника навчального матеріалу, методичний підхід до навчання, система вправ та завдань, засоби орієнтування у підручнику, форма, місце і роль ілюстративного матеріалу, місце досвіду набутого учнями, у вивченні рідної мови, способи пред'явлення, активізації та повторення навчального матеріалу, тощо. Мабуть, чи не найголовнішою проблемою серед зазначених є та, що пов'язана з визначенням методичного підходу до навчання ІМ, оскільки решта проблем більшою або меншою мірою зумовлюється саме цією [7, 69]. Проте варто зазначити, що зміст кожного підручника також значною мірою залежить від розуміння та інтерпретації автором основних положень прийнятого ним методичного підходу, який є пріоритетним у навчанні ІМ.

Відомо, що найсуттєвіші положення методики та суміжні із нею наук і зумовлені ними рекомендації можуть бути ефективно відтвореними на практиці. Тобто у навчальній діяльності, безпосередньо через підручник. Дещо помилковою, на погляд багатьох методистів, є думка про те, що вчитель може сам ліквідувати дефекти

підручника або ж замінити підручник своєю діяльністю. Практика свідчить: яким би високим не був рівень володіння вчителем іноземною мовою, цього не достатньо, щоб навчити учнів іноземною мовою спілкування, яке відповідало б вимогам програми. Важливе місце у цьому процесі відводиться технологіям передачі вчителем своїх знань, навичок і вмінь тим, хто оволодіває мовою. Не кожний учитель володіє цими технологіями достатньою мірою. А тому цей дефіцит має заповнити підручник, якщо він сконструйований системно, обов'язково апробований у шкільній практиці, яка дала позитивні результати, або ж за результатами апробації зміст підручника скоригований та адаптований до умов навчання. Важливе значення, як зазначалося вище, має концепція навчання іноземної мови, використана у побудові підручника, яким користується у своїй роботі вчитель. Деякі педагоги недостатньо орієнтуються в цьому питанні, а тому в своїй діяльності інколи застосовують форми, прийоми і засоби роботи, неадекватні концепції підручника. А це часто не сприяє ефективності уроку, його результативності [7, 66]. Проте це не означає, що вчитель має використовувати на уроці лише види діяльності, що пропонуються підручником. Підручник не може стовідсотково забезпечити навчальний процес вправами і завданнями. Частина їх повинен добирати вчитель, але відповідно до прийнятої концепції та умов навчання.

Створення серії ефективних підручників з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів — це складна комплексна багатоаспектна наукова проблема, успішне розв'язання якої під силу лише висококваліфікованим лінгвістам, методистам, дидактами, психологам та іншим спеціалістам, озброєним цілісною дидактико-методичною компетенцією, що ґрунтується на новітніх досягненнях різних наук.

Також при створенні підручників необхідно враховувати, що учнівський контингент класу, рівень підготовленості учнів, їхня готовність і здібність до засвоєння іноземної мови, професійний рівень вчителя, його талант і ентузіазм, умови роботи тощо не можуть бути певною мірою відтворені у змісті серії підручників із будь-яким рівнем точності і адекватності.

А це означає, що поки що не з'явилися універсальні підручники, ефективні для всіх умов навчання. Та чи й будуть вони створені? А відтак, необхідно вдосконалити систему підготовки підручників, починаючи з визначення авторського колективу, до складу б якого входили науковці, значною мірою обізнані з непростими принципами підручникотворення, і вчителі, які, окрім певної участі у підготовці змісту підручника, активно б його апробували, а потім разом із співавторами критично проаналізували б варіант змісту, що апробувався.

Якість шкільних підручників залежить від багатьох чинників, домінуючими серед яких є соціальні та психолого-педагогічні. Соціальні чинники детермінують переосмислення цілей загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням соціального фактора, що передбачає на сучасному етапі складну діалектичну єдність загальнолюдського і національного; відображення цих цілей у теоретико-методологічних підходах до розробки змісту середньої освіти; науково обґрунтований відбір цього змісту; його повноцінна репрезентація у шкільних підручниках як змістовій моделі процесу навчання.

Засобом аналізу сучасних тенденцій підручникотворення в галузі середньої освіти України та підручникотворення у зарубіжних країнах виступає теоретична модель підручника для загальноосвітньої школи, яка базується на визнанні його двоєдиної сутності (як носія змісту освіти і засобу навчання, як втілення єдності змістової та процесуальної сторін, як взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання). Вона охоплює дидактичні та психологічні характеристики, що виступають системоутворюючим фактором у сучасній теорії шкільного підручника з іноземної мови, а саме: реалізація у підручнику провідних функцій навчальної книги; дидактично обґрунтоване структурування навчального матеріалу; психологічне забезпечення підручника; моделювання в ньому основних компонентів процесу навчання з урахуванням вимог домінуючої концепції [5, 54].

Ще на початку 90-х років – у період становлення нашої молодшої держави, вчителі гуманітарних дисциплін потерпали від невідповідності між новітніми перетвореннями в суспільстві і застарілими підходами в навчанні, змістом шкільних підручників [1, 28]. Великий внесок у створення національних українських підручників зробив доктор педагогічних наук, професор Інституту педагогіки АПН України В.Плахотник, створивши серію підручників з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів, за якими вчилися і вчать вже не одне десятиріччя українські школярі. Але поза увагою залишилися школи з поглибленим вивченням англійської мови, які потребували якісно інших підходів як до змісту, так і до наповнення навчального забезпечення. Поява закладів нового типу – гімназій, ліцеїв, коледжів гуманітарного профілю – також передбачала поглиблене вивчення іноземної мови.

Наприкінці 90-х років до справи підручникотворення долучилася людина, яка мала багато новаторських ідей та непересічних поглядів на викладання, – на той час учитель однієї з тернопільських шкіл із поглибленим вивченням англійської мови О. Карп'юк. Перші підручники, створені нею, були адресовані учням старших класів саме таких шкіл. Потім авторка створила цілу серію підручників для шкіл із поглибленим вивченням англійської мови – з 5-го по 11-й клас. Усі вони пройшли відповідну науково-педагогічну експертизу і отримали гриф Міністерства освіти і науки України, увійшовши до списку основних підручників, рекомендованих до використання в середніх навчальних закладах України. О. Карп'юк стала однією з перших в Україні, хто врахував вимогу часу – вивчати іноземну мову як засіб спілкування [2, 44]. Цей підхід сприяв переходу від граматико-перекладного методу до комунікативно-орієнтованого навчання.

Позитивним вважаємо той факт, що на початковому етапі становлення державності навчальні заклади мали можливість отримати національні підручники з англійської мови. Слід об'єктивно зазначити, що вони зіграли позитивну роль у розвитку науки і масово використовуються в навчальних закладах України. Але при всій досконалості (методичній довершеності) цих підручників потрібні нові, які повніше відображали б реалії сучасного життя [3, 76]. Розвиток культурно-економічних зв'язків із зарубіжними країнами викликав появу в Україні підручників, виданих у Британії, Франції, Німеччині та Іспанії. Міністерство освіти й науки України рекомендувало вик-

ладачам англійської мови використовувати в своїй роботі деякі з них (лист Міністерства освіти України № І/9 – 148 від 8 квітня 1998 року “Про використання навчально-методичних матеріалів видавництва “Oxford University Press”) [6, 8]. Метою такого рішення було вдосконалення системи науково-методичного забезпечення навчального процесу вивчення іноземних мов в Україні, створення з кращими видавництвами Європи спільних творчих авторських колективів для підготовки нового покоління навчально-методичних комплексів у відповідності з вимогами Державного стандарту.

При першому знайомстві з цими підручниками звертає на себе увагу, передусім, їх висока поліграфічна якість і те, що це – навчально-методичні комплекси (крім книги для студента, власне підручника, та робочого зошита, додається методичний посібник для викладача, аудіо- та відеокасети), які сприяють глибокому засвоєнню матеріалу студентами. Але при більш ретельному вивченні їх стає зрозуміло, що працювати з ними не так просто, як здається на перший погляд [4, 5].

У процесі роботи над вивченням зазначених підручників виникло ряд значущих проблем, які потребують першочергового розв'язання. Відомо, що головним документом, на якому будується навчально-виховний процес у навчальному закладі, є програма. Зміст підручника повинен визначитися програмою і бути обов'язковим для засвоєння кожним, хто навчається. Але зміст всіх цих, виданих за рубежом, підручників не цілком відповідає вимогам сучасної програми з іноземних мов для навчальних закладів.

Згідно з вимогами програми з іноземних мов для навчальних закладів студенти повинні вивчати такі теми: “Україна” і “Країна, мову якої ми вивчаємо”. Оскільки підручники видані за кордоном, то тема “Україна” відсутня цілком, жодної інформації про Україну не дається. В них детально розробляються такі теми, наприклад: “Про себе”, “Родина”, “Вільний час”, “Квартира”, “В магазині”. Але ці теми можна використати лише частково, адже оточення наших учнів, їх життєві умови й умови життя студентів зарубіжних країн різні. Тому не все з їх життя нам зрозуміло. Окрім того, багато програмових тем у зазначених підручниках відсутні.

Надто ґрунтовно представлено тематичний блок “Країна, мову якої ми вивчаємо”. Учні можуть одержати багато цікавого додаткового країнознавчого матеріалу, наприклад, інформацію про країну та її міста, про письменників, акторів, музикантів, державних діячів, про засоби масової інформації тощо.

Таким чином, виникає протиріччя у наявному навчальному апараті підручників. З одного боку, в них є новий, корисний і пізнавальний для наших учнів матеріал: пропонуються різноманітні теми, багато з яких є проблемними й актуальними для нашого часу і країни. У цьому полягає їх позитивне значення. Але з іншого боку, своїм змістом підручники не відповідають вимогам програми з іноземних мов для навчальних закладів. При великому обсязі навчального матеріалу, який міститься в них, викладач може використовувати в своїй роботі лише незначну частину його [4, 5].

Певні труднощі дані підручники становлять і для учнів. Насамперед, усі вони є одномовними. Робота з ними заснована на використанні англійських слів. Відсутня будь-яка опора на рідну мову. Для са-

мостійної роботи з пропонованим словником потрібний досвід словникової роботи і певні знання. Учневі, який тільки починає вивчати мову, буде важко користуватися ним. А непорозуміння і постійні труднощі, пов'язані з виконанням завдань, негативно впливають на процес навчання: учень може цілком втратити інтерес до предмета, який вивчає.

У підручнику багато різноманітних завдань. З одного боку, це добре. Але оскільки не всі можуть з ними впоратися, то це ускладнює роботу викладача. Тому різноманітність завдань за їх характером і рівнем складності завжди повинна бути в центрі уваги викладача, який використовує в навчальному процесі ці підручники. Він повинен враховувати різний рівень знань студентів, їх успішність, складність індивідуального сприйняття, пам'ятаючи про диференційований

підхід у процесі навчання. Тільки при правильній організації навчального процесу з таким підручником можуть бути досягнуті позитивні результати.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що сума накопиченого світового і вітчизняного педагогічного досвіду (як позитивного, так і негативного) в сукупності з новітніми дослідженнями в дидактиці, методиці, психології та лінгвістиці є цілком достатньою для того, щоб на засадах певних загальних принципів і чіткої програми створити серію шкільних підручників з ІМ. Цілком допустимо, що ця серія може удосконалюватись і видозмінюватись залежно від різних чинників, проте поява навіть першого варіанту такої науково обґрунтованої цілісної системи підручників буде значним якісним успіхом у сфері підручникотворення.

Література

1. Аругтюнова А.Р. Конструирование и экспертиза учебника русского для иностранцев: Дис. д-ра пед. наук. — М., 1988.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект. — М., 1988. — 160 с.
3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., 1977.
4. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка// Иностр. языки в школе. — 2000. — №3 — С. 5.
5. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. — М., 1984.
6. Редько В. Об'єкти та критерії оцінювання шкільних підручників з іноземної мови // Рідна школа. — 2007. — №7/8 — С. 5-9.
7. Шевченко С. І. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [навчальний посібник]. — Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2010. — 155с.

УДК 371.3:81

ПРО ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Завальнюк К., студентка V курсу факультету іноземних мов

У статті розглядається актуальність застосування методу проектів при навчанні іноземної мови. У ній виділені особливості методу проектів та запропоновані вимоги до вчителя та учнів, щодо ефективного використання даного методу.

Ключові слова: метод проектів, проектна робота, мотивація, співробітництво, робота у групах.

Сучасний світ інформаційних технологій вимагає від учителів сучасного підходу. Якщо раніше вчитель був чи не єдиним джерелом інформації, то тепер, із наявністю великої кількості підручників, періодичних видань, радіо, телебачення, мережі Інтернет, роль вчителя як "постачальника інформації" зменшується. Натомість перед ним постає нове завдання: навчити учнів не загубитися в інформаційному просторі, самостійно знаходити й аналізувати потрібну інформацію, правильно її інтерпретувати й застосовувати.

Така зміна ролі вчителя передбачає і зміну методів навчання. Саме в цьому допоможуть інтерактивні методи навчання, які не тільки вчать школярів самостійно орієнтуватися у світі інформації, але й викликають інтерес до пізнавального процесу, розвивають творчий потенціал особистості, розумову та емоційну сфери.

Окрему увагу хотілося б звернути на метод проектів.

Метою даної статті є розглянути доцільність використання методу проектів на уроках іноземної мови та визначити вимоги до вчителя та учнів під час проектно-діяльності.

Актуальність статті зумовлена інтересом сучасних методичних досліджень до застосування методу проектів у навчанні іноземної мови.

Проаналізувавши методичну літературу [1, 4, 5, 7], можемо визначити навчальний проект як спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність учнів, спрямовану на досягнення спільного реального теоретично чи практично значимого результату, потрібного для розв'язання деякої вагомості проблеми.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще на початку минулого століття в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філо-

софії й освіти, розробленими американським філософом і педагогом Дж.Д'юї, а також його учнем В.Х.Кіппатриком. Дж.Д'юї пропонував будувати навчання на активній діяльності учня, беручи до уваги його особисті інтереси в конкретній галузі знань [4]. Надзвичайно важливо було показати дітям їх особисту зацікавленість в набутті знань, які можуть і повинні знадобитись їм у житті. Вчитель може підказати джерела інформації, а може просто направити думку учнів в потрібному напрямі для самостійного пошуку. Але в результаті учні повинні самостійно та спільними зусиллями розв'язати проблему, застосувавши необхідні знання з різних галузей, та отримати реальний результат. Таким чином вся робота над проблемою набуває контурів проектної діяльності.

Метод проектів привернув увагу російських та українських педагогів ще на початку 20 століття. Їх ідеї проектного навчання виникли практично паралельно з розробками американських педагогів. Під керівництвом російського педагога С.Т. Шацького в 1905 році була організована невелика група співробітників, яка намагалася активно використовувати проектні методи у практиці викладання.

Пізніше, вже за радянської влади, ці ідеї стали досить широко впроваджуватися в школу, але недостатньо продумано і послідовно, і постановою ЦК ВКП(б) в 1931 році метод проектів був засуджений і з тих пір в СРСР більше не робилося серйозних спроб відродити цей метод у шкільній практиці. Разом з тим у закордонній школі він активно і досить успішно розвивався. У США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах ідеї гуманістичного підходу до освіти Дж. Д'юї та його метод проектів широко поширювались і набули великої популярності у силу раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем навколишньої дійсності в спільній діяльності школярів.

Останнім часом метод проектів набуває все ширшого застосування і на пострадянському просторі, зокрема в Україні, при навчанні іноземних мов, про що свідчать публікації Є. Полат, І. Богослав, Н. Савченко, А. Конишевої, Е. Арванітопуло, та інших. Популярність методу пояснюється перш за все його ефективністю. Працюючи у проекті, учень відчуває, що вся система роботи орієнтована на нього і його особистість, тому його діяльність будується на особистому досвіді, інтересах і схильностях. Зміст проекту базується не на вивченні навчальних тем, готових текстів, а на обговоренні актуальних проблем, які цікавлять учнів. Діти отримують можливість обговорювати цікаві теми та проблеми, вчать висловлювати власну думку, аналізувати, обґрунтовувати та узагальнювати [2].

Те, що учні працюють у різних режимах – самостійно, у групах, у парах – теж є важливим. Відомо, що рівень мовленнєвої підготовки учнів у класі різний, тому в одній групі можуть виявитися і сильніші, і слабші учні. За використання традиційної форми проведення занять менш підготовлені учні здебільшого мовчать. У той час як у роботі над проектом кожен учень робить свій внесок у його реалізацію залежно від знань і особистих інтересів. Відомо ж, що для формування тих чи інших мовних вмінь і навичок в учнів потрібна активна усна

практика. Використання проектного методу забезпечує усну практику мовлення усіх учнів, причому вони сприйматимуть її уже не як виконання рутинної обов'язкової вправи на оцінку, а як свій внесок в обговорення чи вирішення певної актуальної проблеми.

Кінцевою метою навчання іноземної мови є іншомовна мовленнєва діяльність, причому не сама по собі, а як засіб міжкультурної взаємодії. Щоб сформувати комунікативну компетенцію поза мовним оточенням, недостатньо самого лише використання умовно-комунікативних або комунікативних вправ, які дозволяють вирішувати комунікативні завдання. Важливо надати учням можливість мислити, вирішувати будь-які проблеми, які змушують думати, міркувати над можливими шляхами вирішення цих проблем, з тим щоб діти акцентували увагу на зміст свого висловлювання щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції – формування і формулювання цих думок [5].

Таким чином, основна ідея такого підходу до навчання іноземної мови полягає в тому, щоб перенести акцент з різного виду вправ на активну розумову діяльність учнів, оформлення якої вимагає володіння певними мовними засобами. Ось чому доцільно звернутися до методу проектів на етапі творчого застосування мовного матеріалу і відповідно перетворити уроки в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі і доступні учням проблеми з урахуванням особливостей культури країни і по можливості на основі міжкультурної взаємодії.

Часто трапляється, що іноземна мова здається учням чимось віддаленим і нереальним, чимось, що їх зовсім не стосується, і це, звичайно, не може не позначитися негативно на мотивації до її вивчення. Вчитель повинен допомогти учням зрозуміти, що вони можуть говорити іноземною мовою про своє життя, про власний світ.

На думку британського педагога Т. Хатчінсона, проектна робота дозволяє вирішити цю проблему трьома шляхами. По-перше, вона допомагає практично застосувати уже здобуті знання, уміння та сформовані навички, тобто дає змогу учневі інтегрувати іноземну мову у власну комунікативну компетенцію. По-друге, проектна робота допомагає наблизити іноземну мову до реальних потреб учнів, адже вони навчаються говорити про власний світ – про свій дім, свою сім'ю, друзів, захоплення, своє місто, країну тощо. І по-третє, проектна робота зміцнює зв'язок між мовою та культурою [1]. Отже, з проектною роботою мова стає для учнів містком, що дає змогу представникам двох культур спілкуватися між собою.

Останнім часом метод проектів досить широко застосовується у педагогічній практиці. Він став не просто популярним – він став "модним". Але, на жаль, часто проектною методикою називають звичайну групу роботу. Отже, проаналізуємо основні вимоги до реалізації саме цього методу:

- проект повинен містити актуальну, значущу у дослідницькому плані проблему;
- передбачуваний результат проектної роботи мусить мати теоретичну і практичну значимість;
- виконання проекту вимагає інтегрованих знань і вмінь як від учителя, так і від учнів;
- проект планується учнями за сприяння вчителя, який стимулює їх інтерес до проблеми і допомагає обрати тему презентації;

- вимагає творчого пошуку додаткової інформації (в Інтернеті, друкованих виданнях тощо);
- робота над проектом передбачає вдосконалення вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- стимулює активну класну й позакласну самостійну роботу учнів (проект реалізується в позакласній роботі, але певні його етапи проходять на уроці);
- спрямований на одержання запланованого кінцевого продукту (найчастіше усної презентації за обраною проблемою з використанням різноманітної наочності);
- оцінюється й аналізується колективно.

Розглянемо положення про важливість певних знань і вмінь учителя й учнів більш детально. Перш за все, коли вчитель об'єднує учнів в групи, він має чітко пояснити їм, як виконувати завдання і як учні повинні працювати разом у групі. Крім інструкцій щодо власне способу обговорення та розв'язання проблеми однією з основних вимог є спілкування іноземною мовою у ході роботи над проектом. Важливо пам'ятати, що мова – це насамперед засіб спілкування. Тому добре, коли у процесі навчання створюються умови, максимально наближені до реальності, тобто комунікативно спрямовані ситуації. При підготовці завдань для виконання проектної роботи учнями учитель повинен звертати увагу саме на цей аспект, ставлячи учнів у такі умови, коли необхідно використовувати англійську мову в реальних ситуаціях [6]. Учням потрібно дати достатньо часу для представлення різних точок зору, детального обговорення проблеми, різнобічного розгляду питання. Презентуючи свої проекти, учні повідомляють інформацію, обмінюються думками, висловлюють критичні зауваження, стимулюючи таким чином розвиток комунікативної ситуації, спілкуючись при цьому англійською мовою.

Не менш важливим є врахування вчителем індивідуальних та вікових особливостей учнів, а також їх суспільного та пізнавального досвіду. Учні повинні знати, навіщо вони це роблять, бути зацікавленими у якісному виконанні роботи й отриманні результату – це забезпечить успішність та ефективність пізнавальної діяльності.

Крім того, учитель повинен керуватися таким принципом як навчальна співпраця – вчитель і учні є партнерами: він допомагає їм обрати тему, знайти матеріал, пояснює незрозумілі моменти. Учитель коригує діяльність учнів, його завдання – допомогти учням усвідомити, що помилка – це також позитивний ре-

зультат, оскільки це дає можливість виправити її і знайти інше вирішення проблеми.

Підвищення мотивації учнів теж є одним із завдань учителя. Під час виконання проекту цього можна досягти не тільки зацікавивши учнів темою роботи, але й залучивши важливу й значущу для учнів аудиторію, що змогла б оцінити результати проектної роботи (обговорення проекту з однокласниками, представлення його батьками, виготовлення стінгазети, що виставляється на загальний огляд у школі тощо).

До учнів теж ставляться певні вимоги. Як уже говорилося, в основі проекту лежить певна проблема. Щоб її вирішити, учням потрібні не лише знання мови, але й володіння великим обсягом різноманітних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, школярі повинні володіти певними інтелектуальними, творчими та комунікативними вміннями. До першої групи вмінь можна віднести вміння працювати з інформацією, з текстом (виділити головну думку, вести пошук потрібної інформації в іншомовному тексті), аналізувати інформацію, робити повідомлення, висновки і т. п., вміння працювати з різноманітним довідковим матеріалом. До творчих умінь відносять перш за все вміння генерувати ідеї; знаходити не один, а багато варіантів вирішення проблеми; вміння прогнозувати наслідки обраного способу дії. До комунікативних умінь відносяться перш за все вміння вести дискусію, слухати і чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору, підкріплену аргументами; вміння знаходити компроміс зі співрозмовником; вміння лаконічно висловлювати свою думку [5].

Таким чином, для грамотного використання методу проектів потрібна значна підготовка, яка здійснюється в цілісній системі навчання в школі (не тільки в навчанні іноземної мови), причому зовсім не обов'язково, щоб вона випереджала роботу учнів над проектом. Така підготовча робота повинна проводитися постійно, систематично і паралельно з роботою над проектом.

На завершення хотілося б ще раз підкреслити, що ефективне застосування методу проектів потребує ретельної підготовки як учителів, так і учнів та допомагає не тільки розвивати мовну компетенцію, але й робить значний внесок у загальний інтелектуальний та особистісний розвиток учнів. Проектна робота підвищує мотивацію вивчення предмету, розвиває ініціативність, незалежність мислення, уяву, самодисципліну, навчає співпраці та зміцнює знання з інших предметів, які можуть бути застосовані на уроці іноземної мови.

Література

1. Hutchinson T. Project Work in Language Learning // The Language Teacher. – September 1996. – Vol.20, №9. < <http://jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/proj.html> >
2. Богослав І.І. Використання технології методів проектів у навчанні іноземної мови. // Англійська мова та література. – 2006. – №12 (130). – С.7-8.
3. Ніколаєва С.Ю. Проектна робота "Europe is more than you think" для учнів старшої школи // Іноземні мови. – 2006. – №1. – С. 3-16.
4. Полат Е.С. Метод проектов / Лаборатория дистанционного обучения. Проекты < <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> >
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 3-11, №3. – С. 3-9.

6. Романчук О.Г. Проектна діяльність учнів як засіб інтелектуального розвитку особистості // Іноземні мови. – 2007. – №1. – С.26.

7. Савченко Н. Використання проектною технології у навчанні англійської мови на середньому етапі. // Англійська мова та література. – 2006. – №12 (130). – С.10-11.

УДК 371.3:81

КОМП'ЮТЕРНІ ВПРАВИ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЗАСВОЄННЯ СКЛАДНИХ ДЛЯ ВЖИВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ

Тимченко О., магістрантка факультету іноземних мов

Стаття присвячена проблемі визначення особливостей формування лексичної компетенції студентів мовних спеціальностей на основі вправ інтерактивного спрямування. Автор пропонує огляд науково-методичних розвідок з даної теми, розглядає доцільність використання комп'ютерних вправ для подолання труднощів засвоєння складних для вживання лексичних одиниць та ілюструє подану концепцію завданнями, укладеними на основі практичних розвідок.

Ключові слова: лексична компетенція, лексична одиниця, комп'ютерні вправи, лексичні труднощі

В умовах пошуку шляхів оптимізації навчального процесу перед вищими навчальними закладами висувається завдання створення ефективної методики формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Складовою частиною комунікативної компетенції є лексична компетенція, без набуття якої повноцінне спілкування неможливе [14; 92]. Постає необхідність пошуку нових шляхів навчання лексичного матеріалу, можливостей для підвищення ефективності формування лексичної компетенції у студентів мовних спеціальностей.

Особливо гостро постає проблема навчання лексики, її засвоєння, зокрема, складних випадків вживання.

Необхідно відзначити, що цю проблему розробляли багато дослідників та педагогів-практиків: Городнича Л. – про комп'ютерні вправи для диференційованого навчання аудіювання англійського мовлення; Григор'єв М.К. – про інтернет-технології для працівників системи освіти; Гузь О. – про раціональну послідовність використання відеофонограми та друкованих текстів у навчанні іноземної мови; Зимня І.А. – про ТЗН і начіність у навчанні іноземній мові; Кужель О. – про можливості використання мультимедійних курсів у навчанні читання.

Проблемами досліджень з використання новітніх інформаційних технологій навчання у вивченні іноземної мови також займаються Ю.Гапон, В.Ляудіс, Є.Маслико, Е.Носенко, О.Палій, К.Brucher, M.Collins, M.Simonson, A.Thompson та інші.

Мета цієї роботи полягає в розроблених вправах, спрямованих саме на подолання труднощів засвоєння складних для вживання лексичних одиниць, що має перш за все практичну цінність: матеріал розрахований на студентів факультету іноземних мов. У цьому і полягає новизна нашої роботи.

Засвоюючи лексичний матеріал, студенти зустрічаються з такими труднощами: форма слова, що є важкою для написання; значення слова, яке часто не співпадає з еквівалентом у рідній мові; та сполучаність слова з іншими лексичними одиницями. Роз-

роблюючи комплекс вправ, автор намагався зосередити увагу, в першу чергу, на цих труднощах. Проаналізувавши матеріал підручників, автор прийшов до висновку, що наявний комплекс вправ не є достатнім для опанування лексичного матеріалу повною мірою. Безперекладні методи не є завжди ефективними, особливо для вивчення різноманітної термінології (наприклад юридичної, з теми *Revenge and Retribution*). Тому у своїх вправах автор пропонує завдання на зіставлення слова з українським еквівалентом. До того ж значна увага надається вправам на підстановку слів у речення та букв у слова, що значно покращує навички письма студентів. Такі вправи є корисними для індивідуальної роботи, оскільки економлять час на заняттях, де слід більше зосередитись саме на комунікації.

Відомо, що для повного засвоєння лексичної одиниці, її треба почути, побачити, вимовити і написати. Недолік підручників у тому, що фонетичне оформлення слова відсутнє, тому лексичний матеріал сприймається важко. Проте комп'ютерні вправи дозволяють почути звучання слова одразу ж, стільки разів, скільки потрібно.

Широке використання різноманітних аудіовізуальних засобів забезпечує більшу ефективність мовного зразка і емоційний ефект завдяки комплексному впливу на різні рецептори тих, хто навчається. Пред'явлення нового матеріалу технічним засобом дозволяє уникнути експромтів, неминучих відхилень від добре продуманого сценарію, чітко регламентувати час пред'явлення матеріалу. Слід відмітити, що комп'ютерна техніка дозволяє презентувати нову лексику з різноманітним емоційним забарвленням, ритмом і темпом, римування деяких висловів, супровід їх ритмічними шумовими ефектами [2; 23]. Одна й та сама фраза одного разу може звучати офіційно, суворо, строго; іншого разу – трохи роздратовано, або ж весело, по-дитячому. Фрази можна подавати у різному темпі: уповільнено, у природному темпі, прискорено, але без шкоди для чіткості звучання. Ефективність такої технології полягає в тому, що вона надає структурної оформленості запам'ятовуваному матеріалу, усуває одноманітність у роботі, носить емоційно-виразний характер. Крім того, повторюючи за диктором, імітуючи його жести, міміку, темп, або ж запам'ятовуючи риму, легше бути зайнятим безпосередньо роботою з мовленнєвим матеріалом, запам'ятати його мимовільно, не заучуючи на пам'ять [2; 24]. У студента не формується звикання до одного голосу, що є позитивним фактором. Нерідко доводилось помічати, що студентам однієї групи, потрапивши до іншої, важко зрозуміти того викладача, особливо на початкових курсах.

Існує розроблена класифікація вправ в автоматичних курсах та програмах, на яку ми спиралась при створенні власних вправ з теми *Revenge and Retribution*.

Перш за все, це вправи на комбінацію або зіставлення. Зіставляти можливо слова або вирази та їх тлумачення, речення іноземною мовою та їх переклади іноземною мовою, початки фраз та їх завершення, початки діалогів та їх продовження. Або ж завдання можна поставити так: знайти синоніми даних слів, або їх антоніми. На наш погляд, такі вправи виховують у студентів мовну інтуїцію, логічне мислення, а також, звичайно, тренують лексичні навички з теми.

Друга група вправ в автоматичних курсах – вправи на доповнення тексту з трансформацією однієї частини мови в іншу.

Існують також вправи на завершення. Заповнювати можна пропуски літер у словах або пропуски слів у реченні. Вправи на заповнення пропущених літер у словах сприяють кращому запам'ятовуванню форми слова, що часто викликає труднощі у студентів.

Хотілося б сказати декілька слів про вправи на доповнення тексту. Вставляти можна певні вилучені лексичні або граматичні явища або ж з наданням варіантів для вибору необхідних елементів тексту, або ж без опори на вилучені елементи. Слід сказати, що вправи цього типу, хоча і можуть здатися простими на перший погляд, досить часто викликають у студентів труднощі при виконанні. Створюючи власну систему вправ, ми вважали за потрібне скласти такі завдання, які б попереджали виникненню нових помилок.

Слід виокремити також вправи на розширення тексту, тобто генерація тексту на основі заданих інформаційних елементів та вправи на поновлення тексту, тобто утворення тексту введенням слів у довільній послідовності. Такі вправи змушують студентів активно думати і зосереджувати свою увагу не лише на формі, а й на змісті тексту.

Існують також вправи на впорядкування літер у слові, слів або словосполучень у реченні, речень у тексті, абзаців у тексті. Такі завдання розвивають логічне мислення, сприяють кращому запам'ятовуванню лексичних одиниць. Виконуючи такі вправи, потрібно слідува-

ти певному алгоритму і прочитати спочатку все речення, текст або діалог, потім звернути увагу на наявність дат у тексті, подумати про можливий початок або кінець. Якщо це лист, то напевно він буде починатися із привітання, з якихось формальних фраз і закінчуватися словами прощання, подяки тощо.

Досить часто використовують вправи на редагування тексту. Тобто студент повинен виправити помилки або розбити текст на абзаци, чи то оформити текст необхідним чином. Вправи на виправлення помилок у тексті, як нам здається, виховують уважність студентів, розвивають почуття мови, а також формують здатність до самоконтролю.

Зазначені вище типи вправ за допомогою текстового редактору стануть у пригоді викладачеві для усунення типових помилок при вивченні будь-якої теми.

А зараз розглянемо переваги вправ, створених на комп'ютері, в порівнянні з такими ж вправами на папері.

По-перше, це можливість організації студентом самостійної роботи без прямої участі викладача, тобто функція контролю переходить від викладача до комп'ютера, який і надає студенту правильну відповідь [1; 8]. І таким чином немає почуття розчарування від того, що хтось став свідком твоєї невдачі.

По-друге, це індивідуалізація процесу навчання, коли студент працює у зручному для себе режимі, відповідно до рівня розвитку своїх умінь і навичок і може працювати над завданнями до повного засвоєння навчального матеріалу. І також у результаті виконання вправ він бачить свої помилки і отримує пояснення саме до них.

І по-третє, це підвищення інтересу за рахунок використання технічних можливостей комп'ютера. Це такі можливості як виділення кольором чи шрифтом, вставлення графіки і т. ін., що безумовно надає вправам додаткової привабливості [1; 15].

Автор вважає проблему використання комп'ютерних вправ перспективною, оскільки ця сфера є прикладною: можна вдосконалити будь-який курс, використовуючи такі завдання, і, як наслідок, покращити результативність навчання, а також підвищити мотивацію студентів до самоосвіти.

Література

1. Асоянц П.Г., Сердюков П.І., Чекаль Г.С. Основні методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов. – К.: КДПІІМ, 1993.
2. Гапон Ю.А. Застосування комп'ютерних технологій на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов// Іноземні мови. – 2000. - № 2. – ст.22-26
3. Гришкова Р.О. Шляхи впровадження нових методичних принципів навчання іноземної мови // Вересень. – МОІППО. – Миколаїв, 2003. – № 2. – С. 51-57.
4. Коваль Т.І., Кужель О.М. Дидактичні можливості навчаючих програм з англійської мови// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. - №2. – С.33-38
5. Козак С.В. Коммуникативный подход в современных технологиях обучения иностранному языку в высшей школе // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – Вип 12. – С. 12-17.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь // Іноземні мови. –1999. – № 3. – С. 3-7.
8. New ways in teaching vocabulary / Ed. By Paul Nation. – Alexandria: Teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. –218 p.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Веремецька Т., студентка V курсу факультету іноземних мов

У статті розкривається зміст понять соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції, їх актуальність, формування та значення при вивченні іноземної мови.

***Ключові слова:** соціокультурний підхід, соціокультурна компетенція, соціолінгвістична компетенція міжкультурне спілкування.*

Сучасна мета навчання іноземної мови може бути сформульована як "підготовка до реальної міжкультурної комунікації". Під міжкультурною комунікацією розуміють адекватне взаєморозуміння учасників комунікації, які належать до різних національних культур.

Сучасна освіта стає все більш інтернаціональною, багатомовною, полікультурною. І саме проблема полікультурної освіти, в центрі якої знаходиться особистість, яка володіє соціокультурною та соціолінгвістичною компетенцією, стає все більш актуальною. Наявний багаторічний досвід навчання іноземних мов не завжди можна використати в нових умовах, коли необхідно навчати англійської мови та культури країни, мова якої вивчається [1, с. 7].

Комунікативний та соціокультурний розвиток учнів засобами навчального предмету "іноземна мова" здійснюється в великій мірі за рахунок правильної реалізації соціокультурного підходу на уроках. Такий підхід забезпечує засвоєння мови в тісному зв'язку з іншомовною культурою, яка включає в себе різноманітні пізнавальні відомості про історію, літературу, архітектуру, побут, звичаї, спосіб життя та традиції народу країни, мова якої вивчається. Тому цілеспрямована робота по реалізації соціокультурного аспекту на уроках англійської мови сприяє, з одного боку, підвищенню інтересу до предмету, а з іншого – створює позитивну мотивацію при засвоєнні мовних засобів та здобутті культурознавчої інформації за допомогою цих засобів. Це призводить до розвитку та вдосконаленню в учнів лінгвокраїнознавчої мотивації.

Крім того, соціокультурний підхід забезпечує стійкий результат в області практичних навичок та вмінь англійською мовою. Даний результат має двобічний характер. З одного боку створюється стійка система навичок та вмінь по практичному застосуванню мови як засобу міжлюдського та міжкультурного спілкування. З іншого – як корисний результат такої навчальної роботи слід розглядати набуті учнем широкі культурознавчі знання. В деяких випадках вони залишаються в нього на все життя. Вони стають складовою частиною його "інформаційного тезауруса". Тоді як мовленнєві навички і вміння англійською мовою можуть бути через деякий час втрачені [6, с. 56- 58].

Врахування соціокультурного та соціолінгвістичного аспекту є дуже важливим у процесі навчання іноземних мов, оскільки сучасна система освіти ставить за мету підготувати учнів до культурного, професійного та особистісного спілкування з представниками інших країн, ознайомити учнів з їх традиціями, суспільним устроєм та мовною культурою. Це, в першу чергу, пов'язано з тим, що культура народу, соціальні умо-

ви проживання та мова, що йому належать, – нерозривно взаємопов'язані. Тому неможливо навчити іноземної мови без навчання іншомовної культури. Крім того, врахування соціокультурного аспекту на уроках іноземної мови сприяє підвищенню інтересу до предмету, забезпечує стійкий результат в області навичок та вмінь по практичному застосуванню мови як засобу міжлюдського та міжкультурного спілкування.

Шкільні навчальні програми з іноземних мов традиційно охоплюють знання про культуру, історію, географію, особливості побуту та державного устрою країни, мова якої вивчається, тобто всі аспекти соціокультурних особливостей країни. Виходячи з сучасних процесів, що відбуваються в світі, важливість соціокультурної складової на нинішньому етапі визначається всіма без винятку фахівцями. Цей компонент одностайно сприймається як першооснова для формування соціокультурної компетенції, яку різні автори визначають по-різному.

Так, О. В. Дроздова розглядає формування соціокультурної компетенції як одну з основних задач соціокультурної освіти. Під соціокультурною компетенцією вона розуміє сукупність знань, вмінь, здібностей та якостей особистості, які забезпечують міжособистісне та професіональне спілкування іноземною мовою відповідно до норм мови та мовлення, а також культурних традицій носіїв цієї мови [3, с. 76].

В.В. Сафонова і діюча шкільна програма визначають соціокультурну компетенцію як один з компонентів соціолінгвістичної компетенції поряд з мовленнєвою та мовною компетенціями.

Проте, як слушно зауважує Н.Д.Галькова, соціокультурна компетенція охоплює в основному онтологічний аспект становлення особистості, тоді як соціолінгвістична – її мовні і мовленнєві здібності.

Під соціокультурною компетенцією професор Н.Д.Галькова розуміє здатність та готовність до адекватної взаємодії в ситуаціях міжкультурного спілкування [1, с. 4-5].

В структурному ж плані соціокультурна компетенція охоплює країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції. Відносно до цього професор А.В.Гусєва поділила соціокультурний матеріал, над яким повинні працювати учні на уроках англійської мови, на країнознавчий та лінгвокраїнознавчий. До країнознавчої інформації вона відносить назви міст, річок, різних визначних пам'яток англомовних країн; відомості про відомих людей: письменників, поетів, художників, скульпторів, політиків, музикантів, співаків, суспільних діячів; фотокартки, що відображають життя сучасної Великобританії, Австралії, Канади, США. Що стосується

ся лінгвокраїнознавчої інформації, то вона включає імена та прізвища людей, прізвиська тварин, ситуативні кліше, прислів'я, народні пісні, вірші англійських поетів, комікси [2, с. 5].

На думку В.В. Сафонові, соціокультурна компетенція складається із загальнокультурної, країнознавчо-культурознавчої, лінгвокультурознавчої, соціолінгвістичної та соціальної компетенції людини. Всі ці компетенції забезпечують людині можливість орієнтуватися в соціокультурних маркерах автентичного мовного середовища і соціокультурних характеристиках людей, з якими вона спілкується; прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах між культурного спілкування та способи їх подолання; адаптуватися до іншомовного середовища, вміло слідуючи канонам ввічливості в іншомовному середовищі, виявляючи повагу до традиції, ритуалів та стилю життя представників іншої культурної спільноти. Також вище названі компетенції створюють основу для майбутнього розвитку різновидів соціокультурних компетенцій професійно-профільного характеру; здійснення самостійного вивчення інших країн, народів, культурних спільнот; оволодіння способами

представлення рідної культури в іншомовному середовищі; соціокультурної самоосвіти в будь-яких інших, раніше не вивчених, сферах комунікації [5, с. 8–9].

Процес формування соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції буде ефективним лише в тому випадку, якщо він здійснюється з урахуванням таких принципів, як принцип дидактичної культуровідповідності, принцип діалогу культур і цивілізацій, принцип домінування методично доцільних проблемних культурознавчих завдань.

Отже, одним з головних завдань процесу навчання іноземної мови є проникнення в культуру народу, якому належить ця мова, у систему його світосприйняття та символів. Оскільки мова – це витвір соціальної, і, як форма існування мисленнєвої діяльності людини охоплює всі сфери індивідуального та суспільного життя, то вона є результатом теоретичної й практичної діяльності як індивідуума, так і суспільства. Культура народу, соціальні умови проживання та мова, що йому належить, – нерозривно взаємопов'язані. І тому навчання мови будь-якого народу неможливе без належної уваги цим чинникам [4, с. 117].

Література

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: Проблема целей и содержания // ИЯШ. – 2004. – №1. – С. 3–8.
2. Гусева А.В. Работа со страноведческим материалом по новому учебнику для V класса "L'OISEAU BLEU" // ИЯШ. – 2006. – №6. – С. 3–8.
3. Дроздова О.В. Формирование профессионально-направленной социокультурной компетенции в процессе обучения французскому языку // ИЯШ. – 2006. – №8. – С. 76–81.
4. Першукова О. Переосмыслить мету // ІМНЗ. – 2004. – №3. – С. 116–121.
5. Сафонова В.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // ИЯШ. – 2005. – №2. – С. 7–15.
6. Шамов А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках немецкого языка // ИЯШ. – 2003. – №6. – С. 56–59.

УДК 371.3:81'342

ПЕРЕДУМОВИ ОВОЛОДІННЯ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЮ

Сотник О., студентка V курсу факультету іноземних мов

Однією з вимог сучасності є формування комунікативної компетенції учнів при навчанні іноземних мов. Успішність формування комунікативної компетенції в учнів молодшої школи залежить від урахування ряду психологічних передумов. Аналіз психологічних передумов та вікових особливостей свідчить про вірність вибору вікової категорії (а саме молодшого шкільного віку) для початку формування комунікативної компетенції.

Ключові слова: комунікативний розвиток, комунікативна компетенція, психофізіологічні та психічні характеристики, міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція.

Сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. Тож завдання даної статті полягає у виокремленні та аналізі психологічних чинників, передумов та вікових особливостей молодших школярів, що здійснюють свій

вплив на формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів даної вікової категорії.

На початковому ступені (відтепер це 2-4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі.

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та досвіду авторів, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомий психологічний передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції.

Найважливішими, на погляд вчених, є такі чинники: вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів; досвід дітей у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність в учнів досить сильної мотивації, зумовленої співпаданням вивчення мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів; по-

тенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи: стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур [4, 57].

Перевагою молодших школярів є також потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Так, спостереження показують: за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, віршики, пісеньки.

Звернемось до праць дослідників дитячої психології Л.С.Виготського, І.О.Зимньої, О.Н.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна, Ж.Піаже. Аналіз їх досліджень вказує на наявність, прямої залежності успішності раннього вивчення англійської мови від рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові.

Поняття "комунікативний розвиток у рідній мові", за визначенням І.О.Зимньої, слід розглядати як складне багатоаспектне явище, що включає: обсяг словника дитини в її рідній мові; рівень засвоєння мовних правил; рівень володіння усними формами спілкування, показниками чого слугують уміння дитини свідомо будувати зв'язне висловлювання, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, висловлювати своє ставлення до почутого; рівень володіння технікою читання, показником чого є теми читання; рівень сформованості навичок письма; рівень розвитку психічних функцій дитини: сталості уваги, сприйняття, запам'ятовування, чутливості фонематичного та інтонаційного слуху, обсягу слухової короткочасної і довготривалої пам'яті, функціонування механізмів мислення, втому числі й рефлексії (здатності до міркувань, аналізу власних думок, почуттів); рівень сформованості пізнавальних інтересів; загальний кругозір учнів [1, 127].

Комунікативний розвиток у рідній мові правомірно розглядати у загальному контексті соціалізації кожної дитини, тобто з точки зору сформованості вмінь спілкування з ровесниками, дорослими, а також з позиції загальної ситуації розвитку дитини. Рівень комунікативного розвитку дітей в рідній мові можна визначити за допомогою спеціальних прогностичних тестів. Головна функція цих тестів полягає в тому, щоб дати певний прогноз успішності у засвоєнні іноземної мови на основі визначення рівня оволодіння механізмами певного виду мовленнєвої діяльності в рідній мові. Наприклад, аудитивних механізмів, механізмів техніки читання.

Методологію цього підходу зумовлює обґрунтоване психологами положення про правомірність вивчення характеру функціонування психічних процесів на матеріалі будь-якої знакової системи. Багаторічний досвід проведення прогностичних тестів на початку вивчення учнями англійської мови свідчить про те, що найбільш адекватно відтворюють сформованість механізму комунікативного розвитку дитини 6-8 років в усному мовленні рідною мовою такі об'єкти тестування:

- комунікативна виразність мовлення як показник сформованості фонематичного та інтонаційного слуху;
- ритм як компонент мовленнєвого слуху і найсуттєвіший компонент просодії;
- обсяг довготривалої пам'яті;
- обсяг слухової короткочасної пам'яті, тобто здатність утримувати основну інформацію упродовж процесу слухання;

- якість слухової мовленнєвої уваги, тісно пов'язаної з мнемічними процесами;

- уміння свідомо будувати або відтворювати зв'язне висловлювання рідною мовою на основі прослуханої інформації [1, 129].

Дослідне навчання показує: насичення предметного змісту уроку іноземної мови соціокультурною інформацією стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію уміння, активізуючи тим самим розумові здібності учнів, зокрема операції аналізу, синтезу, уявного планування, рефлексії. Активізація мислення посилює роботу уваги, пам'яті.

Важливим при цьому є й емоційний фактор, бо повноцінне формування соціокультурної компетенції школярів пов'язане зазвичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіозаписів діалогів у виконанні зразкових дикторів, фрагментів автентичних мультфільмів тощо. В молодших класах досить широко використовують малі форми дитячого іншомовного фольклору: римівки, лічилки, скоромовки, пісеньки тощо. Ці "маленькі шедеври", за образом визначенням дослідників, є важливим компонентом дитячої субкультури країн, мова яких вивчається, їх виразність і музичність завжди захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди, а також почуття співпричетності до іншого народу, яке досягається без особливих зусиль [2, 10].

Поясненням цього феномена є ще одна вікова особливість молодших школярів, помічена психологами й методистами: відсутність упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів та їх країн. На відміну від дорослих і підлітків, діти внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації. Психологічно вони готові виступати посередниками в руйнуванні культурних бар'єрів. З огляду на цей фактор впливає двоєдине завдання навчання іноземної мови в початкових класах: формувати культурну толерантність учнів і створювати адекватні умови для набуття ними певного рівня міжкультурної іншомовної компетенції [3, 27].

Формуючись як особистість в оточенні сучасного багатомовного і міжкультурного простору, молодший школяр з достатнім розумінням сприймає інформацію про норми поведінки і культуру мовлення. Тому навчання етикету носіїв виучуваної мови, на що вчителів орієнтує і нова програма, має для учнів молодшого шкільного віку не тільки пізнавально-комунікативне, але й велике виховне значення. Доцільність раннього навчання англійського етикету підтверджується даними експериментів американських дослідників, якими доведено, що діти дуже рано, починаючи з чотирьох років, здатні розрізнявати соціолінгвістичні нюанси мовлення. При їх відтворенні в ході ситуативної взаємодії вони досягають максимальної точності на фонологічному рівні, меншої - на лексичному і ще меншої - на морфолого-синтаксичному рівні [4, 58].

З огляду на цей соціолінгвістичний фактор вагомості набувають наступні методичні і психологічні завдання раннього шкільного навчання англійської мови: цілеспрямоване формування вимовної культури говоріння як однієї з важливих передумов свідомого використання мовленнєвої прагматики; застосування автентичних аудитивних матеріалів; моделювання ситуацій, спроможних стимулювати комунікативну мотивацію учнів та адек-

ватне використання ними засвоєних мовних засобів у ході ситуативної взаємодії [2, 5].

В сучасних НМК, підручниках, посібниках, як відомо, реалізуються різні засоби раннього шкільного навчання англійського спілкування, зокрема: 1) моделювання життєвих ситуацій спілкування дітей з носіями мови, насамперед з їхніми іншомовними ровесниками; 2) моделювання мовленнєвої взаємодії тварин, а також людей з тваринами в ситуаціях з казковим сюжетом.

Багаторічне спостереження, доповнене результатами дослідного навчання, показує: моделювання життєвих ситуацій спілкування з носіями мови (іншомовними ровесниками, їхніми батьками, вчителями, представниками побутової сфери тощо) має значний потенціал для забезпечення адекватного засвоєння соціокультурної інформації, передусім етикету; для зіставлення дітьми своїх інтересів, поглядів, потреб, уподобань тощо з такими ж особистісними проявами іншомовних ровесників у стандартних ситуаціях, що моделюються; для створення соціальної ситуації розвитку дитини, яка в реальному житті виникає у процесі її спілкування з дорослими і взаємодії з ровесниками, в якій виховується, розвивається і змінюється сама дитина та її самооцінка, що стає більш обґрунтованою, рефлексивною, диференційованою, завдяки чому дитина починає усвідомлювати власне "я", свої інтереси, мотиви поведінки тощо [3, 26].

У так званому "аніمالістичному" підході ситуативні можливості міжкультурного спілкування обмежені. Хоча тваринам надаються деякі людські якості і стереотипи поведінки (хитра лисичка, боягузливий заєць, гордий олень), тварини, однак, не є представниками певної мовної культури, носіями духовності певного народу. Уявне спілкування тварин (або дітей з тваринами) як система звужує можливості адекватного сприйняття і вмотивованої активізації реалій іншомовної культури. Воно неспроможне повною мірою за-

безпечити діалог культур і в мовному відношенні не є вмотивованим. У дітей, наприклад, виникає запитання: чому звірі розмовляють англійською? Певний успіх аніمالістичного підходу у дошкільнят не означає, що даний підхід імпонує молодшим школярам [2, 9].

За нашими даними, домінуючою діяльністю ідеєю раннього навчання англійської мови, яка співпадає із завданнями формування соціокультурної компетенції молодших школярів, є ідея передусім познайомитись з англомовним ровесником, його повсякденним життям, інтересами, іграми, захопленнями, стереотипами поведінки, а через призму сприйняття англійського (американського тощо) ровесника - і з країною, представником якої він є. Тому головним принципом моделювання ситуацій іншомовного спілкування на початковому етапі має бути принцип опори на діалог культур. Його реалізації сприяють такі типи ситуацій навчально-трудої, сімейно-побутової та соціально-культурної сфер спілкування: ситуації-аналогі потенційного спілкування дітей з носіями мови; ситуації з казковим сюжетом на літературно-країнознавчій основі; ситуації з казковим сюжетом, які моделюють взаємодію улюблених персонажів мультфільмів, кінофільмів дітей України і країн, мова яких вивчається; ситуації - уяви її подорожі до визначних місць іншомовних країн, наприклад, до Лондона, до Лондонського зоопарку, до Диснейленду тощо; ситуації, пов'язані з обговоренням отриманих знань про національні реалії іншої культури, наприклад, про реалії шкільного життя, родинні свята, грошові одиниці, реалії масової культури; докільця; засоби комунікації тощо.

Завдяки даним дослідженням доведено, що раннє шкільне навчання англійської мови як засобу міжкультурного спілкування є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти. Більш того, дослідження даного питання є наразі надзвичайно актуальним, адже нові відкриття закладають основу реформ у підході до навчання іноземних мов.

Література

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - С.278.
2. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування. Автореф. дис.-канд. пед. наук. - К.: 1999. - 16 с.
3. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком. // Иностранный язык в школе. - М., 1985. - № 5. - С.25-27.
4. Роман С.В., Коломінова О.О. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі // Іноземні мови, 1996. - № 1. - С.57-58.

УДК 811

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У 9-МУ КЛАСІ

Якуба С., студентка ІІІ курсу факультету іноземних мов

У статті досліджено вимоги до вмінь іншомовного спілкування учнів 9-го класу, а також проаналізовано відповідність вправ у підручнику автора О.Карп'юк "Англійська мова 9 клас" даним вимогам.

Важливою частиною вивчення учнями іноземної мови є діалогічне спілкування. Метою навчання іноземних мов сформувати вміння іншомовного мовлення. Вивчення іноземних мов є дуже актуальним у наш час, тому велику увагу приділяють цьому в школах. Мета статті визначити показники сформованості вмінь діалогічного мовлення учнів середнього етапу навчання та проаналізувати відповідність підручника "Англійська мова 9 кл." автора О.Д. Карп'юк цим вимогам.

Діалогічне спілкування – це процес мовленнєвої взаємодії двох, або більше учасників спілкування [1, 146]. Тому в межах мовленнєвого акту, кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення (ДМ) є його ситуативність. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність діалогічного мовлення з ситуацією, що, однак, не можна розуміти буквально. Справа в тому, як зазначає Ю.І. Пассов, що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї. Що ж це за обставини? Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності. Виходячи з цього, в учнів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння вести діалог іноземною мовою є такі спеціальні вміння:

1. Уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання).
2. Уміння швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції.
3. Уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку.
4. Уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру.
5. Уміння продукувати діалогічні єдності різних типів.
6. Уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій (в межах тематики, мовного і мовленнєвого матеріалу, визначених чинною програмою для даного класу і типу школи).
7. Уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися

за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника) [1, 150].

ДМ не може відбуватися без емоційного забарвлення. Діти повинні мати гарну реакцію на запитання співрозмовника, тобто відповідати автоматично. Також самі проявляти ініціативу і задавати питання, підтримувати бесіду впродовж всього часу.

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.

Для того щоб сформувати і розвинути такі вміння, використовується система вправ, яка вміщує 4 групи [1, 154].

Перший вид вправ – реплікування. Передбачає швидко й адекватно реагувати на подану вчителем репліку, а також продукувати ініціативну репліку, складання мікродіалогів (запитання-відповідь, спонукання-згода/відмова і т. д.) за поданою темою, використовуючи зразок мовлення та подану нову лексику.

Другий вид вправ – навчання діалогічному мовленню з використанням тексту-зразка, навчити учнів самостійно вживати різні види ДЄ.

Третій вид вправ передбачає складання власних діалогів з використанням зорових вербальних опор у вигляді діалога-схеми і діалога. Доцільно перед виконанням вправ цієї групи дати послухати учням мікродіалоги - зразки, записані на магнітну стрічку.

Наприклад:

Вправа 1 [12, 15]:

Listen and act out the dialogue.

Traveler: Hi, I'd like to rent a car for a week.

Agent: What kind would you like?

T: A compact.

A: May I see your driver's license?

T: Will my international license do?

A: Sure. Just fill out this form. Write your address here, and sign your name on the bottom of the page. Unlimited mileage and the mandatory collision insurance are included.

T: Do I have to return the car to this location?

A: No, you can drop it off at any of our local branches.

T: The keys are in the car?

A: Yes, our complimentary bus to the parking lot is through the door to your right.

T: Great!

Четвертий вид вправ побудований на складанні діалогу відповідно до навчально-мовленнєвої ситуації. Ці рецептивно-продуктивні мовленнєві вправи носять творчий характер. Опори, як правило, не використовуються.

Наприклад:

Вправа 2 [14, 21]

Work in pairs. Compose the dialogue on the following situations.

1) You are on a plane going to... It's your first trip abroad. A passenger next to you happens to be an experienced traveler. He is kind and ready to help you in any way and give you any information you need. Have a talk with him.

2) You can't find your black leather suitcase on arrival. You are worried as your case contains not only your personal effects but also some important booklets. Ask the airline clerk to help you with your problem.

3) You've coming at the place of tour business mission. You are going to stay their for a short period of

time. Mr. X., whom you know personally, meets you. Exchange several remarks on your flight and the programme of the stay.

Тож, підвівши підсумки, на кінець 9-го класу учні повинні володіти такими компетенціями:

- спілкуватися, дотримуючись основних норм прийнятих у країнах, мова яких вивчається;
- вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою;
- розширювати запропоновану співбесідником тему розмови, переходити на іншу тему;
- адекватно поводитися у комунікативних ситуаціях, демонструвати мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови;
- використовувати міміку і жести.

Спілкування будується на мовному та мовленнєвому матеріалі, набутому в попередні роки вивчення мови і відповідає цілям, завданням, умовам спілкування в межах програмної тематики. Висловлювання кожного – не менше 10 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні. Учні повинні володіти певними лінгвістичними компетенціями. Граматична компетенція передбачає володіння учнями 9-го класу такими граматичними структурами:

- вживання Future Tenses, Past Tenses, Passive Voice, фразеологічні вирази, герундій;
- модальні дієслова, модальні вирази: must |mustn't, should, may, ought to, can, will, might| could, need| needn't|;
- складносурядні, складнопідрядні речення (Non-defining Clauses).

Лексична компетенція вміщує обсяг лексики за такими темами: особисті данні,

природні ресурси, рослинний і тваринний світ, види радіо і телепрограм, течії молодіжної культури, клуби і товариства, відомі вчені, винахідники і винаходи, пам'ятники культури, характеристики професій, фактори впливу на вибір професії.

Щоб порівняти задані критерії з матеріалами шкільного курсу, співставимо підручник "Англійська мова 9 клас" автора О.Д Карп'юк за різні роки видання: 2005 та 2006 взявши одну з вправ.

Вправа 3 [16,81]:

Listen and act out the following dialogue.

In the department store

Salesperson: Can I help you?

Customer: Yes, I'm looking for something to wear to a formal party.

S: What size do you wear ma'am?

C: Medium, an eight or a ten.

S: Let me show you what we have. This dress is very beautiful. It's the latest fashion from Paris. And here's a plaid jacket that matches.

C: Plaid? No way! What about this skirt here?

S: Good choice. It's made of pure silk. This silk blouse would go with it very well.

C: Let me try it on. Where's the dressing room?

S: Right over here.

C: Thanks.

S: Ah, you look wonderful.

C: Really? Isn't the skirt a bit too long?

S: We can always make it shorter.

C: That's true. How much is it?

S: The skirt is \$ 124. And the blouse is on sale, for only \$69.

C: OK. I'll take it.

Ця вправа відноситься до третьої групи вправ, завдання якої за поданим зразком побудувати або обіграти діалог. Дана вправа відповідає вимогам навчального плану.

Тема вправи співпадає з одними з тем лексичної компетенції (характеристики професій, повсякденним життям молоді). Також повною мірою використані граматичні компетенції і різні структури.

Наприклад:

- Can I help you? – Використання модального дієслова (can)

- I'm looking – Використання структури (Present Continuous)

- Let me show you – Використання структури (Complex Object)

Тож можна зробити висновок, що якщо є намір досягти потрібних результатів на кінець 9-го класу можна користуватися підручником О.Д Карп'юк. В ньому є багато подібних вправ. Можна зазначити, що хоч учням доводиться пройти багато труднощів у оволодінні іншомовним діалогічним мовленням, але з допомогою цього підручника вони зможуть це зробити.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
2. English Study. Підручник англійської мови для 9 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів. – 2 вид., випр., та перероб. – Тернопіль: Видавництво Карп'юка 2005 – 224с.
3. Іноземні мови. 2-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005. – 208 с.

ВПРАВИ НА НАВЧАННЯ ОРФОГРАФІЇ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Куранда І., студентка V курсу факультету іноземних мов

У статті мова йдеться про вправи спрямовані на формування орфографічних навичок в середній загальноосвітній школі.

Навчання техніки письма іноземної мови є важливим завданням сучасної школи. Як універсальний закріплювач знань письмо сприяє запам'ятовуванню лексико-граматичного матеріалу, і отже, навчання аудіювання, говоріння та читання. Аналіз стану навчання письма у школі показує, що, на відміну від інших видів мовленнєвої діяльності, йому приділяють значно менше уваги, як з боку методистів, так і вчителів, що свідчить про недооцінювання письма як ефективного засобу навчання. Хибне розуміння письма, як другого виду мовленнєвої діяльності, призвело до того, що письмові вправи майже зовсім виключені з уроку. На початковому ступені, де письмо має бути цільовим умінням, його іноді навіть не навчають. Письмо на іноземній мові опинилося за межами базового освітнього рівня школяра. Вже у початкових класах, де повинні закладатися основи грамотного письма, учні допускають велику кількість орфографічних помилок. Крім того, був перевірений рівень орфографічної грамотності з англійської мови учнів загальноосвітніх шкіл. За результатами диктанту, проведеного на початку другого року вивчення англійської мови, виявилось, що орфографічна правильність виконання завдання становить 75, 3%. Такий результат можна вважати лише задовільним, але ніяк не достатнім. Однією з головних причин недостатньої грамотності учнів є те, що чинні підручники не передбачають цілеспрямоване навчання графемно-фонемних відповідностей, які є орфографічним мінімумом для середньої школи[2, с.24-25].

Викладання письма потрібно засновувати на таких методологічних принципах як усвідомлений підхід до формування і розробки цієї навички, візуалізація і активізація діяльності учнів. Учні вчать писати літери, слова і речення в процесі вивчення мови більш успішно, якщо вони розуміють, що вони пишуть, мають хороші зразки для наслідування і практикуються в написанні літер (слів, речень), поки не будуть задоволені результатом виконаної роботи.

Програма з англійської мови для загальноосвітніх шкіл визначає досить високий рівень оволодіння навичками письма, що виступає не тільки як засіб, а й як мета навчання. Але оволодіння орфографією викликає в учнів чимало труднощів. Це зумовлюється як особливостями мови, в якій переважає більшість слів характеризується значним розходженням між вимовою та написанням, так і не розробленістю методики навчання англійського правопису [4, с.71-72].

Англійська орфографія складна, але не є цілком випадковою і підкоряється певним правилам; звичайно ж є чіткі правила про те, як пишуться слова в тому чи іншому випадку. Англійські правила орфографії ча-

сто мають виключення, але це звичайно стосується тільки нечисленної групи окремих слів.[9]

На початковому етапі навчання орфографії першою пам'яткою для вчителя є врахування особливостей графемно-фонемних відповідностей конкретної іноземної мови, оскільки вони представляють значні труднощі для учнів. До цих труднощів відносяться:

а) відсутність кількісної адекватності між звуком та буквою:

[w] - *bird, her, learn*;

б) полісемія букв, тобто одна буква може передавати декілька звуків:

s - [s] *see, [z] was*;

в) відсутність звучання у так званих "німих" букв. В англійській мові

"мовчить" буква e у словах з умовно відкритим складом: *take, late, line*, а 2 також h у буквосполученні -gh: *high, eight, bright*; gh, яке в кінці слів німе.

Цей випадок спостерігається в слові *enough*; учням достатньо запам'ятати одне з семи слів на цю орфограму і вони будуть уникати помилок зустрічаючись з буквосполученням gh.

г) подвоєння голосних як показник довготи в англійській мові: *Holland, middle*[3, С.200-201].

Таким же чином учні можуть засвоїти правило "і перед e окрім випадку, коли воно стоїть після c", щоб пояснити написання слів *believe vs. conceive*, але є виключення до цього відомого правила (наприклад, *seize, weird, species, Neil*). Проте слід пам'ятати, що виключення, які спричиняють непорозуміння, є лише виключеннями[5, С. 41].

Систематичне проведення орфографічних вправ сприяє розвитку зорової пам'яті учнів та здатності до подолання труднощів, викликаних невідповідностями між звуковими і графічними образами іншомовних слів. Можна запропонувати різні види вправ:

1. Вправи на впізнавання і порівняння орфограм.

Ці рецептивні мовні вправи є перехідною ланкою між каліграфією та орфографією і передбачають звуко-буквений аналіз слів, виявлення розходжень між написанням та звучанням. Наприклад: Прочитайте слова по буквах. Підрахуйте, скільки в слові букв і звуків, *ball, child, pioneer, yesterday* [3. с. 201-202].

2. Вправи на відтворення орфограм. До цих репродуктивних мовних вправ належать вправи на списування, виписування, дописування слів, речень, текстів. Бажано, щоб списування було не механічним, а супроводжувалось додатковими завданнями, наприклад, підкреслити чи виділити рамкою буквосполучення, що читаються не за правилами; нову орфограму, голосну, що стоїть під наголосом і т.п.

Завдання 1. Спишіть слова, згрупувавши їх за орфограммами: *plate, spoon, lake, mistake, look, cake, cool*.

Завдання 2. Випишіть з тексту слова з дифтонгами/ з буквами, що передають один довгий звук, власні назви.

Завдання 3. Відгадайте та допишіть слова за першою і останньою буквами (можна з опорою на малянки) [7. с. 201-2002].

Вчитель може проводити з учнями вправи, де учні повинні утворити слова, додаючи короткі голосні звуки, наприклад:

1. It could be mathematical or personal p r _b l e m
2. A quick meal or snack, with bread s _n d w _c h
3. Vegetable for Cinderella's carriage p _m p k _n
4. Open footwear for the summer s _n d a l
5. A serviette n _p k _n
6. A tooth doctor d _n t _s t
7. Created something original _n v _n t e d
8. Like a devil s a t _n _c
9. Big American river M _s s _s s _p p _
10. To live in _n h _b _t

Відповіді: 1 problem 2 sandwich 3 pumpkin 4 sandal 5 napkin 6 dentist

7 invented 8 satanic 9 Mississippi 10 inhabit [8, с. 34-38].

3. Вправи на запис слів, речень, тексту, тобто диктанти:

До цієї групи вправ методисти відносять:

самодиктант (написати по пам'яті певну кількість слів з певною орфограмою),

зоровий диктант (учні читають текст з книжки або дошки, потім текст забирається, учні записують його по пам'яті),

зоро-слуховий диктант (учні читають текст, аналізують орфограми, потім пишуть під диктовку вчителя вже без зорової опори),

слуховий диктант (учні пишуть під диктовку вчителя, попередньо опрацювавши труднощі),

слуховий пояснювальний диктант (учні пишуть під диктовку вчителя, потім пояснюють складні орфограми),

диктант-переклад (з рідної мови на іноземну),

контрольний диктант [3. с. 201-202].

Найбільш поширеним являється слуховий диктант. Найголовніше його призначення – закріпити в учнів звуко-буквене співвідношення, утворити тісний зв'язок між зоровим і звуковим образом слів і словосполучень. Слуховий диктант являється надійним методом контролю міцності засвоєння звуко-буквених співвідношень і орфографії. Ось чому він являється і засобом навчання і самоконтролю. Слуховий диктант повинен включати тільки ті слова, які були відпрацьовані раніше. Текст не повинен бути занадто тяжким для учнів. Необхідно, щоб текст був зв'язним і не уявляв собою набір речень, які не об'єднані змістом. При проведенні цього виду диктанту потрібно дотримуватися наступного: спочатку читається весь текст диктанту, потім – по реченням, кожне з яких вимовляється тільки один раз. Така організація забезпечує зосередження уваги учнів і забезпечує тренування швидкості перекодування, тобто перехід від звукового коду до графічного. Зоровий диктант спрямований на засвоєння звуко-буквених співвідношень і складних в орфографічному плані слів.

Проведення зорового диктанту відрізняється від слухового диктанту. Оскільки задача зорового диктан-

ту – закріпити слухові сприйняття зоровими і тим самим полегшити засвоєння складних морфем, то проведення зорового диктанту починається з зорового сприйняття тексту, який потім буде диктуватися. Вчитель читає текст, заздалегідь записаний на дошці. Потім учні 2-3 хвилини зорово сприймають текст, який потім стирається з дошки, і вчитель диктує текст. Варіант подібного диктанту: після читання і зорового сприйняття тексту учні записують його по пам'яті.

Проміжне місце між зоровим і слуховим диктантом займає зорово-слуховий диктант. При його проведенні в процесі диктування речення записуються одночасно на дошці і в зошитах. Важливо, щоб учні не списували текст з дошки. Після диктанту відбувається перевірка записаного школярами в зошитах і пояснення помилок [3, с.202-203].

Є багато альтернатив традиційному підходу, де вчитель читає параграф або два учням. Учні можуть спробувати записати слова з магнітофонної плівки або можуть диктувати їх один одному. Техніка відома як "running dictation". Вона полягає в тому, що учні по одному підходять до дошки і читають рядок, скажімо вірша, який їм тоді доведеться диктувати іншим по пам'яті. Це ідеально підходить для практикування орфографії, особливо, якщо вчитель організовує цей вид роботи в вигляді змагання.

На початковому ступені орфографічні письмові вправи є обов'язковим компонентом домашньої і класної роботи учнів. На уроці рекомендується регулярно проводити з учнями короткі, на 5-6 хвилин, словникові диктанти з метою перевірки засвоєння слів і правильного їх написання. При цьому один або два учні можуть записувати слова на дошці для подальшого контролю та самоконтролю.

Лише інтенсивна практика в написанні слів забезпечить формування міцних навичок техніки письма. Коли учні навчаться писати швидко і правильно, письмо допомагатиме їм у навчанні, а не гальмуватиме його [6, с.98-99].

Деякі методисти вважають, що найкращим способом допомоги учням навчитися грамотно писати це – змусити їх читати якомога більше. Читання текстів, оповідань, книжок допоможе учням запам'ятати англійські правила орфографії і їх виключення, хоча більшість учнів потрібно заохочувати, щоб схилити їх до читання.

Проте вчителю можна вигадати щось більш творче, ніж просте читання. Він може звернути увагу учня на відповідність між вимовою та написанням, дати учні вправи на словотворення, змусити їх формулювати власні правила орфографії і використовувати цілий ряд інших дій як для ознайомлення з орфограмами, так і для їх тренування.

Учні чують слова і ідентифікують, утворені схожими диграфами (пари слів, які зазвичай передають один звук, наприклад, sk, що вимовляється як / k/).

Учні можуть прочитати і прослухати серії слів, всі з яких містять один і той же звук (наприклад, small, always, organized, four, sort and more), а потім ідентифікувати цей звук – [o:]. Вони можуть спостерігати чи присутній звук в словах з подібним написанням (наприклад, call, our, work, port). Така діяльність звертає увагу учнів на такі процеси як конвергенція і дивергенція звуків та їх передача на письмі.

Крім того, учні можуть згрупувати слова, виписати слова в два стовпчики залежно від написання в них букви "а" чи словосполучення "аг".

Читання вголос, хоча і має деякі недоліки (без підготовки учні зазвичай читають з помилками), проте це може бути дуже корисним для формування навичок орфографії, особливо якщо вчитель читає з учнями короткий текст і вони отримують завдання прислухатися до слів, а потім повторити їх за вчителем. Наступним кроком має стати тренування читання, наближеного до життєвої комунікації.

Можна дати завдання учням прослухати цілий ряд різних слів, що містять одну й ту ж літеру і записати, який звук передає літера в кожному випадку.

Наприклад, при вивченні літери "а" учні можуть сказати який звук ця літера передає в кожному слові, яке вони почули, наприклад, "а" як в слові cat, чи "а" в mapu. Потім учням потрібно запропонувати текст та завдання до нього. Наприклад: Прочитайте текст, підкресліть літеру "а", проаналізуйте, які звуки передає ця літера.

Tony loves playing golf much more than other games.
He thinks it's absolutely fascinating.

He thought Saturday's game on TV was amazing.

I thought it was rather boring when I saw it [5, С.12-18].

Систематичне проведення орфографічних вправ сприяє розвитку зорової пам'яті учнів та здатності до подолання труднощів, викликаних невідповідностями між звуковими і графічними образами іншомовних слів.

Література

1. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей// Иностр. Яз. В школе.-1989.-№1. – С.19-26.
2. Дем'яненко М.Я. З досвіду викладання іноземної мови. - К.: Радянська школа, 1980.- 156с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Панова Л. С., Андрійко І.Ф., Тезікова С. В. та ін.- Київ, 2010.-310с.
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі – Ніжин, 2003, 147с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. Л. "Просвещение", 1975.-С.48-50.
6. Хэбболдт П. Изучение иностранных языков. М.- 1963.- С.51-53.
7. Harmer J. How to teach writing. Oxford, 2005.-С.8-10.
8. Shemesh R., Waller Sh. Teaching English spelling. Cambridge, 2000.- 123с.
9. Vwb@u/Washington.edu.- Lutz Eliane. Early Intervention for Spelling Problems.

УДК 811

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Бреус Н., студентка V курсу факультету іноземних мов

Стаття акцентує увагу на важливості та необхідності використання Мовного портфоліо на сучасному етапі розвитку шкільної іншомовної освіти та розглядає особливості впровадження і застосування даного проекту в початковій та середній школі.

Входження України у світовий освітній простір зумовлює не тільки приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність з нормами світового співтовариства, а й забезпечення системи заходів щодо безпосереднього залучення дітей учнівського віку до широкого спектру міжнародних, загальноєвропейських освітніх заходів. Недоліками в освітній діяльності нашої школи є відсутність сформованості в частини випускників належного рівня національної свідомості, достатньої життєвої компетентності, необхідної комп'ютерної грамотності, уміння опрацювати інформацію, володіння іноземними мовами, недостатні вміння учнів використовувати здобуті знання для вирішення практичних завдань, аналізу нестандартних ситуацій.

Європейська та світова освітні системи, безумовно, мають свої недоліки, проте вони багаті на ефективні принципи, форми, методи, які слугуватимуть для розв'язання таких проблем в Україні.

Одним з таких засобів є проект під назвою "Європейський мовний портфоліо", який є досить пошире-

ним та активно використовується протягом останніх років у нашій державі.

В умовах об'єднаної Європи та процесів глобалізації світу проект Європейського мовного портфоліо видається доволі обґрунтованим для подальшої навчальної і професійної перспективи українських учнів – майбутніх громадян Європи. Впровадження європейських стандартів у навчання іноземних мов в Україні є актуальним для нашого сьогодення. Орієнтація на особистість учня із врахуванням сучасних вимог життя є ключовим моментом у загальному процесі модернізації нашої освіти.

Європейський мовний портфоліо – особистий документ, в якому учень може записувати свій лінгвістичний і міжкультурний досвід і досягнення, і в якому він може розвивати навчальну автономію шляхом планування і контролю свого власного мовного учіння.

Мета впровадження Європейського мовного портфоліо, як одного з дієвих інструментів гуманістичного навчання іноземних мов, корелюється з основними завданнями

української загальноосвітньої школи, яка покликана "... здійснити прорив до якісно нової освіти, що вимагає пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують ... уміння самостійно вчитися, критично мислити, ..., здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору". [3, с. 15]

Які практичні завдання допоможе вирішувати запровадження мовного портфоліо у шкільну практику з іноземної мови? Існує декілька думок з цього приводу.

Використання мовного портфоліо у школі має на меті на основі зібраної учнем інформації про власну успішність, зразків учнівських робіт, продемонструвати вчителям, батькам, адміністрації школи як ступінь сформованості мовних і мовленнєвих навичок і вмінь учня на даний момент, так і якісне зростання в навчанні у парадигмі розвитку цих навичок і умінь відносно часу.

За стандартами, прийнятими Радою Європи, мовний портфоліо складається з трьох компонентів: мовний паспорт, мовна біографія і досьє.

Європейський мовний паспорт свідчить про досягнутий на певний момент рівень володіння мовою, визначений відповідно до європейської шкали оцінювання рівнів сформованості складових комунікативної компетенції. Ці дані наводяться у таблиці самооцінки та оцінки вчителем чи екзаменаційною комісією згідно з дескрипторами, розробленими і рекомендованими Комісією з питань освіти при Раді Європи.

Мовна біографія передбачає залучення учня до організації своєї індивідуальної іншомовної діяльності у процесі навчання, до спостереження за своїми успіхами і результатами. У цьому компоненті портфоліо учень інформує про досвід вивчення і застосування мови. Робота з цим компонентом портфоліо дозволяє учневі систематизувати власний досвід вивчення мови, заохочує до постановки цілей і розробки плану їх досягнення, тобто розробки власних навчальних стратегій. Для організації вивчення мови запропоновано шість основних рівнів володіння мовою: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Proficiency), C2 (Mastery [3, с.17].

Досьє демонструє відібрані і розміщені в ньому роботи учня, які свідчать про його досягнення у навчанні, або зразки з практики іншомовної діяльності, зазначені і описані у Паспорті та Мовній біографії. Учень регулярно поповнює своє досьє зразками робіт, які він особисто відбирає. На кожній роботі обов'язково зазначається дата її виконання. Нотатки або коментар, пов'язаний із виконанням цієї роботи учень поміщає у свою Мовну біографію. [5, с. 29]

Впровадження МП доцільне в початковій школі, оскільки вивчення іноземної мови на цьому етапі повинно бути спрямоване на розвиток особистості маленького учня і його здібностей до спілкування, пізнання і творчості, на створення мотивації до вивчення мов і культур. При цьому важливо, щоб молодший школяр усвідомлював цінність міжкультурного спілкування у своїй школі, своєму регіоні, країні і за її межами. В цьому контексті важливо допомогти учням зрозуміти досвід спілкування і разом з тим забезпечити усвідомлену продуктивну діяльність по вивченню предмета і тим самим формувати автономність учня як його особистісну характеристику.

Ці можливості забезпечує МП для початкової школи.

ЄМП – це інноваційний навчальний засіб, який реалізує нову освітню технологію оцінки та самооцінки учнів в процесі вивчення будь-якої іноземної мови.

Стратегічні цілі ЄМП полягають в тому, щоб вносити в практику викладання і вивчення сучасних мов перспективну освітню ідеологію, забезпечити учня надійним і доступним інструментом для визначення своїх досягнень в оволодінні іноземною мовою, а також шляхів подальшого удосконалення своїх знань і вмінь, дати вчителю можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні мовою і вносити, коли необхідно, корективи у свою вчительську діяльність, розвивати і підтримувати зацікавленість у вивченні мов і культур.

ЄМП для початкової школи був розроблений на основі Європейської концепції з урахуванням когнітивного і емоційного розвитку дітей 7-10 років і особливостей технології навчання іноземним мовам таким чином, щоб дитина могла самостійно оцінювати свій рівень володіння іноземною мовою, усвідомлено вивчати іноземну мову і відчувати відповідальність за процес і результати навчання, визначати (разом з учителем) найбільш раціональні способи удосконалення своїх знань і вмінь і правильно організувати самостійну роботу в оволодінні іноземною мовою, усвідомити мовну різноманітність і цінність міжкультурного спілкування в своєму оточенні, працювати з ЄМП з цікавістю, розвиваючись при цьому інтелектуально та емоційно.

ЄМП для дітей являє собою ілюстративний Щоденник, який

- має гарне і яскраве оформлення

- містить зрозумілі і цікаві дітям завдання; при цьому задовольняє потребу молодших школярів в зображальній діяльності;

- перебудовує кожне завдання у вигляді комунікативної задачі для того, щоб діти могли самостійно з мінімальною допомогою вчителя оцінити свій рівень умінь в іноземній мові:

 - "Я можу зрозуміти прості прохання" (аудіювання)

 - "Я можу розповісти про свою родину" (говоріння)

 - "Я можу прочитати простий кулінарний рецепт" (читання)

 - "Я можу заповнити формуляр про себе" (написати ім'я, вік, адресу – листа).

На етапі початкової школи та у 5-7 класах основної школи вчителю доцільно запропонувати учням розпочати ведення свого Портфоліо з Досьє, в якому заохочує їх зберігати найкращі зразки своєї роботи. Через певний час, на пізнішому етапі навчання, вчитель пропонує розпочати введення наступного компоненту – Мовної Біографії – і допомагає розпочати її учням з постановки своїх власних навчальних цілей і спостереження за своїм навчальним прогресом. Ще пізніше вчитель вводить паспорт і показує своїм учням як ідентифікувати і відобразити рівень своїх досягнень відповідно до шкали самооцінки мовленнєвих умінь за рівневими стандартами, розробленими і рекомендованими Комісією з питань освіти при Раді Європи. Такий порядок впровадження Європейського Мовного Портфоліо є прийнятним на етапі початкової школи та на початку основної.

Аналіз публікацій із зазначеної теми та досвіду використання МП свідчить про те, що на початковому етапі у створенні портфоліо брали участь батьки. З

часом допомога батьків повинна бути зведена до мінімуму та учні повинні працювати із портфоліо цілком самостійно та із задоволенням.

Деякі вчителі пропонують учням поведення презентацій, де вони роблять повідомлення та "захищають" підготовлений матеріал в усній формі на уроках-подорожах, уроках-іграх, прес-конференціях, в формі інтерв'ю, за круглим столом.

Робота з портфоліо залежно від теми та складності проводиться і на уроках, у відведений на це певний час, і вдома як домашнє завдання.

Поступово вивчаючи матеріал, учні формують своє портфоліо сторінка за сторінкою, і отримують оцінку за якість виконаної роботи, естетичне оформлення, грамотність, наявність ілюстративного матеріалу, охайність, зміст тощо.[1, с. 35]

Наприкінці навчального року, підбиваючи підсумки роботи з мовним портфоліо, учні аналізують зібрані матеріали, заповнюють таблицю самооцінювання та самостійно визначають особистий рівень володіння мовою.

При впровадженні МП в старшій школі рекомендується абсолютно зворотній порядок впровадження Портфоліо. На початку вводиться Мовний Паспорт як засіб заохочення учнів відображати рівень своїх досягнень і покращувати їх. Звідси учні переходять до Біографії і постановки своїх індивідуальних навчальних цілей. Зразки іншомовної навчальної діяльності збираються у Досьє і оцінюються в Біографії, а це дає ґрунт для постановки нових навчальних цілей. Процес повторюється до кінця навчального року, коли учні повертаються до Паспорту і знову проходять ідентифікацію своїх мовленнєвих умінь і оцінку свого рівня. Такий підхід довів свою успішність серед старшокласників та дорослої аудиторії.

Для кращої систематизації, що спростить аналіз змісту портфоліо, слід визначити графік проведення робіт, що послугують надалі демонстраційними зразками. Така робота повинна виконуватись відповідно до календарного плану. Якщо вчитель використовує портфоліо для представлення інформації про на-

вчальну діяльність учнів для батьків та адміністрації, тоді завдання для демонстраційних зразків слід розписати для кожного періоду заздалегідь. Наприклад, якщо вчитель збирається оцінити учнівські фонетично-інтонаційні навички, в плані він може передбачити таке завдання, як аудіозапис для шкільного радіо. Для виконання завдання учням можна запропонувати здійснити усний переказ прочитаного оповідання або озвучення шкільних новин, під час чого будуть записані демонстраційні зразки для учнівських портфоліо.

Важливо також ознайомити учнів із системою оцінювання своїх мовленнєвих умінь або надати шкалу оцінювання для завдань. Зорієнтувати учня на виконання того чи іншого виду завдання можна також за допомогою роботи-зразка. Позитивну роль у виробленні своїх навчальних стратегій грають учнівські тести на основі самооцінювання. Вони також можуть долучатись до портфоліо.

Отже, використання учнями МП дає їм можливість стати більш незалежними і самостійними, самостійно аналізувати, оцінювати власні навички і вміння, контролювати процес навчання і бути відповідальним за його результати, отже формується самоосвітня компетентність учня, що дає змогу йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, а також впливати на нього, портфоліо формує в учнів критичне мислення й навички самоосвіти, портфоліо є інструментом стимулювання учнів думати про своє навчання та створює мотивацію навчальної діяльності, де оцінювання розглядається як елемент стимулювання й навчання, а негативна оцінка є приводом для самоаналізу.

Впровадження МП у навчально-виховний процес з іноземної мови в середній школі змінює роль учителя, він набуває ролі координатора, консультанта, помічника. Інформація, зібрана з учнівських портфоліо, дає можливість вчителю ефективніше планувати свої уроки, визначати цілі, успішніше взаємодіяти з учнями і їх батьками.

Література

1. Булгакова Вікторія. Створюємо територію успіху // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. - № 3.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ, 1997. - 374 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ, 2003. – 261 с.
4. Зайченко І. В. Педагогіка. – Чернігів, 2003. – С. 303 – 305.
5. Карп'юк Оксана. Як Європейський мовний портфоліо допоможе українським учням стати незалежними // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. - № 1. – С. 28 – 35.
6. Карп'юк Оксана. Портфолі для всіх і кожного // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. -№ 5 – 6. – С. 18 – 59.
7. Karpiuk Oksana. ELP: "New challenges and a new strategy" // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. - № 5. – С. 49 – 54.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У 8 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Лобур Н., студентка III курсу факультету іноземних мов

Стаття присвячена змісту навчання англomовного діалогічного мовлення на основі підручників рекомендованих Міністерством освіти та науки України для 8 класу загальноосвітніх шкіл. Вправи представлені в даних підручниках, аналізуються за вимогами програми для загальноосвітніх шкіл.

На сучасному етапі розвитку завдання учителя іноземних мов полягає в тому, що б підготувати учнів до комунікації. Це передбачає не тільки навчання лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу, але формування комунікативної компетенції, без якої не можливо досягти високого рівня спілкування.

Питання комунікативного підходу до навчання іноземного спілкування, зокрема навчання діалогічного мовлення, є дуже актуальним для освіти в сучасній школі. Адже, як відомо з власних спостережень, у школі на уроках іноземної мови далеко не всіх умов дотримуються як вчителі так і учні. Дуже часто нівелюється такі режими роботи, як "учень - учні", "учень - учень" тощо; матеріал використовується штучний і не веде до створення життєвих умов та ситуацій спілкування. Важливим недоліком у вивченні іноземної мови та іноземного спілкування є використання не іноземної мови, а рідної, що не веде до ефективного сприйняття та подальшого використання іноземного матеріалу.

Актуальність роботи полягає в осмисленні та визначенні важливості для сучасного учня мати навички та вміння спілкування. Спілкування повинно бути однією з першочергових прерогатив у сучасній українській середній освіті, оскільки випускник школи повинен бути здатним вести діалог зі своїми ровесниками та людьми старшого покоління.

Метою даної статі є проаналізувати зміст навчання діалогічного мовлення та визначити відповідність сучасних вітчизняних підручників вимогам програми на прикладі підручника "Англійська мова" О.Д. Карп'юк.

Як будь-який вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у школярів з'явилось б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, слід поставити їх у запропоновані обставини" [1: 118]. Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Слід зазначити, що в процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими, або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення. Навчальні комунікативні ситуації створюються на уроці за допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів. Вони мають стимулювати мотивацію навчання, викликати інтерес до участі у спілкуванні, бажання найкраще виконати завдання.

Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

У діалозі широко вживаються "готові" мовленнєві одиниці. Їх називають "формулами", "шаблонами", "кліше", "стереотипами". Вони використовуються для висловлення подяки, обміну привітаннями, поздоровленнями, для привертання уваги співрозмовника на початку розмови. Приклад:

A. Excuse me! Is there a chemist's near here?

B. Yes. It's over there.

A. Thanks a lot.

Нова програма будується на комунікативному методі навчання іноземної мови в загальноосвітніх закладах, який спрямований на володіння іноземним між культурним спілкуванням шляхом формування і розвитку між культурної комунікативної компетенції. Мова вивчається через особисту діяльність учнів. Саме вони є тепер головними суб'єктами навчання, які повинні оволодівати різними прийомами і стратегіями іноземного спілкування (діалогічного) та учні самі відповідають за свої успіхи та невдачі.

На кінець 8-го класу для ефективного розвитку вмінь та навичок діалогічного мовлення учні повинні вміти без попередньої підготовки вести бесіду з однією чи кількома особами в контексті певної ситуації спілкування, а також, використовуючи зміст прочитаного, брати участь у діалогах різних типів, спонтанно реагуючи на зміни мовної поведінки співрозмовника і висловлюючи своє ставлення до предмета обговорювання в межах програми мовного матеріалу 8-го і попередніх класів; учень повинен вміти вести групове обговорювання без опори на зразок, використовуючи аргументацію, переконання, елементи полеміки та дискусію. Обсяг висловлювання - не менше 9 реплік [4: 117].

Дуже важливе місце у процесі навчання діалогічного мовлення необхідно відвести рольовій грі, наприклад, у формі обміну інформацією, на основі сценарної розробки, у формі встановлення, підтримки й розвитку міжособистісних відносин, а також у вигляді різних ігрових прийомів (дія з предметами, пантоміма, використання фото і малюнків, текстів, газетних публікацій). Система вправ для навчання діалогічного мовлення складається з трьох основних етапів: I

етап - початковий, на якому відбувається презентація матеріалу; II етап - середній, на якому відбувається практика сформованих вмій та навичок діалогічного мовлення; III етап - останній, креативний - на цьому етапі відбувається творча, самостійна робота учнів у процесі діалогічного мовлення [2: 18].

Діалог – двосторонній обмін інформацією, між двома або більшою кількістю осіб. Одиницею діалогічного мовлення є діалогічна єдність. Це поєднання двох реплік: стимулюючої (викликається певною ситуацією) та реактивної [1: 125].

Учні 8 класу повинні спілкуватися дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається. Для реалізації процесу спілкування необхідні певні мовні компетенції:

а) лексична, передбачає знання лексичного матеріалу з конкретних тем, наприклад: музичні жанри, навчальний персонал, типи шкіл, правила поведінки;

б) граматична, передбачає вивчення дієслова: стверджувальна, питальна форма дієслова в Present Perfect (Active, Passive); Future-in-the-Past ; модальних дієслів та виразів : may, might; непрямої мови: стверджувальні речення, наказ і прохання; сполучників: if, when, as soon as, till, until;

в) фонетична – особливості інтонації складносурядних та складнопідрядних речень;

г) загально навчальна компетенція – передбачає уважне стеження за презентованою інформацією і усвідомлення мети поставленого завдання; ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи; розуміти і при необхідності передавати нову інформацію [4: 128].

У діалогічному мовленні учні 8 класу повинні вести бесіду з однією чи кількома особами в межах певної ситуації спілкування, а також, використовуючи інформацію з прочитаного, почутого, побаченого. Програмою передбачено використання навчальних ситуацій з таких сфер:

· Особистісна сфера спілкування – стиль життя (здоровий спосіб життя, розваги, друзі по листуванню);

· Публічна сфера спілкування – шкільна бібліотека (вибір книг для читання, улюблений письменник / книга/, літературний герой); засоби масової інформації (преса); музика (музичні стилі, композитори, музиканти, виконавці, відвідування концерту); Великобританія (географічне положення, клімат, населення); Україна (географічне положення, клімат, населення);

· Освітня сфера спілкування – шкільне життя (школи в Україні та за кордоном).

Щоб зрозуміти особливості змісту навчання англійського діалогічного мовлення у 8 класі, потрібно проаналізувати вправи для розвитку вмій діалогічного мовлення, та порівняти вправи з вимогами до даного виду мовленнєвої діяльності за програмою.

Приклад 1

підручник “Англійська мова 8 клас” Карп’юк О.Д. вправа 22 сторінка 47

Task: choose one of your classmates. The rest of the class ask Yes/No questions to find out who the person is, as in the example.

S1: Is a boy? S3: Has he got...?

L: Yes, he is. L: Yes, he has.

S2: Is he...? S4: Is it...?

L: No, he isn't L: Yes, you're right, it is...

У цьому завданні учні повинні володіти лексичними одиницями, які відображають особистість. Ця вправа – доступна для учнів 8 класу, а також цікава. Вона включає в себе читання, повторення граматичного матеріалу. Перед тим, як приступити до завдання, учням запропоновано прочитати інструкцію, яка пояснює яким чином потрібно виконувати завдання та на що слід звертати увагу. Також важливим моментом є повторення граматики.

Приклад 2

Вправа 21 сторінка 107

Task: Speak on the following and act out:

- How many people are there in your family?
- What does each person look like?
- What character do they have?

Ця вправа включає в себе аудіювання, читання, повторення граматичної структури, говоріння (робота в парах). Вправа дає додаткову інформацію, грамика у питаннях дається на закріплення матеріалу. Ця вправа комплексна. Метою даного завдання є формування лексичних навичок, тому що ця вправа вимагає від учнів знання лексики, яка відображає риси характеру людини. Для учнів 8 класу вона доступна.

Приклад 3

Вправа 8 сторінка 51

Task: work in pairs. Speak with a classmate about things he/she can do or would like to do skillfully. Find out:

- What he/she does skillfully;
- How he/she learned that skill;
- What things he/she can't do properly but he/she is willing to practice.

У вправі зазначені соціокультурні компетенції (правила поведінки) та лінгвістичні компетенції (фонетична, граматична). Дана вправа підходить для учнів 8 класу. Перед обговоренням запитань учні мають використати лексику, яку вони вивчили протягом теми, а вже на другому етапі виконання даної вправи закріпити свої знання.

Приклад 4

Вправа 8 сторінка 85

Task: a science survey. In groups, ask each other the questions below.

1. Do you like science lessons?
2. Which is your favourite scientific subject – biology, chemistry or physics?
3. Are you good at mathematics?
4. Would you like to do more science experiments in school?
5. Have you ever used a computer?
6. Have you ever bought a science book or magazine?

Ця вправа являється певним самоконтролем, тема нелегка, але допомагає засвоїти матеріал, так як ведеться розмова у групі в межах певної ситуації спілкування, використовуючи інформацію з прочитаної вище інформацію.

Вивчивши проблему нашого дослідження про шляхи навчання діалогічного мовлення, ми дійшли наступних методичних висновків: 1) навчання діалогічного мовлення неможливе без урахування вимог комунікативного підходу у навчанні спілкування; 2) для забезпечення ефективного розвитку навичок і вмій дія-

логічного мовлення, необхідно застосовувати комплекс вправ для навчання діалогічного мовлення.

Отже, з аналізу змісту навчання діалогічного мовлення у 8 класі загальноосвітньої школи випливає, що за допомогою підручників, рекомендованих програмою

з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл, а саме, підручник під редакцією Карп'юк О.Д для 8 класу.

Ситуації діалогічного мовлення дають можливість прикрасити класну діяльність, визвати в учнів цікавість до навчання, бажання шукати та пізнавати щось нове, а головне спілкуватись іноземною мовою.

Література

1. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. // Іноземні мови. – 2001. – № 1. – С. 50-58.
2. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування навичок і вмінь // Іноземні мови. – 199. № – 3. – С. 3 – 8.
3. Карп'юк О.Д. Welcom to English Study. Підручник з англійської мови для 8 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. – К.: Освіта, 2004. – 184 с.
4. Іноземні мови. 2-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К: Перун, 2005. - 208 с.

УДК 811

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ У 9 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Вдовенко Т., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті аналізується зміст англomовного аудіювання на основі підручників, рекомендованих Міністерством освіти та науки України для 9 класу загальноосвітніх шкіл. Велика увага звертається на вправи з аудіювання, представлені в даних підручниках.

Аудіювання є невід'ємним складником сучасної системи навчання іноземних мов. Аудіювання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в одночасному слуханні та розумінні людського мовлення, тобто смислового сприйняття усного мовлення. Аудіювання є активним процесом, що включає такі аспекти: слухове сприйняття, уважність, розуміння та запам'ятовування.

Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Воно базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями. Важливими факторами формування такої здатності є:

- перцептивні та мовленнєвомоторні передумови;
- загальні інтелектуальні передумови;
- фактичні знання;
- знання та вміння в рідній мові;
- іншомовні знання та вміння;
- мотивація.

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого слухач завдяки механізму внутрішнього промовляння перетворює звукові, а іноді і зорові образи в артикуляційні. Від того, наскільки точною буде "внутрішня імітація", залежить і майбутнє розуміння. Але правильне озвучення про себе можливе лише за умови добре сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні. Тому аудіювання має розвиватись паралельно з говорінням та читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними та слуховими відчуттями [1: 119].

Матеріальною основою аудіювання є аудіотекст. Він має свою композиційну, структурну і смислову організацію, але на відміну від письмового тексту він інтонаційно оформлений, а його відтворення зумовлюється відповідним темпом, однократністю та необоротністю сприйняття, контактністю комунікантів і спрямованістю спілкування.

У середній школі використовуються в основному два види аудіотекстів – тексти-описи і фабульні тексти-повідомлення [1: 121].

У текстах-описах представлена сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою, логічні зв'язки між окремими фактами нестійкі, допускається їх перестановка. Через це в такому тексті не завжди легко визначити головне та другорядне. Текст-опис складається головним чином з простих речень, іноді з однорідними членами. У кожному реченні описується, як правило, один факт.

Визначальною ознакою фабульних текстів-повідомлень є динамізм подій, дій та вчинків персонажів, що зумовлюються логічним інваріантом та означенням часу. У таких текстах легко визначити головне і другорядне. Між окремими фактами та епізодами існують логіко-смислові зв'язки.

Мовні характеристики, наявні в аудіотекстах, допомагають або утруднюють процес аудіювання. Це передусім неточна інтерпретація звучання слів, явища фонетичної редуції, асиміляція, злиття звуків. В лексичному аспекті виникають труднощі у зв'язку з особливостями сприйняття довгих і коротких звуків.

У практиці навчання іноземних мов тексти для аудіювання мають бути автентичними, доступними за

змістом та мовним складом, короткими за тривалістю звучання. Відбираються такі типи текстів:

а) мовлення партнера у стандартних ситуаціях спілкування;

б) оголошення програм, прогнозу погоди (по радіо, телебаченню);

в) фабульні тексти, описи, розповіді, повідомлення, роздуми.

У процесі аудіювання звичайно ж виникають труднощі. У більшості випадків вони пов'язані з індивідуально-віковими особливостями слухачів. Значну роль відіграють такі індивідуальні особливості учнів як кмітливість, уміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації, вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу [1: 123]. Ці вміння розвиваються у процесі навчання багатьох предметів, у тому числі і іноземної мови. У процесі навчання іноземних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості учнів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті. Отже при навчанні аудіювання необхідно спиратися на ті особливості учня, які відіграють суттєву роль у процесі сприймання мовленнєвого повідомлення.

Тепер перейдемо безпосередньо до змісту навчання англомовного аудіювання у 9 класі загальноосвітньої школи.

Під час аудіювання, учні 9 класу мають розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником так і опосередкованого, тобто звукозапису [4: 83].

Для досягнення певного успіху і результату слід використовувати такі компетенції:

1) Фонетична компетенція:

- вимова має бути в цілому досить чітка для розуміння, незважаючи на присутність певного акценту;
- під час спілкування може виникати потреба перепитувати та повторювати;
- наголос у складних іменниках, прикметниках, прислівниках тощо.

2) Граматична компетенція передбачає використання дієслів у:

- Future Tenses;
- Passive Voice;

- Gerund;

- модальні дієслова та вирази: must/mustn't, should, may, ought to, can, will, might, could, need/needn't.

3) Лексична компетенція, зміст якої полягає в тому, що учень 9 класу має знати відповідну лексику з таких тем:

- особисті дані;
- природні ресурси;
- рослинний і тваринний світ;
- види радіо і телепередач;
- течії молодіжної культури;
- клуби і товариства;
- відомі вчені;
- винахідники і винаходи;
- пам'ятки культури;
- характеристики професій.

4) Загально навчальна компетенція:

- уважно стежити за презентованою інформацією;
- усвідомлювати мету поставленого завдання;
- ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи;
- активно застосовувати мову, що вивчається;
- використовувати нові технології.

5) Соціокультурна компетенція:

- повсякденне життя;
- умови життя;
- міжособистісні стосунки;
- соціальні правила поведінки;
- вживання та вибір привітань;
- правила вступу до розмови [4: 83].

Учні 9 класу повинні розуміти основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування, виділяти головну думку чи ідею, диференціюючи основні факти і другорядну інформацію.

Під час англомовного аудіювання учні 9 класу мають вміти вибирати необхідну інформацію з прослуханого.

Проаналізуємо вправи для навчання аудіювання у сучасних підручниках за вимогами, визначеними програмою іноземних мов для загальноосвітніх шкіл.

Розглянемо вправи з підручника "English Study" 9 клас автор О. Д. Карп'юк.

Вправа перша представлена на Рис. 1 [2: 53].

18. Listen to the dialogues and practice them.

ON THE ROAD

Anne: Lee! You can't park here. There's a fire hydrant.
Lee: Oh, we'll be back in a few minutes. It's O.K.
Anne: Oh, no, it isn't. You'll get a parking ticket if you leave it here.
Lee: No, I won't. It's five-thirty. All the traffic officers have gone home.
Anne: Oh, Lee ...
Lee: Yes?

Traffic Officer: Is this your car, buddy?
Patrol Officer: May I see your license?
Lee: Sure. Oh, I've left it at home.
P.O.: In that case, you'll have to come with us to the station.
Lee: But ... but why?
P.O.: You were speeding, buddy.
Lee: But I was only doing 35!
P.O.: There's a 30 mile-an-hour speed limit. It's a residential section.
Lee: Really? I didn't see the sign.
P.O.: We've been following you.
Lee: So you were doing 35 too.
P.O.: No. We were doing 60 miles an hour — and we couldn't catch you!

Woman: Hello.
Turnpike Service Station.
Lee: Hi. I don't know if you can help me.
My car's broken down.
Woman: We have 24-hour service. Where are you?
Lee: I'm on US 31, just south of Hopeville. My car's just past the Red Bird Cafe. It's a gray Mustang.
Woman: Do you know what's wrong with it?
Lee: I have no idea. But it won't start.
Woman: I'll send a mechanic out to you. He'll be there in about ten minutes.

Рис. 1 Вправа 1

Вона вимагає від учнів уважно прослухати діалоги та розіграти їх. Для виконання цієї вправи учням слід знати необхідну лексику поданої теми "A City". Я вважаю, що ця вправа може використовуватися для учнів

9 класу, так як вона відповідає граматичним та лексичним компетенціям (використання Past Tenses, Passive Voice; модальних дієслів may, can).

Розглянемо іншу вправу (рис. 1) [2: 173].

5. Listen and speak about the peculiarities of being a nurse.
Outside Lawrence Hospital one morning. Inside, Dr Philip Stewart and his nurse, Molly Baker, are working in Dr Stewart's office.

Philip: Molly, I need your special talent for handling special matters.
Molly: Like what special matters?
Philip: Well, I have a scheduling problem.
Molly: Yes?
Philip: I have three tonsillectomies¹ set for Friday with Dr Earl.
Molly: Yes?
Philip: I need to fit a fourth operation into his schedule. And ... I know you can do it.
Molly: Who's the patient?
Philip: Carl Herrera. The boy has infected tonsils, and we should remove them as soon as possible.
Molly: Well, I'll try to arrange the schedule, Dr Stewart. But it's not going to be easy.
Philip: I know you'll be able to take care of it. (Molly shakes her head and laughs.)

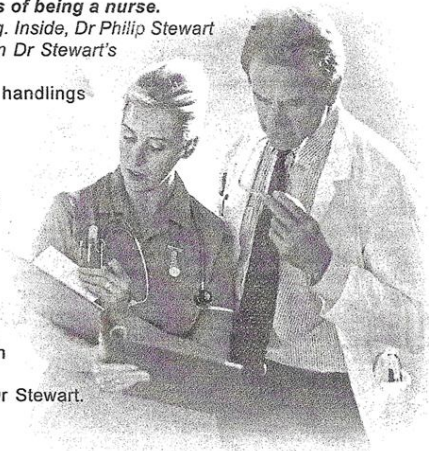


Рис. 2. Вправа 2

Вправа відповідає вимогам визначеними програмою іноземних мов для загальноосвітніх шкіл. Так як виконуючи цю вправу, учні тренують граматику та лексику з теми "Medicine". Важливим компонентом є те, що учні розвивають усне мовлення, так як після прослуховування їм необхідно обговорити особливості перебування медсестрою.

Інший підручник, який широко розповсюджений по школах України – "Friends" авторів Liz Kelbey with Carol Skinner. Розглянемо вправи для навчання аудіювання в цьому підручнику.

Вправа 3 [3: 26].

2. Listen to some people talking about the British. Which of the words or phrases below do they use to describe four British nations? Which of these words can be used to describe Ukrainians? Before answering, acquaint yourself with the definitions of the words in italics.

ambitious, artistic, careful with money, cold, creative, emotional, friendly, funny, hardworking, hospitable, kind, musical, open, polite, relaxed, reserved, respectful, talkative, unconventional, unfriendly, with a sense of humour

ambitious – determined to be successful
 hospitable – welcoming and generous to visitors
 relaxed – feeling calm, comfortable and not worried or annoyed

reserved – unwilling to show emotions
 unconventional – very different from the way people behave, think or dress

Учням запропоновано прослухати текст, а потім використати слова, подані нижче, щоб описати українців. Ця вправа досить таки складна, та вона може бути використана для учнів 9 класу. Внизу подані пояснення слів, що допомагає легше зрозуміти значення слів. Ця вправа сприяє розвитку вміння аудіювання та усного мовлення.

Вправа 4 [3:42].

2

1. a) Listen to the radio programme and discuss the questions below.

1. Who are couch potatoes?
2. Do you think the results of the survey are true for Ukraine? Why? Why not?

b) Working in small groups, do the survey in your class. Find out how much time people in your class spend on reading books, how much junk food they eat, how much exercise they get, how much time they spend in front of their TV or computer every day. Analyse the information you've got and make a conclusion. Can you call yourselves the couch potato generation?

2. Discuss the following questions.

1. Have you ever worked anywhere?
2. Where did you work? What did you do?
3. How many hours did you work?
4. Did you get paid for your work?
5. How did you spend the money you earned?
6. What did you feel about your job?

Вправа ідеально підходить для 9 класу, так як учні після прослуховування радіо програми, працюють в маленьких групах, опитують однокласників, а потім роблять висновки. Таким чином відбувається засвоєння лексики і розвиток усного мовлення.

Тож можна зробити висновок, що з аналізу змісту навчання англомовного аудіювання у 9 класі загаль-

ноосвітньої школи випливає, що більшість вправ відповідають вимогам, які представлені в програмі іноземних мов для загальноосвітніх шкіл. Навчаючись за підручниками "English Study" для 9 класу автора О.Д.Карп'юк та "Friends" авторів Liz Kelbey with Carol Skinner учні мають змогу оволодіти даним видом мовленнєвої діяльності.

Література

1. Николаева С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх начальних закладах: Підручник. – К.:1999. – 320с.
2. Карп'юк О. Д. English Study. Підручник з англійської мови для 9 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2004. – 184 с.
3. Liz Kelbey with Carol Skinner "Friends" Students Book. – Person Education Limited, 2003. – 112 с.
4. Іноземні мови. 2 – 12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Перун, 2005. – 208с.

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РАССКАЗА ГАЛИНЫ НИКОЛАЕВОЙ "ГИБЕЛЬ КОМАНДАРМА"

Сероус А., студентка IV курса филологического факультета

Галина Николаева – это псевдоним советской писательницы Галины Евгеньевны Волянской. Она родилась 5 февраля 1911 г. в деревне Усманка Кемеровской области. Родилась в семье учителя. В 1935 г. окончила Горьковский медицинский институт. С 1939 г. г-жа Николаева начала заниматься литературным творчеством. Дебютировала как поэт. Сборник "Сквозь огонь" (1946 г.) – это летопись военной жизни Г.Николаевой, ибо она прошла путь врача вместе с однополчанами до конца войны. И все же известность к Галине Николаевой пришла после публикации рассказа "Гибель командарма" (1945г.). Позже будут опубликованы повести и романы о колхозной жизни, но этот первый рассказ засвидетельствовал, что в литературе появился талантливый писатель.

Рассказ "Гибель командарма" был опубликован в октябре 1945 г. в журнале "Знамя". Чем же он покориł читателей и критиков, ведь в это послевоенное время было немало опубликовано произведений о войне? Рассказу предшествовал очерк "Врач Бахирева", в основу которого был положен эпизод гибели санитарного судна "Композитор Бородин", на этом корабле врачом служила Галина Николаева. Она и послужила прототипом героини очерка.

Тема была свежей для многих. Закончилась Великая Отечественная война и писатели считали своей задачей увековечивать память о подвиге народа. В это время появляется много произведений, в том числе и рассказов, о Великой Отечественной войне (Н.Чуковский "Последние дни" (1946 г.), А.Платонов "Семья Ивановых" (1947 г.), Б.Полевой "Мы – советские люди" (1948 г.), Ю.Бондарев "Незабываемые" (1949 г.) и другие).

В рассказе "Гибель командарма" повествуется о гибели санитарного судна на Волге, недалеко от Казани. Судно шло к Горькому, но ночью на катере привезли приказ поворачивать назад и без остановок идти на Сталинград. Когда катер оказался напротив Вороньей горы, персонал услышал шум немецких танков, которые появились неожиданно из-за холма. Среди

больных на судне находился молодой танкист Антон, которого товарищи шутя называли "Командармом". Он получил серьезное ранение под Вороньей горой. Антон на своем танке должен был перерезать движение немецким танкам, прорваться к Вороньей горе и взять под обстрел мост. Ему удалось подбить три танка и заставить колонну повернуть к обрыву. Но он потерял сознание и не помнил, что было дальше. На самом деле его вытащили из танка и отправили на санитарный корабль, где врачом была Катерина Ивановна.

Неожиданно появляются вражеские самолеты, которые начинают обстреливать беззащитный пароход. Поведение персонала очень разное: Евдокия Петровна (начальник судна) ходит словно в беспамятстве, Антон пытается каким-то образом бороться, Катерина Ивановна делает перевязки. Но не хватает спасательных поясов для всех. И Антон, понимая, что он не выживет, отдает свой пояс Катерине Ивановне. Встреча этих двух людей таких разных, но дополняющих друг друга, стала самой значительной в жизни Катерины Ивановны, она изменила ее жизнь. И для Антона эта встреча не прошла бесследно – эта женщина помогла ему умирать так, как должен умирать мужчина. Во время последней встречи Катерина Ивановна прильнула щекой к плечу Антона. И это мгновение дало возможность танкисту почувствовать радость, ощутить себя сильным, смелым, мужественным.

Антон, после обстрела корабля немцами, остается на корабле один и до последней минуты, до последнего дыхания борется с врагом. Из винтовки вахтенного он убивает немцев, которые спокойно расхаживали на берегу. А когда закончились патроны, Антон сам искал пули.

Выжило только четверо: Катерина Ивановна, молоденькая санитарка Лена, повар Яша и розовощекий лейтенант. Они могут вернуться домой, но Лена, Катерина Ивановна и Яша идут к Сталинграду, чтобы продолжить борьбу.

Трагедийное название рассказа Галины Николаевой становится его лейтмотивом, связывающим в единое

звучание все темы и проблемы произведения – жизнь и смерть, природа человеческого счастья, проблема нравственного выбора, тема ответственности за жизнь других людей, тема любви. Эти темы взаимосвязаны.

Лишь находясь перед лицом смерти, ожидая ее, главный герой рассказа Антон понимает, что такое счастье: “Он столько раз звал смерть, а сейчас, когда она была близка и неизбежна, он вдруг понял, что вот эта зелень, это небо и вода и есть счастье. И он согласен был на любые страдания, лишь бы не утратить этого куска неба, зелени и воды” [1; С. 182].

Тема жизни и смерти проявляется не только в описаниях, когда гибнут люди, но и при описании природы. Автор изображает события в осеннее время года, когда природа увядает. Также, как и природа, увядает, неожидаемо и безвозвратно из-за жестокости другого человека и человеческая жизнь. Отдельные детали природы: “похожая на раскаленный металл” [1; С.170], “беспокойная тишина” [1; С.169], “серое низкое небо, густая зелень прибрежных кустов и спокойная плотная вода” [1; С.182] – все накалено, все предвещает беду. И действительно, через мгновение все увидели вражеские самолеты, но звука еще не было слышно. И это был последний тихий момент, спокойный час перед атакой. Определения “низкое”, “серое”, “спокойное”, “плотное” указывают читателю, что “тяжесть минуты нависала над героями”.

Вода, которую принято считать источником жизни и познания, поглотила пароход. Навсегда в памяти останется гибель парохода у Катерины Ивановны, Лены, Яши. И этот трагический эпизод изменяет их жизнь, ибо смерть забрала от них самых родных людей: у Яши – жену Фросю, у Лены – мать, у Катерины Ивановны – Антона, с которым она познакомилась в последние минуты.

Но жизнь продолжается, и мы видим, что герои не сдаются, они будут продолжать свою борьбу в Сталинграде.

Тема любви в глубоком ее изображении казалась неуместной многим создателям военной прозы. Но у Галины Николаевой вспыхнувшая любовь обреченного на смерть героя – кульминация рассказа, позволяющая автору раскрыть сложность и глубину его душевной жизни, его мужества.

Проблема нравственного выбора иллюстрируется великодушным поступком Антона, который отдает Катерине Ивановне свой, последний на корабле, спасательный пояс. Великодушна и сама Катерина Ивановна. Она дает возможность Антону “умирать так, как должен умирать мужчина” [1; с.186]. Она дает Антону почувствовать в последний раз, себя защитником – “сильным, мужественным, смелым” [1; с.186].

Сам рассказ строится на конфликтной основе, что приближает его к жанровой разновидности проблемного рассказа.

Несмотря на неожиданную атаку немцев, персонал парохода ведет себя собранно, уверенно, не тережится. Мы отмечаем спокойствие Антона: “Идите в тот простенок – там матрацы, - спокойно сказал Антон” [1; с.177]; его твердость и решительность: “Товарищ начальник, где у вас то оружие, которое вы отобрали у комсостава? – спросил ее (Евдокию Петровну) Антон, стараясь говорить отчетливой и громче, как говорят с бредящим человеком” [1; с.177].

Умение реагировать в экстренных ситуациях проявляла Катерина Ивановна: “Доктор, сделайте милость, - попросил ее человек с развороченным животом. И она сделала то, что запрещали законы и этика, - она ввела ему большую дозу морфия” [1; С.184]. Этим поступком врач облегчила участь раненого, который был обречен.

Очень достоверно описано состояние людей, находящихся на тонущем медицинском судне. Спасаясь, никто не обращает внимания на полтела мертвого комиссара и его жены; никто не обращает внимания на подавленного Яшу, который, потеряв жену, ищет поддержки и утешительного слова в окружающих, но не находит. Подробно описывается состояние больного Антона. Мельчайшие движения в душе, чувство боли подано очень выразительно: “Он уже замечал в себе странно злобное отношение к людям. Это унижало его” [1; с.179]; в присутствии Катерины Ивановны “Он с особой остротой ощущал свою неполноценность и раздражался” [1; с.179]; “Лихорадочное возбуждение, все краски казались ему особенно яркими, голоса особенно звучными” [1; с.181]. Откуда, если как не из личного опыта, могла Галина Николаева знать о подобных нюансах.

В рассказе мы видим три повествовательные линии: линия Катерины Ивановны, линия Антона и линия автора.

Они чередуются и смешиваются, это дает возможность читателю увидеть и понять описываемую ситуацию как бы с разных точек зрения: больного, раненого Антона, который обречен на смерть, военного врача Катерины Ивановны и автора. Но эти линии имеют немало общего. Автор использует прием “взгляд в прошлое”, которое помогает читателю понять героев, узнать причины их поведения. Обращение к прошлому героев дает возможность объяснить характер персонажей, их психологическое состояние, познать диалектику мыслей и чувств героев, их раздвоенность. Мы видим, как жизни героев как бы распадается на две половины – на ту, которой жили до войны, в мирное время, тихо и спокойно, выполняя свой долг и работу перед Родиной; и вторую половину, омраченную войной. И в этой второй жизни герои иные. Военное время диктует условия поведения Катерины Ивановны, Антона, других предстателей.

Нужно отметить в этом случае роль рассказчика. Автор дополняет и уточняет отдельными штрихами события, которые были упущены Катериной Ивановной и Антоном. Эти авторские детали очень важны, так как они способствуют раскрытию идейного содержания рассказа. Автор использует очень точные определения при описании врага (фашистов): дважды, говоря о танках и самолетах, упоминается “тупорылые танки” и “лягушиная окраска и тупое рыло” немецких самолетов. Эти характеристики подчеркивают пренебрежительное отношение к врагу. Выразителен и эпитет, которым автор наделяет пароход – “беззащитный”. Ведь пароход не военный, это пароход-госпиталь, а значит оружия там мало и состав, в основном, женский. Одному пароходу среди вод Волги было невозможно устоять против самолетов и танков врага. Об этом свидетельствуют “напряженные побледневшие лица” [1; с.176] мужчин.

Образы рассказа четко делятся на две группы – главные и второстепенные. Второстепенные герои дополняют образы главных героев, оттеняют их стой-

кость в сложных ситуациях, нравственность, умение помочь другу и их профессионализм.

Среди главных героев выделяются два «центра» – центр Катерины Ивановны и центр Антона. Большое значение в характеристике образа Катерины Ивановны имеет прошлое. Именно в нем она ищет опору жизни, именно это прошлое дает читателю возможность понять и ее поведение в военное время. Случайная встреча с Антоном как бы отодвигает прошлое на второй план и выдвигает современную жизнь. Героиня не случайно остается живой – у нее еще не выполнена жизненная «миссия», она должна продолжать борьбу, ведь после встречи с Антоном меняются ее взгляды на жизнь. Она идет в Сталинград уже не той, какой была до гибели персонала парохода и молодого танкиста. Мы можем предположить, каким будет ее будущее, наполнено борьбой за свободу, за освобождение Родины, за свое личное счастье с мужем, за будущих детей и мирную жизнь для них.

В начале рассказа Катерина Ивановна предстает перед читателем уставшей, но спокойной, уверенной в правильности того, что она делает. Эти качества сформировались в прошлом: из тихой, мирной, счастливой семейной жизни. Также уверенно, твердо и решительно она выполняет свою работу и во время атаки. Находясь в суете бегущих работников парохода во время атаки, она спокойно делает перевязки, не торопится, делает все внимательно и бережно. В ней живет чувство сострадания к больным. С самого начала рассказа образу Катерины Ивановны сопутствует определение «спокойная», «уставшая». Но эти черты по-новому показаны в боевой обстановке.

Катерина Ивановна понимает, что выдержка поможет ей делать профессионально свое дело в труднейших условиях.

Автор прибегает к приему сопоставления. Начальник санитарно-транспортного судна, Евдокия Петровна, выглядела (как о ней подумал Антон), как «смертельно раненая». Она не может привыкнуть видеть смерть. И это понятно, автор ее не осуждает. Но то, что героиня не может взять себя в руки в экстремальной ситуации, может «повредить» ей руководить коллективом. Действие Евдокии Петровны не имеет целенаправленности, не очень понятно и ее поведение, не мотивированы психологические поступки. И совершенно иными в этой сложной обстановке выглядят действия Катерины Ивановны, которая быстро и ловко перевязывает раны больным. Это видит молоденькая сестричка Лена, которая еще неумело это делает. Автор больше обращает внимание на Катерину Ивановну. Но опыт врача Лена усвоила, а поэтому вместе с Катериной Ивановной отправляется в Сталинград.

Образ Катерины Ивановны несет глубокую смысловую нагрузку. В ней отражены все качества русской женщины в условиях войны, ее поведение и ее сомнения, ее опасения и боязнь. «Страх стал у Катерины Ивановны хроническим» – подчеркивает автор. Но она пытается не чувствовать своего страха, она преодолевает его, забывает о нем на время. Ее действия доведены до механизма, она устремлена к одному – как можно больше перевязать раненых.

Оказавшись в воде после гибели парохода, Катерина Ивановна проходит словно очищение. И мы ви-

дим, как внутренне меняется героиня. Она «смыла» с себя все сомнения, оставив в памяти Антона и последнюю встречу с ним. Она другой вышла из воды: «Теперь, даже если она уедет домой, сердце ее останется здесь» [1; с.189].

Описывая внешность врача, автор пытается дать не только авторскую характеристику, но и оценку героев: Антона, больных. Да и на саму себя Катерина Ивановна смотрит в зеркало «глазами мужа». И каждый раз она разная, непохожая на себя. «Катерина Ивановна посмотрела на себя в зеркало глазами мужа – понравилось ли бы ему ее лицо. Лицо было заspanное, бледное, но смешное и милое. Верхняя губа маленького рта слегка находила на нижнюю. Эта пухлая верхняя губа и слегка поджатая нижняя придавали ее лицу выражение детской серьезности и наивности, и это было особенностью ее лица, которую любил ее муж» [1; с.167]. «Большие карие глаза» [1; с.179], «тонкая черноволосая женщина» [1; с.187] – вот то, что отметил во внешности Катерины Ивановны Антон. «Ах, хороша! Милая, смуглая, та самая...» [1; с.179] – думает танкист. «В этой чужой и незнакомой женщине все казалось ему именно таким, как надо...» [1; с.179] – таков вывод автора об отношении Антона к Катерине Ивановне. В конце рассказа мы видим, как она изменилась, изменилась внутренне: «День был насыщен ужасами, но никогда раньше у Катерины Ивановны не было такой твердости и такой абсолютной уверенности в победе. Ее состояние можно было сравнить с состоянием женщины, которая, задыхаясь в родовых муках, ни на минуту не теряет уверенности в том, что ребенок появится на свет, что он уже рождается» [1; с.189].

Среди главных образов выделяется Антон, молодой танкист. О нем мы узнаем то, что этот молодой парень с первых дней войны попал в танковую школу – и «влюбился в танк». Но даже «еще школьником, едва войдя в класс, он уже видел все неполадки жизни класса» [1; с.172]. «Везде, где бы Антон ни появлялся, люди подчинялись ему весело и охотно, и с такой же веселой естественностью он руководил ими. Антону доставляли неизменную радость острота внимания и отчетливость мыслей, нужные для руководства людьми» [1; с.172]. А еще автор сообщает нам, что «товарищи, шутя, звали его «командармом» и всерьез верили в его большее будущее» [1; с.172].

Мы встречаемся с Антоном, когда он уже ранен. Но автор сообщает нам, как это произошло. Дивизия, в которой был Антон, попала под обстрел фашистов. Антон подбил три немецких танка, но был ранен – его позвоночник был поврежден. Он чувствовал, что его тело стало ему помехой: «тяжелое, пронзенное болью, оно жило отдельной от него жизнью и мешало ему» [1; с.173]. Также мы узнаем, что первое, что беспокоило Антона, когда он пришел в себя, узнать результат боя, а не то, насколько тяжело он ранен. Это свидетельствует о его преданности своей дивизии и своей Родине, о силе духа героя и его нравственности. О преданности своему делу говорит и то, что «в танковой школе он влюбился в танк. Он вступил в свой первый бой с ощущением радости, гордости и веры в себя и в свою машину» [1; с.174]. Но «по особой нежности во взгляде женщины, по напряженным лицам своих соседей, по их вдруг остро блеснувшим и

уклонившимся зрачкам, Антон впервые понял глубину своего несчастья” [1; С.175]. Антон понимает, что его ранение смертельно. Но мы не видим паники, истерики и страха в поведении танкиста. Наоборот, он дает указания спокойным голосом.

После первой атаки немецких самолетов Катерина Ивановна обращает свое внимание на Антона: “У него было еще совсем молодое лицо, серые глаза иногда смотрели по-детски открыто и вопросительно, но углы красивого длинного рта были плотно сжаты, и в них выражение какой-то навсегда принятой в себя скорби” [1; С.177]. Еще совсем молодой герой, но смертельный раненый, Антон принимает со спокойствием ту участь, которую ему приготовила ему судьба. Он не жалуется, не кричит, не винит себя. Он – спокоен! Но все же Антон чувствовал и моменты слабости – “странное злобное отношение к людям” [1; С.179]. Но танкист в силах преодолеть эту слабость. Он дает указания растерянному персоналу парохода, таким образом выполняет свой последний долг перед Родиной.

“Умереть безоружному, в одиночестве, без человеческого участия, без славы, без памяти, без могилы” [1; С.183] – вот чего боялся Антон. “Его руки искали оружия, глаза искали человеческих глаз” [1; С.183]. И он нашел это. Катерина Ивановна была последним человеком, и наверное самым желанным в такую минуту, которого видел молодой танкист. Никто не смог бы ее заменить, никто не смог бы, так как она, “угадать то, что он хотел” [1; С.186]. “Беспомощным женским движением она прильнула щекой к его плечу. Превозмогая боль, он осторожно гладил ее по голове. Он утешал ее, словно не он, а она оставалась умирать на пароходе. Он был благодарен ей. Своим беспомощным жестом она дала ему радость еще раз почувствовать себя сильным, смелым, мужественным. Он не ошибся: в ней было удивительное свойство без слов угадывать и поступать так, как ему было нужно. И сейчас она делала самое лучшее из того, что могла, - она помогала умирать так, как должен умирать мужчина” [1; С.186].

Антон спас жизнь Катерине Ивановне, отдав ей пояс. Но и она спасла танкиста от забвения.

Мужество, стойкость, смелость, решительность, храбрость, уверенность в себе – вот такими качествами наделяет автор героя. Но ему характерно и спокойствие.

У Антона спокойный взгляд, но в то же время блестящие и напряженные глаза, что подтверждает его тревогу не только о себе, но и о других.

Смерть героя достойна остаться в памяти людей. Уже не имея никакой надежды на спасение, Антон просит Катерину Ивановну принести ему ружье. Находясь на тонущем пароходе, танкист убивает немцев. Он израсходовал все пули, чтобы убить врага. И сам ищет ее: “Антон теперь сам искал пули, стараясь приподняться и показать свою голову тем, на берегу”. “Не болезнь, не вода, не огонь – все-таки пуля! ...Ему пробила висок” [1; С.187].

Лишь тремя словами автор пишет о смерти героя. Но и не нужно больше. Как коротка была его жизнь, так мгновенно и закончилась. Но эта жизнь и смерть не прошла незамеченной. Он многое сделал для своей Родины, для дивизии, для Катерины Ивановны. “Короткая встреча с человеком, который остался умирать на пароходе, стало самой значительной встречей в ее жизни. Она знала, что никому не расскажет о ней, и знала, что никогда ее не забудет” [1; С.189].

Таким образом, мы можем утверждать, что рассказ Галины Николаевой “Гибель командарма” занял важное место среди других рассказов о войне, ибо в нем необычайно точно раскрыто психологическое состояние героев, которые попадают в трудную ситуацию, реалистически правдиво передано мужество как солдат, так и медицинских работников. Проблема жизни и смерти в рассказе Г.Николаевой решается в оптимистическом плане. Гибель танкиста возрождает к активной жизни врача, которая, несмотря на пережитую трагедию, встанет в строй и поможет еще многим бойцам на Сталинградском фронте.

Литература

1. Русский характер. Сборник рассказов. – М.: Молодая гвардия, 1970, С. 163-191.

УДК 37.03:811.111

ДОСВІД ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Дудіна О., студентка V курсу факультету іноземних мов

Ключові слова: “діалог культур”, соціокультурні компетенції, національні і загальнолюдські цінності, культура поведінки, культура міжнаціональних відносин, правосвідомість, політична культура, мисляча особистість, громадянськість, громадянська свідомість, патріотичні почуття, мови соціально-культурного середовища, комунікативна і пізнавальна культура особистості, краєзнавча тематика, невербальна поведінка, “картина світу”, розвиток громадянських якостей особистості, методичне забезпечення, основа наукового світогляду, ідеал виховання.

Державний освітній стандарт з іноземної мови підтверджує той факт, що останнім часом починає складатися громадянська концепція виховання в нових суспільно-політичних і економічних умовах. Це вихо-

вання людини, яка володіє визначеними знаннями (про права та свободи людини, демократію, державу тощо), уміннями (критично мислити, аналізувати політичну ситуацію, висловлювати і відстоювати свою точ-

ку зору, співробітничати з іншими людьми тощо), цінностями (повага до прав інших, толерантність, та ін.), а також має бажання брати участь у суспільно-політичному житті [2].

Рекомендації Ради Європи регламентують нову мовну політику в Україні, яка передбачає виховання в учнів розуміння та сприймання іномовної культури, порівняння її зі своєю рідною. На думку багатьох учених (Пасов Ю.І., Бориско Н.Б., Сафонова В.В., Боритко Н.М., Кан-Калік В.А. та ін.), виховання любові та поваги до своєї рідної культури буде ефективним, якщо ці якості сформовані стосовно іномовної культури, тому ці два процеси взаємопов'язані та взаємозалежні.

Предмет "Іноземна мова" не тільки знайомить з культурою країн, мова яких вивчається, але й шляхом порівняння відтіняє особливості своєї національної культури, знайомить із устроєм життя зарубіжних країн, культурою поведінки, традиціями, загальнолюдськими цінностями і нормами моралі, сприяє вихованню школярів у контексті "діалогу культур".

Зміст громадянського виховання в школі і сім'ї передбачає роботу з національного (патріотичного) виховання, з формування культури міжнародного спілкування, культури поведінки, правової і політичної культури, виховання моральності в душі миру і не насилля. Аналізуючи програму для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови, ми спробуємо прослідкувати втілення компонентів змісту громадянського виховання.

Уже з 2-го класу учні поринають у іномовний світ. З перших уроків учні вчать розрізняти і продукувати незнайомі звуки, уважно стежити за презентованою інформацією, ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи, вживати привітання та форми звертання. Сфери спілкування торкаються особистісної, публічної та освітньої тематик. Лексичні теми включають: населені пункти, покупки, види дозвілля, види помешкань, подорожування, довкілля, свята. Учні отримують знання культурних реалій англійської мови у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя, його умови; норми та соціальні правила поведінки; правила ввічливості.

Тобто, вже на перших кроках вивчення мови (2 – 4 класи) відбувається формування таких соціокультурних компетенцій, якими має володіти кожен мислячий громадянин.

У середніх класах (5 – 9 класи) тематика у зазначених сферах спілкування розширюється. У межах особистісних і освітніх тематик учні вчать висловлюватись про родинні зв'язки, обов'язки в сім'ї, родинні традиції, розпорядок дня, захоплення, вільний час, навчальні предмети, робочий день, традиції харчування, здоровий спосіб життя, школи в Україні та за кордоном. Таким чином, на уроці у 7 класі "My family traditions" вчитель Горлівської ЗОШ №12 Нижник Н. Н. пропонує організувати круглий стіл, створити теплу атмосферу для обговорення теми, закладаючи в учнів розуміння важливості плекання родинних традицій, бути готовим пожертвувати особистим заради блага рідних.

Урок у 8 класі "School in Ukraine and abroad" знайомить учнів з різними типами шкіл та нормами поведінки в них, підкреслюється єдність національних і загаль-

нолюдських цінностей. Важлива також і тематика "The healthy way of life". На такому уроці виховується не тільки культура поведінки, а й закладаються моральні цінності: обговорюється образ життя українського народу, порівнюється здоров'я різних націй.

Важливими для формування патріотизму, культури міжнародних відносин, виховання розвинутої правосвідомості і політичної культури є уроки публічної сфери спілкування на цьому етапі навчання: загальні відомості про Великобританію, Україну, свята і традиції (5 клас), Лондон, Україна, Олімпійські ігри (6 клас), знайомство з визначними місцями Лондона, пам'ятками культури Києва (7 клас), улюблений письменник, книга, літературний герой, географічне положення, клімат, населення України і Великобританії (8 клас), вплив ЗМІ, молодіжна культура, наука і технічний прогрес Великобританії (9 клас). Як результат таких уроків учні набувають не лише знання культури англійської спільноти, а й мають змогу інтегрувати знання про рідну державу, отримані на інших уроках, критично їх оцінювати, пристосовувати у потрібному контексті, порівнювати норми і соціальні правила життя рідного і англійського населення, розвивати здатність використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур, вчатись правилам ввічливості. Важливо звертати увагу учнів на дотримання відповідної англійської інтонації, за допомогою якої передається мелодика мови.

Безперечно цікавими для учнів стануть уроки з теми "Молодіжна культура", на яких учні ознайомляться із зовнішністю, захопленнями англійської і європейської молоді, дізналися про існуючі молодіжні організації, клуби, табори. Учителю необхідно звертати увагу на спосіб життя англійської молоді, їх активність, захоплення, участь у розвинутому молодіжному русі, у таборах, організаціях. Можливо навіть започаткувати свій власний клуб, органи самоврядування за англійською моделлю, а влітку спробувати організувати дискусійний табір. На засіданнях учні могли б обговорювати важливі питання, при цьому розвивалися б такі важливі якості особистості як: вміння висловлювати власне ставлення до поведінки, вчинків, думок, позицій інших людей; порівнювати предмети, дії вчинки, ситуації, факти, явища; розповідати про свої захоплення, уподобання, спосіб життя, мрії, аргументуючи власний вибір; пропонувати щось та приймати або відхиляти пропозицію. Все це сприяє розвитку мислячої особистості, готової до життя в соціумі [9; с. 22].

Однак, саме старший шкільний вік характеризується усвідомленням юнаками та дівчатами значущості громадянських якостей та їх важливість для майбутнього самостійного життя. Саме тому так необхідно продовжувати формування громадянськості. Темі, передбачені програмою, стосуються різноманітних сфер суспільного життя: роль спорту у житті людини, національні кухні Великобританії і України, природні катаклізми, науковий і технічний прогрес, освіта в Україні й за кордоном, робота і професія, плани на майбутнє. Учні займають позицію співбесідника з вчителем, аналізують суспільно-політичні, економічні, культурні аспекти життя різних країн, прогнозують ймовірність подій і наслідків, описують події в історичному розвитку держав, знаходять схожі риси та відмінності в культурах

різних народів, звичаях, традиціях, стилях життя, описують та аналізують реалії рідної та іншомовної культури, вступають і підтримують дискусію.

На уроках іноземної мови відбувається зближення "рідного" і "чужого" між собою. Це зближення не розщеплює громадянську свідомість, не виснажує патріотичних почуттів, а навпаки, дозволяє краще поцінувати "своє" за рахунок порівняння з "іншим" [2].

Важливе місце на уроках з іноземної мови (особливо у старших класах) посідає формування культури міжнетнічних стосунків. Культура міжнетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності і проявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі. Для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок – необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціально-культурного середовища носіїв цієї мови, у якому відбувається формування пізнавальної та комунікативної культури особистості [1; с. 13].

Відтак, уроки краєзнавчої тематики формують в учнів соціокультурну компетенцію, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та невербальної поведінки її носіїв, а також вимагає вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм, тобто відбувається формування у свідомості учня "картини світу".

До того ж у старших класах приділяється увага вивченню законодавчих актів, правової лексики, норм етикету, міжнародних організацій, міжнародні освітні програми. Все це виховує політичну і правову культуру. А заняття, присвячені вибору професійного шляху мотивують учнів до осмисленого вибору професії.

Під час навчання іноземної мови можна також проводити дискусії, круглі столи з проблем громадянського і національного виховання, які не тільки сприятимуть удосконаленню іноземної мовленнєвої практики, а й допоможуть більш успішному розвитку громадянських якостей особистості. Можна запропонувати розглянути й обговорити саме поняття "особистість" або таке положення: основним орієнтиром виховання є особистість, яка втілює якості й властивості, що відповідають загальноприйнятним цінностям і характеризують її як неповторну індивідуальність.

Значні можливості відродження національної культури закладені у навчальні курси з іноземної мови, зокрема англійської. Однак при цьому має здійснюватися значна робота з підготовки методичного забезпечення.

Робочі програми з іноземної мови повинні включати не тільки такий текстовий матеріал, який спрямований на засвоєння лексичних одиниць, граматичних правил та мови в цілому, але й такий, що розкриватиме значущість національного і громадянського виховання кожної особистості. Яка б форма роботи не використовувалась на конкретному занятті

(гра, дискусійний діалог, "круглий стіл", диспут на патріотичну тему, індивідуальна робота з текстом, "пошукове читання", анотування, реферування тощо) або під час виконання домашніх завдань, зміст її має бути спрямований на розв'язання проблем громадянського виховання. Тобто у процесі вивчення англійської мови саме через зміст роботи можна поєднати професійну спрямованість із вихованням патріотизму, громадянськості, формуванням соціально-ціннісних, національних якостей особистості [1].

Ідеалом виховання є гармонічно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомою людина, що наділена глибокою громадською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. Саме такого громадянина має на меті виховати сучасна школа. Тому на уроках англійської мови, так, як і на інших предметах, впроваджуються елементи громадянського та національного виховання, яке здійснюється через:

- формування в учнів основ наукового світогляду, пізнавальної активності й культури праці, вироблення вміння самостійно здобувати знання, застосовувати їх у своїй практичній діяльності. Дійсно, практичне оволодіння іноземною мовою потребує від учнів постійного розширення лексичного запасу, граматичних форм і конструкцій, ідіом у ході виконання вправ, здійснення комунікативної діяльності з матеріалом, що засвоюється, тобто подолання постійних труднощів, у ході якого здійснюється сприятливий вплив на формування особистості;

- розвиток почуття любові до Батьківщини, свого народу як основи духовного розвитку особистості, шанобливе ставлення до історичних пам'яток, активна діяльність учнів з поліпшення умов життя в рідній місцевості. Якщо поглянути на тематичне планування уроків з іноземних мов, можна побачити, що на кожному році навчання відводиться час на країнознавчий аспект, порівняння особливостей іншомовного народу з рідним, вивчення історії своєї країни у призмі іноземної мови, пам'яток культури. Такі уроки підсилюються позакласними заходами, диспутами на рівні міст;

- розвиток моральних почуттів і рис особистості: доброти, справедливості, честі, гуманності, поваги до себе і інших. Спілкування на іноземній мові у школі відбувається у штучно створених умовах, які максимально наближені до реального життя, що дає можливість залучити до мовної практики кожного учня. Відомо, яке значення в навчанні має діалог. Однак, учні мають бути готовими до співпраці один з одним, з вчителем, з іншими співрозмовниками. Важливо не лише вміти відстоювати свою точку зору, але й дати можливість висловитись іншим, проявляти повагу до думки іншого, вміти працювати у групах, парах. Таким чином, урок іноземної мови виховує в учнів риси особистості, такі необхідні у будь-якому спілкуванні.

- формування основ естетичної культури, розвиток художніх здібностей і почуттів особистості, уяви фантазії. Якщо формування висловлювання рідною мовою не викликає труднощів (для нього є наготові лексичний і граматичний матеріал, потреба у висловлюванні, співрозмовник), і виникає в звичайних умо-

вах, то здійснення спілкування іноземною мовою, що відбувається у штучних умовах і є надзвичайно складним: від учнів потребується переміститися у часовому просторі, уявити себе у ролі когось іншого, уявити собі щось, що насправді не існує. Для цього має бути розвинена неабияка уява, фантазія, здатність сконцентруватися, перебороти сором'язливість.

Можна зробити висновок, що у ході вивчення іноземних мов викладач іноземної мови не лише навчає

учнів, а й виховує їх, формує та розвиває у дітей найкращі людські якості; збагачує дітей цікавою інформацією, новими фактами з життя країн, по-новому будує навчальний процес, заохочуючи учнів до активної праці та спільної навчальної діяльності; урок більше не нудьга та одноманітність, а пригода та цікава подорож, яка ніколи не закінчується. Через це у учнів змінюється відношення до навчання, з'являється інтерес, зацікавленість та бажання вчитись.

Література

1. Нижник Н. Н. Інноваційні технології викладання іноземної мови // English. – 2003. – October, №33 – 34. – р. 11 – 15.
2. Токар Л. Національне виховання на заняттях з іноземної мови // [http:// edu-democracy.org.ua/newsletter/vol2/meta.html](http://edu-democracy.org.ua/newsletter/vol2/meta.html)
3. Evans V., Kalinina L., Samoilyukevych I. The importance of English language // Express Publishing, 2002. – 119 p.
4. Filipchuk O. The Ukrainian language // English. – 2006. – August, №29 – 30. – р. 14 – 15.
5. Strohush H. What do you know about English youth? // English. – 2000. – April, №23. – р. 22.

УДК 811

РОЗКРИТТЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ У ПІДРУЧНИКУ "АНГЛІЙСЬКА МОВА" О. КАРП'ЮК ДЛЯ 6 КЛАСУ

Нестеренко К., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті розглядаються шляхи реалізації принципу комунікативності під час розвитку вмінь іншомовного читання в підручнику "Англійська мова" автора О. Д. Карп'юк для 6 класу.

Вивчення іноземних мов є важливим завданням на сьогоднішній день, оскільки Україна співпрацює з країнами Європи, Сполучених Штатів Америки, Канади та ін. Так як вкладаються міжнародні угоди, ведуться переговори з представниками різних країн, встановлюється безпосередній контакт з іноземцями. Англійська мова варта того щоб бути вивченою. Читання як вид мовленнєвої діяльності є однією з головних практичних цілей навчання іноземної мови в середній школі. Проте не меншу роль відіграє читання у навчальному процесі як засіб навчання. Воно допомагає в оволодінні мовним матеріалом, в його закріпленні та нагромадженні.

Для того щоб саме так здійснювати процес навчання, учителю необхідно організувати процес навчання відповідним чином з дотриманням сучасних принципів навчання. Одним з них є принцип комунікативної спрямованості навчального процесу. Оволодіння спілкуванням можливе лише в процесі спілкування. Принципом комунікативної спрямованості навчання слід керуватись і в навчанні аудіювання, читання письмо. Кожного разу вчитель повинен поставити перед учнями задачу, яка стосується змісту їхньої діяльності дізнатись про щось нове висловити до цього своє ставлення. В такому розумінні принцип комунікативності не суперечить принципу свідомості, який передбачає усвідомлення, розуміння самого мовного матеріалу, послідовності операції з ним. Просто на певних етапах реалізації комунікативних задач процес спілкування немов би загальмовується і учням дається час і можливість зрозу-

міти й осмислити самі мовні засоби, їхній взаємозв'язок з мовними одиницями, засвоєними раніше. Якщо таке усвідомлення мовного матеріалу відбувається на тлі загальної комунікативної задачі, воно виявляється більш ефективним і сприяє переходу мовних засобів на фонові, підсвідомі рівні. Весь же процес навчання виявляється для учнів більш привабливим [3 с. 15].

Багато інформації діти отримують саме з книжок, різних журналів та коміксів. Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є поряд з усім мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільшим розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов.

Мета статті полягає в дослідженні реалізації принципу комунікативності у вправах для навчання читання.

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається і відноситься до письмової форми мовлення. У зв'язку з цим виділяються змістовий та процесуальний аспекти діяльності читця.

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту та його розуміння. При читанні інформації поступає до читця через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленнєворухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім проговорюванням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при

читанні вголос. Людина, яка читає мовчки, про себе, неодмінно чує те, що вона читає. Тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Ці відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання. Читання базується на розпізнанні мовних одиниць письмового тексту. З психологічної точки зору процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з мисленням та пам'яттю [3 с. 94].

Спочатку учні повинні засвоїти іншомовні літери і ті звуки, які вони передають на письмі. Потім за певними правилами вони вчаться читати окремі слова. Слід відзначити, що в діючих підручниках для цього є достатня кількість вправ, і подані вони в оптимальній послідовності. Слова, які читаються не за правилами, подаються окремо. Читання таких слів потрібно запам'ятовувати шляхом багатократного читання їх вголос за зразком, поданим учителем або з фонограми. Важливо, щоб при виконанні вправ у читанні слів учитель постійно контролював чи учні розуміють їх значення. Після активної тренувальної роботи у читанні окремих слів учні повинні перейти до вправ у голосному читанні речень. На жаль, в шкільній практиці не приділяється достатня увага формуванню навичок озвучування речень, хоч вони є дуже важливими для розвитку вміння читання про себе. Як згадувалось, при читанні речень здійснюється осмислення їх по синтагмах.

Навчаючи читання вголос речень і текстів, необхідно звертати увагу на те, чи осмислюють учні те що вони читають. Для того, щоб уникнути непорозуміння, при виконанні вправ з розвитку техніки читання слід давати учням психологічну установку на розуміння тексту безпосередньо при його читанні вголос. Така установка дається для всього класу, щоб не лише той учень, який читає вголос, звертав увагу на його зміст, а й усі інші учні які в цей час повинні слідувати по книжках і читати цей уривок тексту про себе чи пошепки. При такому завданні ущільнюється навчальна діяльність учнів, відбувається цілеспрямоване навчання одночасного сприймання формальної і смислової інформації тексту.

Текст для читання про себе в класі повинен бути коротким, щоб учні встигли прочитати його за 4-5 хвилин, в той же час вони повинні бути інформативними і цікавими. Учні повинні відноситись до читання як до привабливого заняття.

Створення в учнів психологічної установки на читання, збудження в них інтересу до цієї учбової діяльності – це задача першого установчого етапу роботи над текстом. Тут важливо враховувати життєвий досвід учнів, їхні інтереси. Учитель повинен вміти зацікавити учнів змістом тексту, який вони сьогодні читатимуть [3 с. 94].

Впр. 1 ст. 18

Hello, dear" English Bridge"

I'd like to share my experience of having an e-mail friend.

I was bad at English and I wasn't very good at Computer Studies. My English teacher gave me a good piece of advice to use the Internet and make an e-mail friend. I found the "E-mail Friends' Club" website and chose the name of my future friend. It was Helen from Switzerland. We started sending e-mails to each other. We're good friends now. My English is much better. I'm very good at using the computer now too. Here are some useful tips on how to write e-mail letters.

Yours Alec Fitzer.

Давайте розглянемо вправу 1 на сторінці 18 в підручнику Карп'юк для 6 класу. Хлопчик написав листа через e-mail. Учитель використовує принцип комунікативної спрямованості, оскільки ставить перед учнем завдання, яке стосується змісту їхньої діяльності. Do you know how to write an e-mail? Do you often write e-mails to your friends? Look at this text. Is it a description, a story or a letter? Who writes this letter? Who is going to receive it?

Учні читають. Потім наступає етап перевірки розуміння змісту тексту.

a) Are these statements true or false:

Alec was bad at English.

Alec was very good at Computer Studies.

His elder brother gave him good advice.

Alec found the name of his e-mail friend on website.

Alec shares good tips on how to write e-mail letters.

б) Учні відповідають на запитання до тексту

Who was bad in English?

Does the teacher or a friend give Alec a good piece of advice to use the Internet?

Where from was Helen?

Were Helen and Alec good friends?

Безпосередньо перед читанням тексту учням слід дати комунікативне завдання, яке б активізувало їхню розумову діяльність під час читання. Це можуть бути ключові питання, відповіді на які можна знайти при читанні тексту, або які – небудь твердження, які учні повинні підтвердити чи спростувати на основі інформації, яку вони отримують з тексту. Таких питань або тверджень може бути не більше 2-3, і вони повинні відноситись до найбільш суттєвих моментів змісту. Необхідно перевірити, чи всі учні розуміють ці питання чи твердження. Їх можна пред'явити учням на роздавальних картках, на дошці або через графопроектор. Такі завдання значно полегшують процес читання, оскільки із запропонованих питань складається немовби "смілова карта" тексту, яка допомагає учням орієнтуватись в змісті, сконцентрувати увагу на смислових вузлах тексту, передбачити його подальший зміст. Читання тексту із виконанням такого комунікативного завдання – це другий, супровідний етап роботи над текстом [3 с. 95].

Впр. 3 ст. 23

Наприклад інша вправа (Підручник О. Карп'юк, 6 клас) рис.2. Спочатку вчитель може почати бесіду за малюнком до тексту. Who can you see? What is the teacher doing? What are the children doing? Другим підходить безпосередній етап читання. Учні можуть зробити це навіть за ролями в даному випадку. Потім вчитель перевіряє чи зрозуміли учні прочитане:

Впр.1 ст. 22

a) Choose the right sentence according to the story

1. Mrs Jewls read story before lunch . Mrs Jewls read story after lunch .

2. Dana couldn't stop laughing or crying.

John couldn't stop laughing or crying .

3. Dana didn't like stories .

Dana didn't know she loved stories very much.

Учні також відповідають на питання.

1) What was Dana's problem?

2) What did John mean calling her:

a) a giggle box,

- b) a leaky faucet,
3) Why did she come up to her teacher?
4) How did Dana's teacher help her?

І на завершення учні складають діалоги на основі прочитаного використовуючи слова та словосполучення з тексту.

Перевірка розуміння тексту та виконання інших вправ на основі його змісту складають третій етап роботи, після текстовий. Вправи, які на цьому етапі виконуються, спрямовані як на контроль розуміння тексту, так і на розвиток вмінь усного мовлення. Останні передбачають побудову усних висловлювань учнів з опорою на текст та їхній власний життєвий досвід [3 с. 95-96].

Читання іноземних текстів розвиває мислення учнів, допомагає усвідомити особливості системи іно-

земної мови і глибше зрозуміти особливості рідної. Інформація, яку отримує учень з іноземних текстів, формує його світогляд, збагачує країнознавчими знаннями про історію, культуру, економіку, політику, побут країни мову якої він вивчає. Велика розумова робота, котра виконується читцем з метою проникнення у зміст тексту, розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою.

Принцип комунікативності реалізується у всіх етапах роботи над текстом. Діти задіяні в безпосередній діяльності роботи з текстом. Завданням читання є розуміння і відтворення інформації в творчих завданнях, пов'язаних з прочитаним текстом та власним досвідом учнів.

Література

1. Карп'юк О. Д. Підручник з англійської мови для 6 класу. – Тернопіль : вид. Карп'юк, 2004. – 156с.
2. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е випр. І перероб./Кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
3. Панова Л.С. Методика навчання іноземної мови в школі. Навчально – методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. Видання 2-е, перероб. І допов. – Ніжин. НДУ, 2003. – 149с.

УДК 811

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ У ПІДРУЧНИКУ О.Д.КАРП'ЮК ДЛЯ УЧНІВ 11 КЛАСУ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Суховерська С., студентка III курсу факультету іноземних мов

Подана коротка характеристика принципу комунікативності та вказуються шляхи його реалізації у вправах для навчання читання англійською мовою.

Ключові слова: принцип комунікативності, мовленнєва діяльність, комунікативна ціль.

Посилення комунікативного спрямування навчання, тобто наближення до реального процесу спілкування, набуло характерної тенденції в період 60-70-х років ХХ століття. З виникненням процесів світової інтеграції комунікативний підхід до навчання почали застосовувати у процесі вивчення багатьох дисциплін з метою формування і розвитку комунікативної особистості, здатної до взаємодії. Однією з таких дисциплін є навчання іноземної мови, саме тому принцип комунікативності ефективно використовується при навчанні таких видів мовленнєвої діяльності як читання, письмо, аудіювання, говоріння.

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іноземної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту з іноземних мов [3, 187].

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвої комунікації. Оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування [3, 39].

Мета цієї статті – аналіз реалізації принципу комунікативності у вправах для навчання читання у підручнику Карп'юк О.Д. для учнів 11 класу з поглибленим вивченням англійської мови.

Комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета в середньому навчальному закладі. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О.Леонтьєв, І.О.Зимня, Ю.І.Пассов, С.Ф.Шатілов, Г.В.Рогова та інші) [3, 39].

Будь-який навчальний процес являє собою процес спілкування. На заняттях з англійської мови іноземне спілкування – це не лише засіб, але й мета навчання [1].

Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який указує на необхідність організації навчання у природних для спілкування умовах. Реалізація даного принципу передбачає створення та використання ситуацій реального спілкування, побудову процесу навчання іноземної мови як моделі реальної комунікації [4, 33]. Модель має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, ма-

ють моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування [3, 51-52].

У навчально-мовленнєвій практиці повинні зберігатися головні характеристики та умови природного процесу спілкування: умотивованість висловлювань, їх спрямування на конкретну особу, ситуативність, варіативність, емоційне забарвлення тощо.

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання, і відноситься до письмової форми мовлення.

У процесі навчання іноземної мови в середній школі необхідно сформулювати вміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим щоб учні могли розуміти: а) основний зміст нескладних автентичних текстів та б) досягти розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно-політичних, науково-популярних, художніх (адапованих) [5].

В основному, у процесі роботи з текстом необхідно досягти таких комунікативних цілей:

- при ознайомлювальному читанні: визначити тему, яка висвітлюється в тексті, які проблеми в ньому розглядаються, що саме говорить в тексті у зв'язку з проблемою, виділити основну думку, виразити своє ставлення до прочитаного;

- при вивчаючому читанні: зрозуміти зміст прочитаного з достатньою глибиною, зіставити здобуту інформацію зі своїм досвідом, оцінити інформацію, передати отримані відомості іншим, прокоментувати окремі факти;

- при переглядовому читанні: знаходження та вибір нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох джерел згідно з конкретною проблемою [5].

У підручнику О.Д.Карп'юк для учнів 11 класу з поглибленим вивченням англійської мови є багато вправ на навчання читання з метою досягнення цих комунікативних цілей. Ось деякі з них:

1. Вправа № 11, стор. 28.

Завдання: Read the advertisements. Imagine you are in London and trying to choose where to go. Discuss it with your friend.

Як ми бачимо, учень повинен прочитати текст, оцінити, обговорити та висловити потім своє відношення. Учень отримує нову інформацію. Ситуація досить реальна, знайома для нас.

2. Вправа № 24, стор. 113.

Завдання: There is a local government election in Tadworth next week. The candidates for the district are

Mike Legg and Marjory Tylor. Whom of them will you vote for? Why?

Потім подаються програми обох кандидатів. Учні повинні не тільки прочитати й зрозуміти текст, але й обрати ту програму, яка на їхню думку є кращою та обґрунтувати свій вибір, посилаючись на текст.

3. Вправа № 27, стор. 114.

Завдання: Mass Media always informs us about the hot problems in the world, the solving of which depends upon the political will of power-men. Read about such points and discuss the influence on our lives.

З тексту учні отримують нову, цікаву інформацію про важливі світові події. Їхнє завдання – виділити проблеми, які розглядаються в тексті та ставлення автора до них, а також висловити своє бачення цього питання.

4. Вправа № 33, стор. 116.

Завдання: Do you know some well-known politicians and what they are famous for? Get some information.

Тут, як і в попередній вправі учні отримують нову важливу інформацію про світових лідерів та їх кар'єру. Вони переглядають текст та відбирають для себе найбільш цікаву інформацію.

5. Вправа № 49, стор. 141.

Завдання: Read these job adverts carefully in order to find out what qualities and experience are desirable for each job.

У цій вправі моделюється реальна комунікативна ситуація: випускникам, як нікому іншому, потрібно задуматися про майбутню професію, про роботу та якості які могли б найкраще реалізуватися в діяльності.

Отже, у цій статті розглянуто реалізацію принципу комунікативності у вправах для навчання читання (підручник Карп'юк О.Д. для учнів одинадцятих класів з поглибленим вивченням англійської мови).

Проаналізувавши окремі вправи, можна дійти до висновку, що принцип комунікативності при навчанні читання в них реалізований. Кожного разу в інструкціях перед учнями постає задача, яка стосується змісту їхньої діяльності: дізнатись про щось нове, висловити до цього своє ставлення. Усі тексти в підручнику в основному автентичні і дуже цікаві та пізнавальні. Вони розвивають кругозір та допомагають учням стати освіченими, всебічно розвиненими співбесідниками. Крім того завдання поставлені так, щоб учень міг вжитися в роль, ніби це ситуація з реального життя, а як відомо, саме на тлі загальної комунікативної задачі навчання іноземної мови є найбільш ефективним. Весь же процес навчання виявляється для учнів більш привабливим.

Література

1. Принцип комунікативності у навчанні іноземної мови [Електронний ресурс] / Зайцева Л.С., Чекулаєва Т.О. – Режим доступу до статті : http://www.rusnauka.com/7_DN_2007/Pedagogica/20777.doc.htm
2. Карп'юк О.Д. English Study. Підручник з англійської мови для XI класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів. – 2-ге вид., перероблене і виправлене. – Тернопіль : Видавництво Карп'юка, 2001. – 160 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих закладів освіти / [С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, С.В. Гапонова, Г.А. Гринюк та ін.]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови. 5-11 класи. – К.: Перун, 1996. – 32 с.

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ 6 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Борщ О., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті визначається доцільність використання рольових ігор на уроках іноземної мови в 6 класі як засобу підвищення ефективності засвоєння лексики.

Метою навчання іноземної мови є навчання спілкування, яке неможливе без міцних лексичних навичок. Зробити процес засвоєння нових слів на уроці цікавим та привабливим для учнів є завданням вчителя. Одним з шляхів оптимізації даного виду роботи є використання ігрових прийомів, а саме рольової гри. Тому метою статті є дослідження використання рольової гри як засобу підвищення ефективності навчання іноземній лексиці.

У сучасній методиці навчання іноземних мов, яку О.О. Миролубов визначає як свідомо-комунікативну, існує декілька підходів до формування мовленнєвої лексичної навички. Усі ці підходи об'єднує розуміння лексичної навички говоріння як автоматизованої дії, яка складається із операцій вибору лексичної одиниці, що відповідає задуму мовця, та її семантичного сполучення з наступним або попереднім словом. Згідно з таким тлумаченням навички активного володіння іноземною мовою виділяються два завдання його формування: повідомлення семантики слова і навчання його лексичної сполучуваності [1].

Спеціалісти пропонують різні рішення цих задач. О.І. Зимня вважає, що знання лексичного значення слова забезпечується його тлумаченням, а вміння поєднувати його з іншими словами — його "вільну комбінаторику" — вправами на лексичну сполучуваність слів, які включають хоча б одну спільну ознаку понять [2, 114-115]. За С.Ф. Шатіловим, адекватним способом семантизації лексики є переклад або інші рівнозначні йому за інформацією засоби. Навчання лексичної сполучуваності — завдання більш складне, оскільки слова рідної та іноземної мов виражають поняття лише частково і по-різному. Це призводить до помилкових лексичних зв'язків у двох мовах. Осцьому, стверджує автор, успіх навчання лексики залежить не стільки від способу семантизації, скільки від вправ на її вживання, від практики [9]. За Ю.І. Пассовим, семантизація як окрема операція взагалі не потрібна. Слово пов'язане не з поняттям, а з предметом і з уживанням у ситуації. Тому, каже він, першу операцію навички (виклик слова) забезпечують не запропоновані деякими методистами лексичні правила [5, 6], а зв'язок слова з ситуацією. У ньому розкривається його комунікативна функція. Оволодівають іноземною мовою, зазначає Ю.І. Пассов, у процесі комунікації, і навчати слід не мови та її системи, а системи мовленнєвих засобів у мовленнєвих ситуаціях. Під ситуацією він розуміє не екстралінгвістичні обставини мовлення, а "систему взаємовідносин співрозмовників, відображену в їхній свідомості" [7, 31].

Викладені концепції мовленнєвої лексичної навички не співпадають з точкою зору на процес породження мовлення ряду авторитетних психологів та лінгвістів. Методисти ототожнюють операції мовленнєвої лексич-

ної навички з існуючими прийомами її формування. Між тим, різниця між ними має суттєве значення. Висвітлюючи процес говоріння, відомий психолог М.І. Жинкін писав, що коли той, хто говорить, виконує операцію відбору слів, він не вибирає їх з лексикону, він чекає, що у нього в голові впливе той ансамбль значень, який відповідає задуму мислення. Але появи ансамблю значень передують процес структуривання ситуації дійсності. Процеси структуривання ситуації і структуривання висловлювання відрізняються, тому що структура висловлювання, тобто розподіл семантичних функцій між словами речення, може змінюватися від мови до мови, відображаючи їх національні особливості [1].

Слово іноземної мови може означати більше або менше елементів ситуації, ніж слово рідної мови, яке ми помилково вважаємо його еквівалентом. Підкреслюючи специфіку національних мов, відомий лінгвіст В.А. Звегінцев зазначав, що вона полягає не в тому, що може і не може бути виражено мовцями, а в тому, що повинно або не повинно повідомлятися ними. Ці свідчення залежності семантичної структури висловлювань від особливостей національних мов викликають сумніви щодо того, що формування лексичної навички говоріння може бути обмежено формуванням операції вибору (виклику) слова і операції його семантичної поєднуваності. Вказівки психологів і лінгвістів свідчать про те, що навчати треба не ізольованих слів на основі їх перекладу на рідну мову або тлумачення поняття та їх сполучень, а їхніх денотатів і комунікативної функції слів, що їх позначають у висловлюваннях, і на цій основі — їхньою сполучуваністю [1].

Наукові дані дозволяють виділити в лексичній навичці наступні компоненти.

1. Слухові й мовні сліди від самого слова в їхній співвіднесеності: завдяки останній здійснюється слуховий контроль за "формальною" правильністю слова.

2. Співвіднесеність слухових і мовнорухливих слідів слова із зоровим образом предмета (прямо або опосередковано), з уявленнями, які можуть бути одиничними (знайома людина, відома нам кімната) і загальними (людина взагалі, кімната взагалі).

3. Асоціативні зв'язки слова з рядом інших слів, що фізіологічно пояснюються категорійною поведінкою слова, настроєністю слухових і мовнорухливих слідів одного слова на сліди інших. У мовному продукті це виражається в стійких і вільних словосполученнях.

4. Зв'язки слова, які становлять його значеннєву будову. Цих зв'язків у кожного слова багато, тому що вони відбивають: функцію предмета, який позначений даним словом, властивості предмета, зв'язки його з іншими, предметами і т. д. О.О. Леонтьєв писав, що зміст є аналогом значення в конкретній діяльності.

Звідси правомірно зробити припущення, що кожен із зв'язків значеннєвої будови слова здобувається тільки в процесі мовленнєвої діяльності, а отже, маркований тими умовами, у яких ця діяльність протікала.

5. Співвіднесеність слова із ситуацією як системому взаємин співрозмовників. Е.І. Соловова експериментально встановила, що рівень активності слова залежить як від багатства зв'язків, так і від здатності до збудження тієї сторони зв'язку, яка обумовлена даною ситуацією, і при відсутності належної "ситуативної загостреності" виклик слова не відбудеться [8].

А тепер можна дати визначення: лексична навичка – це синтезована дія на вибір лексичної одиниці адекватно задуму і її правильному сполученню з іншими. Ця дія і є однією з умов виконання мовної діяльності. Якщо навичка має всі необхідні якості (якщо сформовані всі механізми, на яких вона заснована), то вона здатна включатися в мовленнєву діяльність й тому служить умовою для її успішного здійснення. Таким чином, всі лексичні навички (поряд з іншими) – умови функціонування спілкування; немає навичок належного вміння – немає й мовленнєвого вміння.

Рольову гру як різновид гри слід вважати діяльністю. Як навчаюча або дидактична, гра вона поєднує в собі риси ігрової та навчальної діяльності. У навчанні іншомовного усного мовлення рольова гра є насамперед мовленнєвою діяльністю учнів, в ході якої вони програють різноманітні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому як вербальні, так і невербальні засоби спілкування (жести, міміку, контакт очей тощо).

Розглянемо рольову гру з позиції учнів і з позиції вчителя.

З позиції учнів рольова гра є ігровою діяльністю, в процесі якої школярі виконують певні ролі. Метою рольової гри є здійснювана діяльність — гра, причому вмотивованість дій полягає у змісті діяльності, а не поза її межами. Навчальний характер гри учнями не усвідомлюється.

Отже, з точки зору учнів рольова гра є діяльністю, спрямованою на оволодіння іншомовним спілкуванням.

З позиції вчителя рольова гра є формою організації навчального процесу. Метою рольової гри вчитель вважає формування й розвиток в учнів мовленнєвих навичок і вмінь. Рольова гра є керованою, її навчальний характер вчителем чітко усвідомлюється.

Компонентами рольової гри є:

- 1) ролі;
- 2) навчально-мовленнєва ситуація;
- 3) рольові дії.

1. Ролі, які учні програють на уроці, можуть бути соціальними та міжособистісними. Перші обумовлюються місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних відносин (професійних, соціально-демографічних), другі – місцем індивіда в системі міжособистісних взаємин (лідер, товариш, суперник та ін.). Добирати ролі для навчання діалогічного мовлення слід таким чином, щоб формувати в учнів активну життєву позицію, кращі людські якості: почуття колективізму, взаємодопомоги, милосердя, співчуття тощо.

2. Навчально-мовленнєва ситуація (НМС) є засобом організації рольової гри. З розвитком діалогічного мовлення учнів ступінь розгорнутості кожного з компонентів НМС — 1) суб'єкта, 2) об'єкта (предмета розмови),

3) відношення суб'єкта до предмета розмови, 4) умов мовленнєвого акту — може зменшуватися. Як показують спостереження, характер НМС змінюється поступово, відповідно до набутих учнями діалогічних умінь.

3. Рольові дії, що їх виконують учні, програючи певні ролі, є третім компонентом рольової гри. Як різновид ігрових дій, рольові дії органічно пов'язані з роллю — головним компонентом рольової гри — і складають разом з нею нерозривну основу, суть гри. Вони включають вербальні та невербальні дії, використання буафорії тощо [6].

Як відомо, велике значення в організації навчального процесу відіграє мотивація навчання. Вона сприяє активізації мислення, викликає інтерес до того чи іншого виду роботи, до виконання того чи іншого завдання.

Найбільшими мотивуючими факторами вважаються прийоми навчання, що задовольняють необхідність учнів у новизні матеріалу, що вивчається і різноманітності вправ і завдань, що виконуються. Використання різних прийомів навчання сприяє закріпленню мовних явищ в пам'яті, створенню більш стійких візуальних і слухових образів, підтримці інтересу і активності учнів.

На даний час стала очевидною ідея необхідності навчання іноземній мові як комунікації неодмінно в колективній діяльності з врахуванням особисто-міжособистісних зв'язків: вчитель-група, вчитель-учень, учень-група, учень-учень і т.д. Позитивно впливає на особистість учня групова діяльність.

Урок іноземної мови розглядається як соціальне явище, де класна кімната – це визначене соціальне явище, де вчитель і учні ступають у визначені соціальні відносини один з одним; де навчальний процес – це взаємодія всіх: і учителів, і учнів. При цьому успіх у навчанні – це результат колективного використання всіх можливостей для навчання.

Широкі можливості для активізації навчального процесу дає використання рольових ігор.

Відомо, що рольова гра являє собою умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування. Ефективність навчання тут обумовлена в першу чергу вибухом мотивації, підвищенням інтересу до предмету.

Рольова гра мотивує розумову діяльність, так як учні опиняються в ситуації, коли актуалізується необхідність щось сказати, попросити, дізнатись, доказати, чимось поділитись з співбесідником. На відміну від діалогу чи п'єси, які навчають тому, як сказати, рольова гра відповідає на запитання чому (мотив) і навіщо (мета) треба щось сказати.

Таким чином, центром уваги партнерів стає зміст бесіди, що само по собі є позитивним фактором. Учні наочно переконуються в тому, що мову можна використовувати як засіб спілкування.

Гра активізує прагнення дітей до контакту один з одним і вчителем, створює рівні умови в розмовній діяльності, руйнує традиційний бар'єр невпевненості.

Треба зазначити, що зазвичай у кожному класі є діти з різним рівнем підготовки. Але як свідчить практика, рольові ігри на уроках допомагають подолати психологічний бар'єр, який виникає в слабких учнів через низький рівень знань; учні отримують задоволення від активної участі у спілкуванні іноземною мовою нарівні із сильнішими учнями. Дуже важливим є й

те, що саме в рольових іграх виявляються, почасти несподівано, здібності дитини. Слабкі учні бувають більш активними у грі, ніж сильні, тому що кмітливність, винахідливість та спостережливість іноді відіграють більше значення, ніж знання матеріалу. Завдяки створеній атмосфері рівних можливостей та захопленості діти засвоюють мовний матеріал майже без труднощів, непомітно для себе.

Вибір місця та часу гри на уроці залежить від певних чинників: рівня підготовки учнів, матеріалу, що вивчається, та мети уроку. Одну й ту саму гру можна використовувати на різних етапах уроку. Якщо гра проводиться вперше як тренувальна вправа на етапі закріплення нового матеріалу, то їй можна приділити 20-25 хвилин уроку, а в подальшому та сама гра може проводитись протягом 3-5 хвилин та бути елементом повторення вже вивченого матеріалу.

Потрібно зазначити, що в рольових іграх доцільно використовувати невербальні опори (наприклад, карта-схема), завдання можна подавати як в усній (зі слів учителя), так і в письмовій формі (на картках). Особливістю рольової гри є те, що їй властивий елемент несподіваності, певної спонтанності мовлення, отже, картки дають можливість подати інформацію таємно від партнера, що сприяє невідомому діалогічному спілкуванню на уроці [3].

Наведемо приклад завдання:

Вчитель пропонує дітям готовий міні-діалог (пропонує кожному роздруковку або вивішує один екземпляр на дошку), який спочатку читає сам, а учні повторюють за ним.

- Hello! I'm very sorry, can you help me?
- Yes, what can I do for you?
- I want to get to the cinema. What bus must I take?
- Take bus №5.
- Thank you.
- You are welcome.

Потім діти хором читають діалог по ролям, після чого — в парах. Вивчивши ролі, діти розігрують його, спираючись на карту-схему даного діалогу.

- Hello! I'm ... ?
- Yes, what can ... ?
- I want... . What bus ... ?
- Take

— Thank you.

— You are

Після виконання даного завдання можна поставити подібне всім учням класу, використовуючи цю ж карту-схему. Наприклад: One of you is a tourist in this city. You want to get to the zoo. Ask for the direction how to get there. Використовуючи ту ж карту-схему учні складають подібні, але вже власні діалоги. Таким чином, ми готуємо дітей до невідомого мовлення. Якщо учні справляються з поставленим завданням, то можна сміливо переходити до наступного кроку: кожна пара учнів отримує картку з індивідуальним завданням. Наприклад: One of you is a guide. Explain to a foreign journalist how to get to the church / park / theatre/ square. Але на цей раз діти будують діалоги вже без схеми.

В іграх учні оволодівають такими елементами спілкування, як вміння почати бесіду, підтримати її, перервати співбесідника, в потрібний момент погодитися з його вмінням чи відкинути його, вміння цілеспрямовано слухати співбесідника, задавати запитання, що уточнюють і т.д. [4].

Рольова гра вчить бути чутливим до соціального використання іноземної мови. Добрим співбесідником часто є не той, хто краще користується структурами, а той, хто може найбільш чітко розпізнати (інтерпретувати) ситуацію, в якій знаходяться партнери, урахувати ту інформацію, яка вже відома (із ситуації, досвіду) і вибрати ті лінгвістичні засоби, які будуть найбільш ефективні для спілкування.

Практично весь навчальний час в рольовій грі відведено на розмовну практику, при цьому активний не тільки той, хто говорить, але і той, хто слухає, так як він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, співвіднести її з ситуацією, визначити, наскільки вона релевантна ситуації, і правильно відреагувати на репліку співрозмовника.

Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів учнів, сприяють свідомому засвоєнню іноземної мови. Вони сприяють розвитку таких якостей, як самостійність, ініціативність; вихованню почуття колективізму. Учні активно, захоплено працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх друзів; вчитель тільки керує навчальною діяльністю.

Література

1. Бурлаков М.О Деякі питання формування іншомовної лексичної навички говоріння // Іноземні мови. — 2007. — №2. — С. 54-56.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения иноязычному говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985. — 160с.
3. Кротова Н. Рольові ігри на уроках англійської мови як ефективний засіб гуманізації навчально-виховного процесу на початковому етапі // Рідна школа.— 2005. — №3 — С. 52-54.
4. Лобанова В. Рольова гра на заняттях з англійської мови // Рідна школа.— 2002. — №10 — С. 51-52.
5. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / руковод. кол. авт. В.А. Бухбиндер. — К.: Вища школа, 1980. — 248с.
6. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6-8 класах: Посібник для вчителів. — К.: Освіта, 1992. — 128с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.— М.: Просвещение, 1985. — 208с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.— М.: Просвещение, 1986. — С. 121-125.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сергієнко О., студентка V курсу факультету іноземних мов

В статті розглянуті особливості розвитку дітей у ранньому віці та їх готовність до вивчення іноземних мов. Ефективність засвоєння навчального матеріалу посилюється за допомогою наочності. Надані поради щодо найбільш продуктивного її використання в залежності від віку та рівня розвитку дошкільнят.

На сьогодні однією з найбільш актуальних проблем вивчення іноземної мови є питання доцільності вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах. Чи існує навчально-матеріальне забезпечення вивчення ІМ? Якою має бути методична організація роботи на заняттях з іноземної мови для дошкільнят? Що мають вивчати діти в дошкільних навчальних закладах? Ці та багато інших питань цікавлять як батьків, так і педагогів.

Сучасні інтеграційні процеси, входження України в європейський освітній простір, міжнародний обмін інформацією у різних галузях знань значною мірою впливають на підвищення статусу іноземної мови як важливого засобу комунікації.

Нині в Україні навчання іноземної мови в середніх загально освітніх закладах розпочинається з другого класу, а в спеціалізованих школах – з першого. Обов'язкове вивчення іноземної мови, починаючи з початкової школи, вирівнює можливості учнів міської і сільської школи та реалізує принцип рівного доступу до якісної освіти.

Не менш важливим є навчання іноземних мов ще з дитячого садка. На жаль, в дошкільних навчальних закладах воно не є обов'язковим і організовується, як свідчать дані всеукраїнської статистики, оголошеної на нараді МОН України з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі, лише за бажанням батьків (47%) і можливостей закладу (38%) як надання додаткових освітніх послуг, зазвичай платних.

За даними всеукраїнської статистики в Україні з понад 15 тис. дошкільних навчальних закладів іноземні мови вивчаються лише у 898. Це становить тільки 6% від загальної кількості. Найбільше закладів у м. Києві – 148, Дніпропетровській області – 90, Хмельницькій – 89. Найменше – у Чернігівській – 7, Кіровоградській – 2, Одеській – 2. Зовсім немає – у Луганській області та м. Севастополі.[1,4-5]

Діти вивчають переважно чотири іноземні мови: англійську, німецьку, французьку, іспанську. Майже 90% з них вивчають англійську мову. Проте навчально-методичне забезпечення вивчення іноземної мови у дошкільних навчальних закладах є недостатнім. Існує лише одна програма “Англійська мова для дітей дошкільного віку” з методичними рекомендаціями та добіркою занять до неї [1, 6] Протягом останніх років було розроблено тільки один методичний посібник “Як навчити дитину англійської мови” та мультимедійні освітні комплекси, комплекти навчальних програм “English+Kids”, “Multikid”, “English Adventures” компанії “EduSoft” [1, 6]

Багатою людей цікавить питання щодо готовності дітей до вивчення іноземної мови в ранні роки та правильно організації роботи з групою дошкільнят. Сто-

совно цього можна сказати, що у дошкільних навчальних закладах навчання дітей англійської мови доцільно розпочинати з п'ятилітнього віку. За даними психології та дошкільної педагогіки більшість дітей цього віку досягають інтелектуальної, вольової, мотиваційної та емоційної готовності вивчати другу мову у колективі. У них вже сформувався достатній запас слів і правильна вимова звуків, вони вживають граматичні форми рідної мови згідно із законами та нормами фонетики, прагнуть і вміють орієнтуватися у ситуаціях спілкування, підтримують розмову, ведуть діалог, здатні зосереджуватись і концентрувати увагу в ігрових формах діяльності, проявляють інтерес до спілкування, прагнуть досягти успіху, заохочення тощо.

На шостому році життя діти легко засвоюють звукову форму морфем. Мовленнєвий апарат дитини характеризується гнучкістю, податливістю для формування іншомовної вимови, добре розвинутою здатністю до імітації.

Єдиним шляхом формування у дошкільників пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення англійської мови має стати надання цим мотивам та інтересам ігрової спрямованості, оскільки ігрова діяльність у цьому віці є провідною. Дослідження підтвердили, що кожне заняття з англійської мови для дитини можна зробити цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно буде проводитися у формі дидактичної сюжетно-рольової гри.

Організація занять, що будуються на довільному запам'ятовуванні та довільній імітації без гри, не відповідає психічному розвитку дитини. Лише ігрова комунікативна спрямованість кожного заняття дає змогу зробити навчання таким, щоб іншомовний матеріал запам'ятовувався, осмислювався дитиною мимовільно. У грі дитина буде мимовільно доклатати зусиль, напружувати пам'ять, вправлятися у вимові звуків, вживанні іншомовних слів та фраз. Побудова заняття в ігровій формі, створення ситуації “чарівної казки”, за влучним висловлюванням О.Ю.Протасової, допомагає дитині розв'язувати завдання спілкування іншомовними засобами [2, 38].

Мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях. Кожне заняття будується як ігрове спілкування педагога і дітей та під його керівництвом дітей між собою.

Використання рідної мови на заняттях обов'язкове, саме рідною мовою організовується ігрова діяльність, пояснюються завдання, способи їх виконання. Лише тоді, коли всі діти будуть розуміти й реагувати на прості звертання, вказівки, розпорядження, прохання, що робляться англійською мовою, педагог зможе обмежити використання рідної мови.

Ігрові ситуації занять повинні моделювати дитяче спілкування, ігри, аналогічні іграм рідною мовою, поєдну-

вати мовленнєві та немовленнєві дії, вербальне та невербальне спілкування, візуальне та звукове подання інформації, використання англомовних соціокультурних джерел, адресованих дітям (пісні, вірші, ігри, інші види фольклору та авторські тексти). Особлива увага має приділятися логічній послідовності, взаємозв'язку використання рецептивних, репродуктивних, продуктивних, комунікативних та умовно-комунікативних вправ.

Аналіз досвіду роботи дошкільних закладів, де відбувається навчання ІМ, свідчить, що час проведення занять визначається дошкільним закладом і залежить від того, хто проводить заняття. Якщо це робить вихователь з правом навчання англійської мови, який працює з групою, то він сам обирає зручний для занять час, розділяючи групу на підгрупи. Так, з однією підгрупою заняття може бути проведено зранку, з другою — після обіду, а наступного дня навпаки. Якщо ж заняття проводить педагог-учитель, то складається спеціальний графік залежно від того, скільки підгруп для вивчення англійської мови створено.

Оптимальним варіантом є проведення впродовж тижня чотирьох занять. Тривалість заняття залежить від вікової групи і в середньому триває 20 хвилин.

Якщо діти шести років з якихось причин не пішли до першого класу, то в дитячому садку з ними організовується наступний (другий) етап навчання англійської мови в дошкільному закладі. З дітьми-першокласниками заняття за програмою другого року навчання можуть бути організованими в школі чи при дитячому садку. Тематика занять повторюється, але на більш поглибленому рівні. У змістові навчального матеріалу для цього випадку відзначено завдання другого року навчання. Укладання змісту, зміни в методику проведення занять вносяться з урахуванням рівня розвитку дітей, успіхів, досягнутих під час першого етапу навчання. Навчання дошкільників англійської мови в дошкільному закладі розпочинається в п'ятилітньому віці та проводиться з групою не більше 12 осіб.

Якщо термін навчання групи дітей чи однієї дитини з якихось причин буде меншим за рік, то розпочинати слід з теми "Знайомство", а далі за вибором педагога. Якщо навчальний час планується на період більше одного року, тоді однорічна програма розподіляється на весь період навчання. У випадку, якщо рівень мовленнєвого розвитку дітей недостатній, якщо програмного змісту необхідно зменшити, якщо рівень розвитку достатньо високий і навчання дітям дається легко — дещо розширити за рахунок програмного матеріалу другого року навчання.

Важливо пам'ятати, що головне у навчанні дошкільників — це розвиток дитини, збереження її психічного й фізичного здоров'я, зацікавленість дітей та їхнє бажання відвідувати заняття [2, 39-43].

Ефективне навчання та засвоєння дітьми навчального матеріалу з іноземної мови залежить від того, наскільки цікавою буде методична організація уроку. Дуже важливим є використання наочності, яка урізноманітнить подачу навчального матеріалу та полегшить його сприйняття.

Ще видатний чеський педагог Я.А. Коменський вивів досить суворі правила, яких потрібно дотримуватися в ході організації наочного навчання: 1)розкривати сутність предмету, що показується систематично і по частинах,

щоб нове ґрунтувалося на відомому; 2)переходити до нового лише тоді, коли засвоєне попереднє; 3)спочатку оглянути предмет в цілому, а потім переходити до аналізу його частин; 4) кожен показ супроводжувати поясненнями, щоб допомогти правильно побачити і зрозуміти предмет; 5) слід користуватися не лише предметною, але й якомога більшою кількістю видів наочності.[4]

Дітей дошкільного віку можна умовно поділити на 4 групи: молодша (4 рік життя), середня (5 рік життя) та старша (6 рік життя), а також діти 7-го року життя, і в залежності від вже сформованих вмій та навичок у дітей кожної вікової групи, маємо організувати використання наочності.

Для молодшої групи використовується адитивна та зорова наочність. Аудитивна наочність використовується для підготовки мозку дитини до сприймання ІМ при застосуванні візуальної наочності тільки у вигляді звукового фону (без слів) або у вигляді пісні, яка виконується самим вихователем як супровід до фізкультурних хвилинки чи гри. Рекомендується використовувати великі іграшки яскравих кольорів з великими частинами тіла і з невеликим навантаженням деталями, картинки великого розміру (демонстраційні - форматів А1, А2) без сюжетного навантаження, лише із зображеннями предметів картинки. Зображення на картинках повинно бути теж яскравих кольорів.

Щодо аудіовізуальної наочності, то на цьому етапі навчання вона не використовується.

У середній групі при навчанні ІМ застосовуючи аудитивну наочність доцільно використовувати аудіокасети з записами пісень ІМ як фон або супровід до інших видів діяльності, моментів релаксації, фіз. вправ та фізкультурних вправинок. Всі інші вербальні дії виконуються вихователем при використанні візуальної наочності. Розмір об'єктів може бути і великим і вже середнім, розширюється спектр кольорів (додаємо природні: коричневий, білий), але деталями іграшки не повинні бути перевантажені. На цьому етапі постає необхідність в більшій функціональності іграшок (сідає, ходить, крутить руками...). Натуральна наочність використовується епізодично і лише на етапі закріплення. Розмір демонстраційної наочності залишається таким же, як і для молодшої групи. Рекомендується використовувати предметні картини за варіативним принципом (ознайомлюючи зі словом "стіл" на картинках показуємо, що він може бути великий, маленький, квадратний...), кількість предметів на картинці збільшується до 3-4, але вони великі, не обтяжені емоціями (лише основні: посмішка, смуток...). Поступово доцільно вводити роздатковий матеріал.

Навчальний процес з ІМ у старшій групі характеризується активним використанням аудитивної наочності у вигляді казок рідною мовою із вкрапленням іноземних слів, команд та основних мовленнєвих зразків ІМ. Також в II половині року можна презентувати дітям коротенькі діалоги з опорою на наочний супровід. Натуральна наочність постійно використовується на етапах активізації і закріплення мовного матеріалу. Предметна наочність вже може бути різних розмірів, природних кольорів і детально навантажена. Іграшка обов'язково повинна мати вираз обличчя та очей і статі. Бажано, щоб було декілька варіантів одного героя для запобігання стереотипності запам'ятовування. Дуже активно входить в навчальний процес роздатковий

матеріал. Демонстраційна наочність може бути зменшена за розміром (мінімальний розмір 10-12 см), змістовне навантаження не більше 10 предметів. Слід розпочинати поступове використання фабульних текстів. Старші дошкільнята вже здатні до сприймання діафільмів, які включають до 10 кадрів, по можливості доцільно використовувати відеофільми. В них можуть з'являтися нові мовленнєві зразки, але в такому контексті, який дає змогу самостійно зрозуміти їх зміст без уточнення дорослими.

При роботі з дітьми 7-го року життя широко використовуються записи з текстами для аудіювання, абсолютно весь мовний матеріал цих текстів повинен бути знайомий дітям. Діалоги збільшуються за розміром та ускладнюються, але оскільки діти не бачать джерела мови, бажано, щоб діалоги велися одним і тим же героєм і тоді діти будуть сприймати інформацію з опорою на образи, які були створені під час знайомства з героєм, тобто на внутрішню наочність. Супроводом до рухових дій постійно слугують пісні та римівки. Повсякчасно присутня натуральна наочність

предметної, демонстраційної наочності, та вона використовується не так активно, як раніше.

При можливості велику увагу потрібно приділяти застосуванню аудіовізуальної наочності. [3,20-26]

Використання наочності на заняттях з англійської мови в дошкільному закладі допомагає ефективнішому закріпленню в пам'яті дитини іншомовних слів і не викликає надмірного розумового навантаження. Окрім того, важливо пам'ятати про вікові особливості дітей та розвиток їх розумових процесів та процесів сприймання і в залежності від цього проводити підготовку та використання найбільш доцільних форм наочності.

Отже, проблема навчання іноземної мови дітей дошкільного віку є актуальною в умовах сьогодення. Процес навчання ІМ в дошкільних закладах має психологічні, педагогічні та методичні особливості, бо він обмежується формуванням навичок та вмінь в усних видах мовленнєвої діяльності. Врахування цих особливостей є основою для організації ефективної роботи з навчання дошкільнят ІМ.

Література

1. Вивчаючи іноземну мову з дитинства – реалізуємо рівний доступ до якісної освіти/Вступне слово на нараді МОН України з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів// Іноземні мови в школі. – 2009. - № 2. – С. 4-7.
2. Протасова Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников// Иностранные языки в школе. – 1990. - № 1. – С. 38-43.
3. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра// Иностранные языки в школе. – 1987. - № 6. – С. 20-26.
4. Я.А. Коменський Велика дидактика. // Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1.-М.:Педагогика, 1982, - 656 с.

УДК 811

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ковнер О., студентка ІV курсу факультету іноземних мов

У статті описано яким чином інтерактивне навчання сприяє реалізації сучасних підходів та принципів навчання іноземної мови.

Другий Саміт Керівників Держав проголосив підготовку до життя у демократичному суспільстві пріоритетною освітньою метою, надаючи додаткового значення наступним цілям, що переслідувались у останніх проєктах, а саме: запроваджувати методи викладання сучасних мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії у зв'язку з соціальними вміннями та відповідальністю [3]

Процес інтеграції у міжнародний єдиний освітній простір вимагає знання іноземних мов на високому рівні в поєднанні з володінням новими інформаційними технологіями.

У статті А. Зверева¹⁰ і 90 - нова статистика інтелекту", описане дослідження американських соціологів, які звернулись до випускників шкіл з різних країн із запитаннями, що стосувались різних навчальних дисциплін. Результати дослідження виявили, що лише

в середньому 10% опитаних в змозі правильно відповісти на всі запитання [4].

Цей факт наштовхнув російського педагога М. Балабана до висновку, що школа, незалежно від того, в якій країні вона знаходиться, успішно навчає лише одного із десяти своїх учнів. Ефективність педагогічної діяльності педагога середньої школи характеризується тими ж 10% учнів. Педагог пояснює це тим, що "лише 10% людей здатні навчатися з книжкою у руках" [1].

Інакше кажучи, лише для 10% учнів прийнятні методи, що використовуються у традиційній школі. Решта учнів (90%) також здатні навчатися, але не з книгою в руках, а інакше: "своїми вчинками, реальними справами, всіма органами відчуттів" [1].

Результати цього дослідження привели до висновку, що навчання повинно будуватися інакше, таким чином, щоб всі учні могли навчатися.

Соціальне замовлення не тільки України, а й світового співтовариства вимагає перш за все людей, здатних самостійно самовдосконалюватися. Це знайшло відображення і у доповіді ЮНЕСКО "Освіта: прихований скарб", де проголошено: "Людина має навчитися:

- пізнавати, тобто оволодівати інструментарієм, необхідним для розуміння того, що відбувається у світі;
- діяти таким чином, щоб робити потрібні зміни у середовищі свого мешкання;
- жити в суспільстві, беручи участь у всіх видах людської діяльності" [13].

Сучасна школа повинна готувати випускника який, повинен мати такі якості:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно та критично мислити;
- уміти бачити та формулювати проблему (в особистому та професійному плані), знаходити шляхи раціонального її вирішення;
- усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючій дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти самостійно працювати над розвитком особистості, інтелекту, культурного рівня [9].

Якнайактивніше сприяють цьому інтерактивні методи навчання, що активно розробляються останнім часом. Завдяки закладеним в їх суть самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для вчителя та для учнів.

Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В.Гузєєву, А.Гіну, О.Пометун, Л.Пироженко, А.Фасолі.

Термін "інтерактивний" прийшов до нас з англійської і має значення "взаємодіючий". Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: "Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня" [8]. О.Пометун та Л.Пироженко наводять наступне визначення: "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)..." Педагоги класифікують інтерактивні методи на методи кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та методи опрацювання дискусійних питань. [10, с. 9]

Згідно напрямків державної політики України щодо розвитку освіти, сучасна гуманістична школа повинна забезпечити умови, за яких учень стає суб'єктом власного розвитку спроможним в подальшому навчатися протягом життя [7].

У контексті інтерактивного навчання знання набувають іншої форми. З одного боку, вони представляють собою певну інформацію про оточуючу реальність. Особливістю цієї інформації є те, що учень отримує її не в вигляді готової системи від педагога, а у процесі власної

активності. Педагог, на думку керівника GFEN (франц. Groupe Francais d' Education Nouvelle, переклад наш – О.К. Французьке об'єднання освітніх інновацій)

Одетт Бассіс, повинен створювати ситуації, у яких учень активний, де він запитує та діє. У подібних ситуаціях "він разом з іншими набуває вмінь, що дозволяють перетворити на знання те, що від початку становило проблему чи трудність" [12].

З іншого боку, учень у процесі взаємодії на уроці з іншими учнями, педагогом, оволодіває системою апробованих способів діяльності по відношенню до себе, соціуму, світу взагалі, засвоює різноманітні механізми пошуку знань. Таким чином отримані знання стають одночасно і інструментом для самостійного їх здобування.

Отже, мета інтерактивного навчання – це створення педагогом таких умов, за яких учні будуть самі відкривати, одержувати та конструювати знання. Це принципова відмінність від мети традиційної системи навчання. Учні оволодівають інструментарем, що допомагає самостійно або у процесі кооперації з іншими здобувати знання. Така особистість здатна в подальшому навчатися протягом життя. Дуже важливо, на думку російського педагога К.Н. Венцеля, "щоб висловлювались, показували, розповідали та запитували більше самі діти, щоб педагогу більше доводилось слухати..., щоб діти весь час були активними" [2, с. 96-97].

Прийнятий у сучасній вітчизняній методиці навчання іноземних мов комунікативний підхід передбачає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування [6, с. 39].

Таким чином, для ефективного формування мовленнєвих навичок і вмінь, суттєвим є максимальне розширення мовної практики кожного учня на уроці.

Відомо, що спілкування у процесі навчання іноземної мови може мати одноканальний або багатоканальний характер [11]. У першому випадку процес спілкування будується за схемою "стимул – реакція". Вчитель запитує, стимулюючи тим самим мовленнєву діяльність учня, - учень відповідає. Для такої навчальної парадигми характерне широке застосування фронтальних форм роботи.

Для багатоканального спілкування типовими є групові та колективні форми роботи, що забезпечуються інтерактивними методами навчання. Використання цієї моделі спілкування дозволяє одночасно залучати до процесу навчання усіх учнів класу, більш того, кожен учень має можливість проявити себе як самостійний та повноправний учасник певної діяльності. У процесі багатоканального спілкування учні мають можливість поділитися своїми думками, враженнями та почуттями в рамках певної мети, прийти до власних висновків та вислухати думку не лише педагога, а й однокласників.

За такої моделі спілкування мовна практика учнів на уроці багаторазово збільшується, стає динамічною. Більш того, психологи відмічають, що консультування учнями один одного під час багатоканального спілкування є одним з ефективних засобів засвоєння знань.

У Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти також йдеться "... про необхідність використання зав-

дань, спрямованих на практичне застосування мови, до виконання яких учень має бути готовий або повинен уміти їх виконувати, щоб задовольнити вимоги ситуації, які виникають у різноманітних сферах” [3]. В цьому ж документі визначається підхід, що передбачає використання таких завдань: “... прийнятий нами підхід є діяльнісно-орієнтованим у тому смислі, що користувачі мови й ті, що її вивчають, є насамперед “соціальними агентами”, або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання ... у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності. В той час як мовленнєві завдання виконуються у межах видів мовленнєвої діяльності, останні є складовою частиною широкого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінного значення” [3]. Діяльнісний підхід передбачає те, що механізмом навчання стає не передача знань, а управління навчальним процесом, кінцевою метою якого є формування способу дій. Відбувається переорієнтація навчального процесу на постановку та вирішення самими учнями конкретних навчальних задач. Використання інтерактивних методів навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем, що допомагає дітям проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень. Вчитель не передає готові знання під час інтерактивного навчання, а спонукає учнів до самостійного пошуку [5, с. 13]. Задача вчителя в контексті діяльнісного підходу – підтримувати процес вироблення нового досвіду у учнів.

Вище згадані комунікативний та діяльнісний підхід, а також прийняті у сучасній методиці навчання іноземної мови гуманістичні принципи орієнтують процес навчання іноземної мови на особистість учня в цілому. Умов учень перестає бути об’єктом навчальної діяльності. Позиція педагога змінюється: він не домінує над учнем, а стає учасником навчального процесу. Інформаційно-контролюючі функції вчителя поступаються власне координаційним. “Вчитель з научної точки зору – лише організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем” – підкреслював вітчизняний психолог і педагог Л.С.Виготський. Спілкування з учнем в умовах інтерактивного

навчання розглядається вчителем як співпраця у вирішенні навчальних задач при організаторській, координуючій та позитивно стимулюючій реакції вчителя.

У традиційному навчанні вчитель виконує роль “фільтру”, що пропускає через себе навчальну інформацію, в інтерактивному – роль помічника у роботі, одного з джерел інформації [5, с. 13]. Вчитель, який відмовляється від ролі експерта на користь ролі помічника, займає позицію фасилітатора [5, с. 15]. Його завдання – спрямовувати процес обміну інформацією, вказувати напрям і спосіб дій [5, с. 16].

Для того, щоб зорієнтувати процес навчання іноземної мови на особистість учня доцільно використовувати інтерактивні методи навчання. Оскільки їх використання забезпечує самовизначення та самореалізацію учня як мовної особистості у процесі оволодіння та застосування іноземної мови. Такі відомі інтерактивні методи навчання, як “робота в парах”, “ротаційні трійки”, “карусель” та інші передбачають постійну активну участь кожного учня, він не може “відсидітись”, йому потрібно думати самому, не покладаючись на інших; працюють і сильніші і слабші учні.

У такий спосіб можна подолати ситуацію, за якої вчитель змушений орієнтувати навчальний процес на “середнього” учня. При використанні методів обговорення дискусійних питань (“займи позицію”, “метод ПРЕС” та інші) учень спонукається до самовизначення, дані методи змушують його зайняти певну позицію у вирішенні поставленого питання. Більш того при правильній організації впровадження даних методів учень не боїться висловлювати свою думку, бо не існує єдино вірної, і позиція кожного заслуговує уваги.

Таким чином, застосовуючи інтерактивний підхід у навчанні іноземної мови можна оптимізувати процес оволодіння навичками базового шкільного іноземного спілкування та зробити його більш ефективним. Використання інтерактивних методів під час реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі викладання іноземної мови дозволяє значно збільшити час мовної практики на уроці для кожного учня, забезпечити засвоєння матеріалу всіма членами групи, вирішити різноманітні виховні та розвиваючі задачі.

Література

1. Балабан М. А. Школа – парк: как построить школу без классов и уроков. – М.: Первое сентября, 2001. – 138 с.
2. Венцель К. Н. Свободное воспитание: сб. научных трудов. – М., 1999. – 342 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зверев А. 10 и 90 – новая статистика интеллекта // Знание – сила. – 1997. – №5. – с. 92-97.
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2007.- №7. –с. 12-18
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002. – 20 с
8. О. Іванова – Комарщук. Корисність інтерактивних методів навчання// Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – К.:Плеяди, 2009.- № 2.-С.16-17.
9. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учебн. заведений/ Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
10. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

11. <http://festival.1september.ru/articles/418693/>
12. <http://kref.ru/infoshkolnajaprogramma/133495/3.html>
13. <http://www.unesco.org/new/ru/unesco/themes/major-programmes/education/de/>

УДК 811

КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ = 2Д+2В (ДОБРОВІЛЬНІСТЬ, ДЕМОКРАТИЗМ, ВЗАЄМОВИГІДНА СПІВПРАЦЯ ТА ВЗАЄМОДОПОМОГА)

Ровна Н., студентка IV факультету іноземних мов

У статті розглядаються особливості організації та основні принципи технологій кооперативного навчання; здійснюється аналіз ефективності використання окремих кооперативних методів навчання.

Сучасний світ увійшов в еру інформації. Неможливо одній людині знати все, навіть у якійсь вузькій царині знання. Люди ж повинні мати цілком інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосовувати в конкретних умовах, формулювати й відстоювати особисту думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології.

Інтерактивні технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

Перевагою технологій кооперативного навчання є те, що вони дають змогу за короткий проміжок часу вирішити завдання інтенсивного формування та розвитку навичок і вмінь. Безперечно, технології кооперативного навчання є втіленням самих принципів кооперації – добровільності, демократизму, взаємовигідної співпраці та взаємодопомоги.

Ідея кооперативного навчання виникла за кордоном. Підґрунтям для розробки технологій кооперативного навчання стали концепції Дж.Дьюї, Ж.-Ж.Піаже, Л.Виготського, Дж.Брунера та інших дослідників, що є представниками конструктивістської педагогіки. За останні десятиріччя значний внесок у розвиток технологій кооперативного навчання зробили такі вчені, як О.Пометун, Л.Пироженко, Є.Полат, О.Комар, А.Мартинець, М.Чошанов, О.Ярошенко, М.Кларін та ін. Як з'ясовано, у вітчизняній та російській психолого-педагогічній літературі поняття кооперативного навчання найчастіше пов'язують з такими більш поширеними поняттями, як педагогіка співробітництва (Г.К.Селевко, Є.С.Полат, О.Г.Іванова), колективний спосіб навчання (О.Г.Рівін, В.К.Дьяченко, В.Б.Лебединцев), групові форми роботи (О.Г.Ярошенко, С.А.Кушнірук, Х.Й.Лійметс). Однак установлено, що, незважаючи на значний внесок зарубіжних і вітчизняних учених у вивчення проблем кооперативного навчання, ця проблема вимагає подальшого дослідження [1].

Мета статті – проаналізувати особливості організації та дослідити основні принципи технологій кооперативного навчання, розкрити ефективність їх використання на уроках англійської мови на прикладі методу кооперативного навчання “Мереживна пилка”.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах

учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи [4].

Особливості організації навчальної кооперативної діяльності полягають у тому, що групи учнів формуються вчителем до початку уроку з урахуванням психологічної сумісності; у кожній групі мають бути учні з різним рівнем знань, умінь та навичок, різної статі. Якщо група працює злагоджено упродовж декількох занять, то її склад не змінюється. Група отримує одне завдання, але для його виконання передбачається розподіл ролей між членами групи (зазвичай учні це роблять самі, але можлива допомога вчителя. Учні мають самостійно розробити та виконувати правила роботи у малих групах. Учитель планує роботу в групі так, щоб повністю була відсутня можливість усунути від участі. Кожен учасник групи несе індивідуальну відповідальність за свої успіхи, тому що мета такої групової роботи полягає у створенні сильних індивідумів, а не сильної групи. Це досягається за допомогою індивідуальних завдань, перевірки їхнього виконання після навчання й проведення моніторингу у групах. Оцінюється робота не одного учня, а всієї групи (одна оцінка на всю групу), при цьому можливий варіант самооцінки учнів. Учитель сам обирає учня, який має звітувати за виконання завдання. Якщо будь-який учасник групи може детально викласти результати спільної діяльності, відповісти на запитання інших груп – значить мета заняття досягнута і група впоралась із завданням [3].

Можна визначити три основні принципи технології кооперативного навчання:

1) “нагороди” (*team rewards*) – за виконання одного для всієї групи завдання, команда одержувала спільні для всіх бали, певні заохочення – сертифікати, значки, подяки тощо; важливо, що при цьому групи не змагалися між собою, створювали кооперативне, а не конкурентне середовище, бо всі команди мали різний рівень підготовки та різний час виконання;

2) індивідуальної відповідальності (*individual accountability*) кожного учня – успіх усієї групи залежав від кожного її члена; це стимулює їх стежити за навчальною діяльністю один одного і всієї команди, надавати допомогу партнерам, щоб кожний засвоїв і зрозумів матеріал, був готовим до будь-яких перевірок – тестування, контрольних робіт, які пропонувалися як групі, так і кожному студенту;

3) рівних можливостей кожного учня досягти успіху – кожний учень заробляє для своєї групи бали, поліпшуючи свої власні попередні результати. Досягнуті раніше результати порівнювались не з результатами інших учнів, а з власними. Це дає можливість учням із генеральним (середнім) і навіть мінімальним рівнем професійної підготовленості заробляти бали для своєї команди. Поліпшуючи результати попередніх опитувань, тестів, заліків, іспитів, вони могли приносити своїй команді достатню кількість балів, що дозволяє їм почувати себе повноцінними членами команди та стимулювало бажання підняти вище свій рівень професійної підготовленості. Заохочення команди і персональна відповідальність кожного її члена є визначальними складовими успішного формування вмінь і навичок спілкування іноземною мовою [4].

Появі назви технології кооперативного навчання (cooperative learning) ми зобов'язані професору Еліоту Аронсону, який розробив один із її видів ще у 1978 р. і назвав "пилкою" (англ. Jigsaw – ажурна пилка, машинна ножівка).

"Мереживна пилка" є досить дієвим методом кооперативної діяльності при навчанні говоріння іноземною мовою. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з 6 чоловік для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються і обмінюються інформацією. Такий обмін називають „зустріч експертів”. Після цього „експерти” навчають власні групи тому, що дізналися, вони поверталися до них та розповідають про нові способи вирішення даної проблеми, інші, у свою чергу, доповідали про вирішення своєї частини завдання. У свою чергу інші члени групи аналогічним чином опрацьовують власну частину матеріалу, як зубці однієї пилки. Засвоїти матеріал та отримати цілісне уявлення про явище, що вивчається, можливо лише уважно слухаючи колеги і роблячи відповідні записи, тому учні будуть зацікавлені у сумлінному виконанні власної та спільної частин роботи [2]. Цікаво те, що звітує по темі як кожний окремо, так і група в цілому. На завершальному етапі викладач пропонує будь-якому члену групи питання по темі. Всі ці аспекти дозволяють залучати до роботи та активізувати навіть пасивних студентів із низькою мотивацією чи недостатнім рівнем володіння іноземною мовою. Даний метод дає змогу за короткий час опрацювати значну кількість матеріалу, удосконалити навички читання та говоріння, зробити урок цікавим та продуктивним.

Існують також модифікації вказаної технології, зокрема, "Пилка-2" (Jigsaw -2), розроблена Р. Славнім у 1986 році, яка передбачала менші команди студентів по 4–5 осіб. Замість того, щоб кожний член групи одержував окрему частину спільної роботи, уся команда працювала з модулем. Але при цьому кожний член групи спеціалізувався на окремій темі, розробляв її і ставав у ній експертом. Проводилися зустрічі експертів з різних груп, а наприкінці циклу всі студенти проходили індивідуальний контрольний зріз, який і оцінювався. Результати студентів підсумовувалися і команда, яка набрала найбільшу суму балів, відзначалася [5].

Можна стверджувати, що використання кооперативного методу "Мереживна пилка" та інших методів кооператив-

ного навчання, таких як робота в парах, ротатійні трійки, "Два-чотири-всі разом", "Карусель", роботу в малих групах, "Акваріум" має велику кількість значних переваг перед традиційними методами навчання. Зокрема він надає можливість змінювати основне джерело мотивації навчання, воно стає внутрішнім, це інтерес самого учня; учні набувають культури спілкування; у них виробляється вміння приймати спільні рішення; поліпшується вміння спілкуватися, доповідати; замість завдань "вивчити", "запам'ятати" головним стає "обдумати", "застосувати" набуті знання.

Завдяки використанню зазначених кооперативних технологій якісно змінюється рівень володіння головними мисленевими операціями – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням; розвиваються навички критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів; удосконалює здібності, відповідальне відношення до власних вчинків (здатність критично мислити; вміння робити обґрунтовані висновки; вміння вирішувати проблеми і конфлікти); формуються навички планування (здатність прогнозувати і проектувати) [2].

Високий виховний потенціал кооперативного навчання сприяє тому, що учні набувають толерантності, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях; учні навчаються ефективній роботі в колективі; формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми; учні вчать ухвалювати рішення і нести відповідальність за них; вміння розуміти, приймати і визнавати думку інших; вміння сприймати ситуації (відповіді, пропозиції) не як гарні чи погані, а як такі, що вимагають роздумів, тобто сприймати їх як проблемні ситуації; сприяють особистісному самовизначенню та самореалізації людини.

За умов використання кооперативних методів обсяг виконаної роботи за той самий проміжок часу значно збільшується; досягається висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль).

Звернення до проблеми технології навчання у даній статті є породжене усвідомленням відриву педагогічної науки від практики. Недостатньо того, що наука формулює теорію, вона має "заземлитись" через застосування конкретної технології її впровадження в життя. Технології навчання, у тому числі й технології кооперативного навчання, є певним механізмом, що призводять до якісних перетворень системи сучасної школи. Відбувається зустрічний рух теорії і практики, які й породжують технологію [6].

Застосування педагогом інтерактивних технологій навчання, особливо методів кооперативного навчання, змінює звичну для учня ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: учень перестає бути "пасивним глечиком", у який "вливають чергову порцію знань", а стає активним учасником навчання.

Отже, кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання.

Література

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н.; 2002, - 136 с.
2. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. - №5/6.
3. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометн, Т. Ремех. – К.: А.П.Н. – 72 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.— К., 2004.— С. 64-66.
5. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Инновации в образовании. – 2001. - №5. – С.106-107.
6. Riabushko S. Interactive Training: New approaches to the foreign language teachers' training // English. – 2003. – №8 (152). – P. 7–8.

УДК 811

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АУДІОВАННЯ У ВОСЬМОМУ КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Тарасенко О., студентка III курсу факультету іноземних мов

Стаття присвячена розгляду змісту навчання англomовного аудіювання у восьмому класі загальноосвітньої школи. На прикладі вправи з підручника "Your English Self" аналізується реалізація програмних вимог у навчальному процесі.

Навчання аудіювання є одним з невід'ємних складників сучасної системи навчання іноземних мов. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності аудіювання означає сприймання на слух і розуміння текстів з різною глибиною та повнотою проникнення в їх зміст [1: 118]. Для цього учень повинен оволодіти низкою компетенцій. Оскільки цей процес є досить тривалим, принципово важливим є визначення того, в якому обсязі учень має оволодіти компонентами компетенцій аудіювання на кожному етапі. Метою цієї статті є аналіз змісту навчання аудіювання у восьмому класі загальноосвітньої школи і його відображення в підручнику "Your English Self" [2].

З точки психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність. Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття (рецепція); розумова – бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням; мнемічна – тому що відбувається виділення і засвоєння нормативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць [1: 117].

Аудіювання – це складова частина усного спілкування, в якому кожний співрозмовник то говорить, то слухає. Крім того, це сприймання на слух зв'язних текстів. Отже, під час аудіювання учні восьмого класу мають розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередковано (у звукозапису). Слухаючи, учні мають вибирати необхідну інформацію. Для цього використовуються перераховані нижче компетенції у зазначеному обсязі:

- 1) Лінгвістичні компетенції:
 - Фонетична (особливості інтонації простих, складносурядних та складнопідрядних речень та ін.);
 - Граматична (вивчення дієслова: стверджувальна, питальна форма дієслів в Present Perfect (Active, Passive); Future-in-the Past; модальних дієслів та ви-

разів: may, might; непрямої мови: стверджувальні речення, накази й прохання; сполучників: if, when, as soon as, till, until та ін.);

- Лексична (вивчення лексики з тем, які запропоновані програмою для учнів восьмого класу, а саме повсякденні дії, види дозвілля, активний відпочинок, кореспонденція, літературні жанри, робота в бібліотеці, географічні поняття і т.д.);

- 2) Соціокультурна компетенція (знання культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається в межах тематики ситуативного спілкування).

- 3) Загальнонавчальна компетенція:

- Уважно стежити за презентованою інформацією;
- Усвідомлювати мету поставленого завдання;
- Ефективно співпрацювати під час парної та групової роботи;
- Розуміти і при необхідності передавати нову інформацію.

Під час аудіювання учні восьмого класу повинні вміти використовувати лінгвістичну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію і наочність; розуміти основний зміст текстів відповідно до тематики ситуативного спілкування. Програмою передбачено використання навчальних ситуацій з таких сфер:

- Особистісна сфера спілкування – стиль життя (здоровий спосіб життя, розваги, друзі по листуванню).
- Публічна сфера спілкування – шкільна бібліотека (вибір книг для читання, улюблений письменник / книга/, літературний герой); засоби масової інформації (преса); музика (музичні стилі, композитори, музиканти, виконавці, відвідування концерту); Великобританія (географічне положення, клімат, населення); Україна (географічне положення, клімат, населення).
- Освітня сфера спілкування – шкільне життя (школи в Україні та за кордоном).

Для того, щоб краще зрозуміти, як зазначений зміст навчання англomовного аудіювання реалізується у

навчальному процесі у восьмому класі загальноосвітньої школи, потрібно розглянути вправи на аудіювання, які представлені в сучасних підручниках для вказаного рівня. Об'єктом нашого аналізу є вправа з Unit 3 Britain is Great підручника Your English Self [2: 88-89].

Task 1: Listen to the story The Scottish Thistle and say why the Scots took the thistle as their national emblem.

(Учні прослуховують текст The Scottish Thistle [2: 194]).

Task 2: Correct the errors:

1) In old times the Northmen landed on the west coast of Scotland.

2) They wanted to make friends with the Scots.

3) The Scots moved to the River Clyde.

4) They put up their camp in the morning.

5) The Northmen made a lot of noise on their way.

6) They took the Scots by surprise.

Task 3: Say if you find the legend curious. Give your ideas on the geographical position of Scotland.

Для розуміння інформації у тексті учні мають використовувати лінгвістичні компетенції:

1) Фонетична компетенція: в даному тексті велика кількість простих речень. Наприклад: The thistle is the national emblem of Scotland; They didn't expect the enemy before the next day. Дані речення вимовляються з інтонацією the Low Fall. Для озвучення складно-сурядних речень використовується інтонація the Low

Rise to the Low Fall: As they arrived late in the day, tired after a long march, they put up their camp and rested.

2) Граматична компетенція: використовується the Passive Voice: The alarm was given in the Scots' camp and there was a fight.

3) Лексична компетенція: використовуються сполучники before, as: As they arrived late in the day, tired after a long march, they put up their camp and rested. They didn't expect the enemy before the next day.

Дана вправа також сприяє оволодінню соціокультурною компетенцією. За допомогою прослуховування тексту та виконання вправ учні мають змогу отримати знання про культуру, традиції та історію країни, мова якої вивчається. Компоненти лінгвосоціокультурної компетенції представлені у тексті географічними та пов'язаними з географією поняттями: The thistle is the national emblem of Scotland. In very ancient times the Northmen once landed somewhere on the east coast of Scotland. The Scots assembled with their arms and moved to the River Tay, the largest in Scotland.

Вправа також відповідає тематиці ситуативного спілкування, яка передбачена програмою. Тут представлена публічна сфера спілкування, а саме Великобританія, її географічне положення та історія. Тому дана вправа відповідає змісту навчання аудіювання у восьмому класі загальноосвітньої школи.

Отже запропонований аналіз вправи демонструє, яким чином зміст навчання аудіювання реалізується у підручниках для восьмого класу загальноосвітньої школи.

Література

1. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.

2. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. English. Your English Self: Підручник для 8 – го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Наш час, 2008. – 208с.

3. Іноземні мови. 2-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005. – 208 с.

УДК 811

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У 7-МУ КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Русманенко Л., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті розглядається відповідність підручника вимогам чинної програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Подано приклади вправ на формування та вдосконалення навичок щодо лінгвістичних компетенцій. Проаналізовано актуальність теми на сьогоднішній день та перспективу її подальшого розвитку у сучасному суспільстві.

Ключові слова: лінгвістичні компетенції, навички, рецептивні та репродуктивні вправи.

На сьогоднішній день знання іноземної мови відіграє надзвичайно важливу роль для людини, яка постійно перебуває у суспільстві, має можливість щодня спілкуватися з різними людьми, задовольняючи таким чином свої власні потреби, потреби суспільства та інших його членів. Для цього необхідно володіти високим рівнем володіння іноземною мовою, наближеним до рівня носіїв мови. Знання мови включає в себе мовленнєву компетенцію (аудіювання, моно-

логічне та діалогічне мовлення, читання, письмо), соціокультурну, загальнонавчальну та лінгвістичні (лексична, фонетична, граматична) компетенції.

Лінгвістичні компетенції є дуже важливими при вивченні іноземної мови. Опанування ними значно спрощує сам процес вивчення, та в майбутньому полегшує використання мови при спілкуванні. Усі вимоги щодо лінгвістичних компетенцій подано в програмі для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалі-

зованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов для 2-12 класів.

Згідно з чинною програмою учні 7-го класу повинні володіти такими лінгвістичними компетенціями:

Лексична компетенція передбачає, що учні мають бути готовими розповісти про види домашніх обов'язків, родинні свята, кухонні прилади, посуд, види обробки продуктів харчування; мати уявлення про медичні заклади, медичних працівників, симптоми захворювань, лікарські засоби; володіти певною інформацією про спортсменів, види спортивних змагань, спортивні клуби, секції; поговорити про визначні місця, види позакласних заходів [4, 62-63].

Дані вимоги щодо лексичної компетенції обґрунтовані тим, що в 7-му класі учні вже мають бути готовими розповісти про свою родину, її традиції та обов'язки кожного члена сім'ї; також важливим є вміння учнів звернутися за медичною допомогою у разі необхідності, перебуваючи за кордоном. Знання спортсменів, їх досягнень, видів спортивних змагань стане в нагоді при спілкуванні з однолітками та обговоренні спільних інтересів. Володіння інформацією про визначні місця, види позакласних заходів допоможе дітям при організації їхнього дозвілля.

Вимоги щодо даної компетенції виконуються в підручнику Несвіт А.М. "Ми вивчаємо англійську мову" для 7-го класу.

Наприклад: Unit 1 "On Family and Friends", Lessons 6-7 "Household Chores". Вправа 1, ст. 33.

Завдання вправи: 1) Listen and repeat the phrases below;

2) Listen to the children talking about their household chores. Tick the phrases you hear.

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| ○ to make the bed | ○ to empty the wastebin |
| ○ to change the sheets | ○ to shake out the rug |
| ○ to do the laundry | ○ to weed the kitchen garden |
| ○ to sweep the floor | ○ to rake the leaves |
| ○ to fold the clothes | ○ to do the cooking |
| ○ to polish the furniture | ○ to dry the dishes |
| ○ to clean the sink | ○ to take out the garbage |

[3, 33].

Із завдань видно, що це рецептивна вправа, насичена активною лексикою з цієї теми. Вивчивши ці слова діти зможуть вільно розповідати про свої обов'язки та обов'язки інших членів сім'ї. Але для цього недостатньо лише рецептивної вправи. Для формування й вдосконалення лексичних навичок знадобляться репродуктивні вправи. Одна з таких вправ – вправа 6, ст. 36.

Завдання вправи: Work in groups. Make a list of things family members and friends can do together. Exchange your ideas with other groups in class [3, 36].

Таким чином, використовуючи наведену вище у вправі 1 нову активну лексику, школярі зможуть обрати деякі лексичні одиниці для вираження власних думок, та обміну думками в межах класу.

Стосовно граматичної компетенції учні 7 класу мають володіти:

- стверджувальною, питальною та заперечною формами дієслова у Present Perfect (теперішній доконаний час), Present Perfect Continuous (теперішній доконаний тривалий час);

- пасивним станом дієслова (Present Simple, Past Simple);

- модальними дієсловами, модальними виразами: to be allowed to, to let/make smb do smth;

- знаннями злічуваності / незлічуваності іменників;
- правилами вживання конструкцій So do I, Neither...nor..., Either...or... [4, 62-63].

Граматику зазвичай визначають як розділ мовознавства, що вивчає закономірності зміни та сполучення слів, які утворюють осмислені речення.

Вміння змінювати та сполучати слова – одна із найважливіших умов практичного володіння мовою та використання її як засобу спілкування. Воно ефективне тільки у тому випадку, якщо здійснюється, тобто включає необхідний набір граматичних навичок.

Ряд європейських педагогів заявляли, що учні вивчаючи граматику іноземних мов, часто не розуміють ні її значення, ні термінів. Враховуючи сучасні потреби практичного опанування іноземних мов, а також виходячи з досвіду багатьох країн, Рада Європи прийняла рішення: при навчанні іноземних мов рекомендувати постановку тільки практичних (комунікативних) цілей навчання граматичної будови [1, 45-46].

На стор. 48 вище згаданого підручника подано правила щодо вживання граматичних структур both, either...or...,neither...nor...та тренувальна вправа 5 на сторінці 49.

Завдання вправи: Read and complete the sentences with both, either or neither.

1. _____Tom and Alex can speak German very well.
2. "Which day is better for you: Monday or Tuesday?" – "_____ day is OK."
3. _____Jim and Alice know a lot of interesting facts about Australia.
4. _____my mother and my father were at the cinema yesterday.
5. "What about Friday or Saturday?" – "No, _____day is any good."
6. No, _____dress suits you well. I don't like the colour.
7. "Which room shall I use: Number 5 or Number 6?" – "_____room is OK." [3, 49]

Хоча вправа некомунікативна, вона містить найбільш уживані в усному мовленні речення та фрази. Навчившись правильно вживати їх, діти зможуть легко спілкуватися та вільно почувати себе при зустрічі й розмові з іноземцями.

Міцність та гнучкість граматичних навичок формується у репродуктивних видах вправ, що виконуються на рівні фрази або понад- фразової єдності. Наприклад, вправа 7, ст. 50 належить до цього виду вправ.

Завдання вправи: a) Work in groups of four. Write a list of questions (Can you swim? Do you go jogging in the morning?...). Interview each other. Take notes. b) Speak in class. Talk about your classmates. Use the words both, either, and neither.

E x a m p l e : Both Petro and Taras can swim very well. Neither Iryna nor me go jogging in the morning... [3, 50].

Наведена вправа сприятиме розвитку гнучкості та міцності граматичних навичок, раніше сформованих у дітей.

В кінці підручника подається список неправильних дієслів та граматичний довідник, що включає в

себе найбільш вживані учнями граматичні часи (Present Simple, Past Simple, Future Simple, Present Perfect, Present Perfect Continuous, Passive Voice та ін.), граматичні структури Neither...nor..., Either...or..., злічувані та незлічувані іменники. Це допомагає учням в будь-який момент пригадати певне правило чи згадати неправильну форму дієслова.

Крім зазначених компетенцій до лінгвістичних відносять фонетичну. Її зміст у 7 класі полягає у засвоєнні учнями інтонації реплік погодження, інтонації складного речення, інтонації реплік поради та висловлення почуттів [4, 62-63].

Фонетичні навички формуються паралельно з граматичними й лексичними в процесі навчання усного мовлення та читання.

Формуючи іншомовні фонетичні навички, слід враховувати, що учні вже володіють системою звукових засобів рідної мови. Це може, з одного боку, складати певні труднощі, обумовлені інтерференцією рідної мови, а з другого – допомогти в оволодінні звуковою системою іноземної мови [2, 23].

У вправі 2 на стор.67 дається завдання: Listen and read the dialogue:

A n n: I think we should take chips and hot chocolate. I love them.

D a n: Don't you think that your choice is a bit unhealthy? Perhaps we should order a vegetable salad and fruit juice.

A n n: I suppose so, but that seems a bit boring. My mum treats me to vegetables and fruit every day. I'd like to eat something tastier. I mean something that I can't eat at home.

D a n: How about a "banana split"? You don't eat it every day, do you?

A n n: I suppose that's OK, as long as it has chocolate as well.

(A few minutes later.)

D a n: How is your lunch, Ann?

A n n: Delicious [3, 67].

Таким чином, прослухавши діалог та звертаючи увагу на фонетичну правильність, дотримуючись щойно прослуханої моделі під час читання учні тренують свою вимову та інтонацію при вживанні різних мовних одиниць та виявленні різних емоцій. Це – вправа на імітацію. Зазвичай ряд таких вправ допомагає сформувати в учнів фонетичні навички, та вдосконалювати їх щоразу відповідно до рівня володіння мовою. До того ж, вкінці підручника подані правила читання (Reading rules). Якщо слідувати даним правилам, то учні зможуть оволодіти основами правильної інтонації у різних видах речень.

З вище зазначеного аналізу видно, що даний підручник цілком відповідає вимогам чинної програми. Він містить всю різноманітність рецептивних та репродуктивних вправ, спрямованих на формування та вдосконалення й підтримання фонетичних, лексичних, граматичних навичок в учнів 7-го класу. Автори підручника врахували сучасні потреби практичного опанування іноземних мов, та створили безліч вправ, які мають у собі комунікативну (практичну) ціль навчання іноземної мови.

Таким чином, опанувавши вправи даного підручника, учні 7-го класу матимуть змогу підвищити свій рівень лінгвістичних компетенцій, а також опираючись на здобуті знання в подальшому зможуть вільно володіти мовою та спілкуватися безпосередньо з її носіями.

Література

1. Крилова В. Граматика та її роль у вивченні іноземних мов// Рідна школа. – 2004. – №6. – с.45-46.
2. Методика навчання іноземної мови в школі. Навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. – Видання 2-е, переробл. та доповн. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 149с.
3. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2007. – 256с.: іл.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи. К.: Перун, 2005. – 208с.

УДК 811

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ У ПІДРУЧНИКУ HEADWAY

Фішелєва А., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті подана коротка характеристика принципу комунікативності та вказуються шляхи його реалізації у вправах для навчання говоріння у підручнику Headway.

Головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, яка дозволяла б їм здійснювати спілкування в усній та писемній формах у межах сфер і тем, визначених програмою [2]. Говоріння – необхідний складник комунікативної компетенції. Завдання вчителя полягає у забезпеченні комунікативного спрямування навчання,

тобто його наближення до реального процесу спілкування. Для цього навчальний процес має бути організованим з дотриманням принципу комунікативності. Основним засобом організації навчального процесу є підручник. Мета цієї статті – прослідкувати реалізацію принципу комунікативності у вправах для навчання говоріння у підручнику Headway.

Принцип комунікативності – це провідний методичний принцип, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах: навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу [1]. Згідно з Ю.І.Пассовим, принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації [Цит. за 3: 51]. Модель має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Для процесу спілкування – це вмотивований характер мовленнєвих дій як учителя, так і учнів. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування.

Принцип комунікативності зумовлює добір мовного та мовленнєвого матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання.

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і монологічній формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Як і будь-яка інша діяльність, акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба; предмет – думки того, хто говорить; продукт – висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання.

Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи.

Монологічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

1. Інформативну – повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану.

2. Впливову – спонування до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих чи інших поглядів, думок, переконань.

3. Експресивну (емоційно-виразну) – використання мовленнєвого спілкування для опису стану, в якому знаходиться той, хто говорить, для зняття емоційної напруженості.

4. Розважальну – виступ людини на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді).

5. Ритуально-культурну – висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (виступ на ювілеї).

Кожна з цих функцій має свої особливі мовні засоби вираження думки, відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось чином вплинути на нього).

Розглянемо декілька вправ для говоріння (в даному випадку – монологічного мовлення) з підручника Headway (pre-intermediate) [4] з точки зору реалізації в них принципа комунікативності.

У вправі "Further reading and speaking" [4: 81] поставлено завдання:

If you can, get an English newspaper. Look through it quickly and choose one or two articles to read. Tell the others in your class about them and why you chose them.

Дана вправа виконує такі комунікативні функції, як:

1. інформативну (повідомлення інформації про предмети чи події, що описані в статті);

2. розважальну (виступ учня перед своїми однокласниками для їхньої розваги).

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

1. Запиту інформації – повідомлення інформації.

2. Пропозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого.

3. Обміну судженнями/думками/враженнями.

4. Взаємно переконання/обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є доміантною у відповідному типі діалогу.

Розглянемо вправи для навчання діалогічного мовлення з підручника Headway (pre-intermediate), в яких реалізується принцип комунікативності.

У вправі 2 на сторінці 42 [4: 42] було поставлено завдання:

Work in pairs. Continue one of the following conversations.

A I've got a new car.

B Oh, really? What's it like?

A Well, it's faster than my old car, so it isn't as economical, but...

A I moved house last week.

B Oh, really? What's the house like?

A Well...

A You know John/Julia and I broke up recently – well, I met a very nice boy/ girl last night.

B Oh, really? What's he/she like?

A Well...

Ця вправа виконує такі комунікативні функції як:

1. повідомлення інформації (співрозмовник А повідомляє інформацію, ставить перед фактом, що він купив машину, розповідає про її переваги тощо);

2. обміну враженнями та думками (співрозмовник В висловлює своє враження, подив щодо отриманої інформації).

Завдання вправи 3 на сторінці 51 [4,51] поставлено так:

Work in pairs. Ask and answer questions beginning with How long ...? about where you and your partner live, work, study, and about some of your possessions. Then try to get some more information.

How long have you lived in ...?

How long have you worked ...?

What did you do before that?

How long have you had your watch/jumper/car/...?

Where did you buy...?

Ця вправа виконує комунікативну функцію "запиту інформації – повідомлення інформації" (співрозмовники, працюючи в парах, ставлять один одному запитання та відповідають на них).

Отже, з огляду на сказане, можна зробити висновок, що у вправах для навчання говоріння у підручнику Headway реалізуються вищезгадані комунікативні функції, що вказує на їх відповідність принципу комунікативності.

Література

1. Зубенко Т. В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи як стратегічна проблема у підготовці майбутнього вчителя [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/Ped/2008_23_1/tom1/1_19.pdf.
2. Коваленко О.Я. Іноземна мова / Коваленко О.Я., Редько В.Г., Басай Н.П. // Острів знань [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=556&Itemid=-5
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Soars J. Headway Pre-intermediate: Student's Book / John Soars, Liz Soars. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 144 p.

УДК 53(09):535.24

ІОГАНН ГЕНРІХ ЛАМБЕРТ: ДО 250-РІЧЧЯ ФОТОМЕТРІЇ

Гринь В., студент II курсу фізико-математичного факультету



Рис. 1. Іоганн Генріх Ламберт (1728 – 1778)

Із XVII по XIX століття багато відомих вчених займалися розвитком практичної фотометрії. Серед них були математики, астрофізики, фізики, теологи і філософи. Основою для цього було те, що оптичні параметри вже застосовувались в оптиці, спектроскопії, астрофізиці, генерації світла, кольорових вимірюваннях кольору та фізіології, а світловимірювальна техніка була ще відсутня. Зокрема, поняття інтенсивності світла у XVIII ст. вже набуло чинності. Італійський фізик і астроном Франческо Марія Грімальді (1618 – 1663 рр.) намагався визначити силу світла, вважаючи її пропорційною числу скляних пластин однакової товщини, необхідних для повного пригнічення світла [10, с. 160]. Ці дослідження поклали початок практичній фотометрії.

Вважається, що Леонардо да Вінчі був одним з перших експериментаторів-фотометристів. С. І. Вавілов писав про нього: „Його малюнки і пояснення до них не залишають ніякого сумніву, що Леонардо експериментував із фотометричною установкою типу Румфорда (Бугера – авт.)“ [8, с. 145].

Труднощі у розвитку практичної фотометрії у той час, зокрема, характеризує наступне. Ще не було оптичних датчиків, і для вимірювання світлотехнічних та кольорових параметрів користувались лише очима. Не було й еталонних джерел світла, включаючи потужні. Натомість інтенсивно розвивалось виробництво приладів оптики і точної механіки.

За відсутності фізичних приймачів для вимірювання світлових та променевих параметрів використовувалась контрастна чутливість людського ока. Даний вид фотометрії називається візуальною фотометрією. Відомі спроби підвищення відтворення даних, які отримували

за допомогою візуальних фотометрів. Так виник цілий ряд візуальних фотометрів, колориметрів і спектрометрів, на сьогодні забутих. Теоретичною базою при цьому слугував трактат Ламберта з фотометрії [5].

Іоганн Генріх Ламберт (рис. 1) народився 26 серпня 1728 р. у м. Мюльхаузен (Німеччина), куди його предки-протестанти були змушені переселитись із Франції у кінці XVII ст. Син бідного кравця, він повинен був допомагати у роботі батьку і освіту здобув лише у межах початкової школи. Свої неосяжні енциклопедичні знання Ламберт отримав завдяки самоосвіті, зустрічам та спілкуванню з освіченими та вченими людьми та своїм непересічним здібностям. Він вже у молодому віці володів кількома європейськими та східними мовами, глибоко розумівся на літературі, вивчив астрономію, фізику, фізіологію, теологію, юриспруденцію, історію науки, оволодів каліграфією. Але із молодих років його дійсною пристрастю стала математика. Однак, незважаючи на надзвичайно яскравий математичний талант Ламберта, ця наука не була для нього самоціллю, а лише найкращим інструментом у пізнанні законів природи. У подальшому свої математичні дослідження він опублікував у чотирьох-томній праці (1765 – 1772 рр.) із характерною назвою: „До використання математики та її додатків“ [6].

Ламберт мав нелегке дитинство: пристрасть до читання він міг задовольняти лише у вільний від роботи нічний час. Підлітком він служив переписувачем у суді Мюльхаузена, а з 15 років – бухгалтером на металургійному заводі.

Наступні місця роботи – у 17 років він став персональним секретарем заможного видавця газети, а з 1748 р. – вихователем дітей у сім'ї Президента Швейцарської Конфедерації у м. Кур – дали Ламберту більше можливостей для продовження самоосвіти і більше часу на власні наукові роздуми та дослідження. Цей інший бік діяльності складав істинний зміст життя Ламберта.

В історію науки Ламберт увійшов, перш за все, як фізик та астроном – автор двох фундаментальних, тісно пов'язаних між собою праць.

Перша праця – трактат „Photometria, sive de mensura et gradibus luminis, colorum et umbrae“ („Фотометрія, або про вимірювання та порівняння світла, кольорів та тіней“), який вийшов в Аугсбурзі 1760 року (рис. 2). У ній він розробив теоретичні основи одного із головних ме-

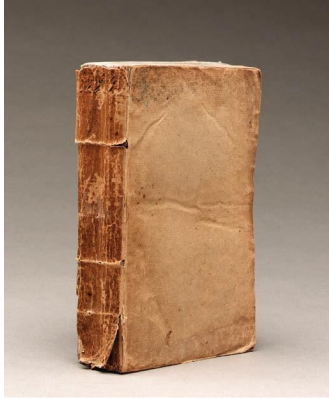


Рис. 2. Вигляд фундаментальної праці Ламберта - „Фотометрії“

тоді спостережувальної астрономії — фотометрії. Цього ж року був надрукований „Оптичний трактат про градацію світла“ П'єра Бугера (рис.3), у якому було викладено перші основи фотометрії.

В „Оптичному трактаті“ Бугера введені такі фотометричні терміни, як „світловий потік“ (у Бугера — „кількість світла“), „сила світла джерела“ (у Бугера — „абсолютна сила світла“), „освітленість“ (у Бугера — „сила світла“), „яскравість“, яку Бугер називав то „інтенсивністю світла“, то „яскравістю світла“ [8, с. 145]. Основний принцип фотометричних вимірювань Бугер формулює наступним чином: „Змусимо спочатку промені від цих двох світних тіл (досліджуваного джерела та свічки-еталона [прим. авт. 8, с. 145]) падати під однаковими кутами на дві різні ділянки поверхні, яку ми будемо переміщувати на більшу чи меншу відстань від джерела чи від свічки доти, поки ці дві ділянки не стануть здаватись нам абсолютно однаково освітленими. Тоді залишається лише виміряти обидві відстані, і їх квадрати виражатимуть відношення абсолютних сил світла двох світних тіл“ [Там само].



Рис. 3. П'єр Бугер (1698 – 1758)

Бугер сконструював простий фотометр (1740 р.), який тепер у шкільних підручниках приписують Румфорду [10, с.161]. Цей фотометр являє собою екран, на який проєктують від двох металевих стержнів тіні, які утворюються при порівнянні джерел світла (У 1795 р. Румфорд подовжив розробку цього приладу, сконструював його з великою ретельністю ввів деякі ускладнення. Він також вважав за необхідне застосовувати „нормальне світло“ для точного порівняння різних інтенсивностей. Для цього він обрав масляну лампу, сконструйовану швейцарцем Армандом Арганом (1755 – 1803).) [Там само]. Також Бугер розробив методи зрівнювання створюваних різними джерелами освітленостей, виконав велику програму фотометричних вимірювань. Зокрема, він установив важливий закон поглинання світла, згідно з яким інтенсивність світлового потоку зменшується із збільшенням товщини поглинаючого шару за експоненціальним законом.

Хотілося б відмітити, що закон Бугера і закон залежності освітленості від відстані джерела до освітлюваної поверхні невірно називались у підручниках законами Ламберта. С. І. Вавілов зробив багато для відновлення історичної справедливості у відношенні до Бугера [Там само. – С. 146].

С. І. Вавілов і В. Л. Льовшин ретельно перевірили справедливість закону Бугера при різних інтенсивностях і виявили, що він залишається справедливим при зміні інтенсивності у 10^{20} разів [Там само].

І. Г. Ламберт у своїй книзі „Фотометрія“ уточнив основи фотометричні поняття і співвідношення, до закону залежності освітленості від відстані він додав закон залежності освітленості від кута нахилу падаючих променів, сформулював закон залежності яскравості джерела від „кута витоку“ світла із джерела (закон Ламберта). Згідно з цим законом сила світла I_φ у напрямі під кутом φ із нормаллю до поверхні визначається співвідношенням

$$I_\varphi = I_0 \cos \varphi$$

де I_0 – сила світла у нормальному напрямі до поверхні, тобто коли $\varphi = 0$ [13, с. 567]. Цей закон ідеально дійсний для абсолютно чорного тіла, дуже точно йому підпорядковані так звані ідеально-розсіювальні середовища, до яких належать білі матовані поверхні, хмари, сніг, молочне скло тощо. Ламберт, однак, вважав його справедливим взагалі і зокрема вважав, що внаслідок цього закону Сонце повинно здаватись рівномірно освітленим диском на противагу твердженню Бугера, що яскравість Сонця зменшується від центра до периферії [8, с. 146].

Ламберт також ствердив основний фотометричний закон логарифмічного послаблення потоку паралельного монохроматичного пучка світла при поширенні його у поглинаючому середовищі [6], розділивши славу із вченим П. Бугером (закон Бугера – Ламберта). Закон виражається наступною формулою:

$$I(x) = I_0 e^{-ax}$$

де I_0 – інтенсивність вхідного пучка, x – товщина шару речовини, через яку проходить світло, a – показник поглинання (часто неправильно називається коефіцієнтом поглинання).

Показник поглинання характеризує властивості речовини і залежить від довжини хвилі λ поглинаючого світла. Ця залежність називається спектром поглинання речовини.

Закон Бугера – Ламберта – Бера експериментально відкритий французьким вченим П. Бугером у 1729 році, детально розглянутий німецьким вченим І.Г.Ламбертом у 1760 році та у відношенні концентрації речовини перевірений на досліді німецьким вченим А.Бером у 1852 році. (Незалежно від П.Бугера А.Бер встановив, що поглинання світла розчинами пропорційне молярній концентрації c_0 розчиненої речовини, тобто

$$\alpha = \alpha_0 c_0.$$

де α_0 – коефіцієнт пропорційності, який залежить від природи розчиненої речовини. Урахувавши останню формулу, отримаємо вираз для закону Бугера – Ламберта – Бера:

$$I(x) = I_0 e^{-\alpha_0 \epsilon_0 x}.$$

Закон Бугера – Ламберта – Бера має місце для газів і розчинів малих концентрацій [9, с. 204].)

У книзі Ламберт також зазначає відсутність наукових основ фотометрії та побудови фотометричних приладів: „Вважається, що більша частина людських знань не використовується нами. Чудовий приклад – теорія світла. У дослідженнях суті та реальності настільки багато важливих нездоланих труднощів, що наші знання – у темній оболонці, так що над світлом панує темрява“[5]. Ламберт знав про листи Ісаака Ньютона й Ейлера, у яких описувалась теорія світла, але вона не була придатною для побудови метрики світла: „Тут відсутні, як це видно, повністю (чи, у крайньому випадку, головні) пункти, необхідні для дослідження властивостей величин. Відсутня фізична теорія світла, яка могла б чітко доводити і бути завершальною. Відсутні інструменти для вимірювання світла. Нарешті, відсутні початкові принципи, на яких можна було б працювати далі“[Там само].

Ламберт особливо шкодував про відсутність датчиків світла, які б годилися для фотометрії. Він знав, що людина початково повинна вимірювати візуально [3]: „Бо якщо винайти різноманітні фотометричні інструменти, то спочатку треба із їх допомогою змінювати світлоту і колір відносно ока. Таким чином, фотометрія стикається із такими труднощами, як і при відкритті термометра із його точними вимірами температури... Я точно знаю, що багато разів проводились експерименти, щоб показати, що рух світла можна спостерігати відносно зонду або сталюї пластини у фокусі опуклої лінзи, або дзеркала, і що сонячне проміння знаходиться у русі. Що являє собою сонячне світло, можна показати збільшенням чи зменшенням тепла пропорційно щільності променя, і це дозволяє замінити фотометр термометром“[Там само].

У якості засобу для світлових вимірювань Ламберт пропонує тінювий фотометр, у якому урівнюються „щільності світла“двох тінювих картин (L1 і L2 – джерела світла – авт.) (рис. 4). Після великої кількості експериментів Ламберт вказав властивості і складності візуальної фотометрії. При цьому він відмітив також проблему, яка виникає при фотометруванні джерел світла різних кольорів [Там само].

Новими фотометричними принципами Ламберт не забарився скористатись для вирішення конкретних астрономічних і геофізичних задач: досить точно оцінив відносну яскравість Місяця, послаблення світла в атмосфері Землі, вивчав явище сутінків, вперше намагався фотометричним шляхом оцінити висоту земної атмосфери. Йому ж належить друга, після Х. Гюйгенса, але більш точна фотометрична оцінка міжзоряних відстаней (близько 8 світлових років до Сиріуса) [6], шляхом порівняння яскравості зірок намагався оцінити їх віддаленість [3, с. 132].

Друга праця – “Космологічні листи про будову Всесвіту” (Ерланген, 1761 р.; у російському перекладі із французького популярного викладу, – 1797 р.) стало вершиною творчості Ламберта як природодослідника. Накопичивши у собі енергію багаторічних цілеспрямованих спостережень, порівнянь, роздумів над проблемами будови Всесвіту, його розум подібно до променя

лазера пробив стіну ще досить обмеженої сучасної йому картини світу і проникнув уперед на століття, вихоплюючи на шляху із темряви невідомого такі глибинні риси Всесвіту, які спостережливому індуктивному природознавству стали доступними лише після двовікового революційного розвитку науки і, головне, спостережної техніки [6]. Більш того, без такого попереднього ривку, який у значній мірі задавав напрямок і програму пошуків, спостережна астрономія початку ХХ ст., можливо, набагато довше блукала б у хаосі все більш зростаючого потоку розрізнених фактів, не маючи організуючої пошуки ідеї. Мова йде про космологічну концепцію ієрархічної структури Всесвіту Райта – Канта – Ламберта.

Разом з тим для появи такої широкої концепції необхідний був деякий мінімальний набір фактів, далекоглядне узагальнення яких і складає звичайно так звану абстрактну концепцію. Більш точні оцінки міжзоряних відстаней, пов’язані із фотометричними вимірюваннями (Х. Гюйгенс, 1698 р.; Дж. Бредлі, 1728 і 1748 рр.; І. Г. Ламберт, 1760 р.) та із значно збільшеною (до 1") точністю спостережень невлесних до середини ХVІІІ ст. зоряних паралаксів, показали грандіозність масштабів зоряного Всесвіту [6]. Перші свідчення про зоряний склад Чумацького Шляху і деяких маленьких туманних плям на небі (Г. Галілей, 1610 р.) та відкриті у 50-ті роки ХVІІІ ст. Н. Л. Лакайлем більше чотирьох десятків нових туманностей, нерозкладних для телескопів того часу, приводили до висновку не тільки про колосальність розмірів, але і про складність будови Всесвіту. Відкриття Ньютоном закону всесвітнього тяжіння породило ідею динамічного упорядкування Всесвіту. На початок ХVІІІ ст. цей закон був перевірений лише для Сонячної системи, але відкриття Едмундом Галлеєм (1656 – 1742 рр.) власних рухів зірок (1718 р.) стало першим свідченням про можливість дію подібних, так званих центральних сил і в глибинах Всесвіту. У результаті в першій половині ХVІІІ ст. майже одночасно були висловлені кількома вченими широкі космологічні концепції. Висновок про те, що всі види-мінами зірки складають систему, влаштовану за типом Сонячної, ідея острівних світів, згідно з якою всі туманності розглядаються як далекі зоряні системи, подібні до Чумацького Шляху (Е. Сведенборг, 1733 р.; Т. Райт, 1750 р.), були доповнені у класичному творі І. Канта (1755) геніальною ідеєю нескінченної ієрархії космічних систем, які здійснюють рухи – кожна навколо свого центру за законом всесвітнього тяжіння (твір Канта довгий час залишався невідомим у науці). Незалежно висунута концепція Ламберта завершає цю грандіозну роботу геніїв із узагальнення першого набору необхідних космологічних фактів у науці нового часу. Над проблемою космології Ламберт почав працювати у 1749 р. У „Фотометрії“ у главі „Про блиск нерухомих зірок та про їх відстані“ він представив Чумацький Шлях як екліптику зірок, що обертаються навколо деякого спільного центру. У “Космологічних листах...” Ламберт дає, у порівнянні зі своїми попередниками і старшими сучасниками, найбільш повну і разом з тим тісно пов’язану із спостереженнями картину ієрархічного Всесвіту. У своїй концепції він відокремлює узагальнення вже відкритих фактів від екстраполяції в область прогнозованих ним відкриттів, називаючи лише цю частину концепції абстрактною. Ламберт стверджував існування у Всесвіті систем трьох порядків: планети із супутниками; Сонце (рівно як й інші зірки) з пла-

нетами; Чумацький Шлях та інші подібні до нього туманності. Крім того, звернувши увагу на крайню видимі нео-днорідність яскравості Чумацького Шляху, Ламберт виділив проміжну систему між системами другого і третього порядків – великі зоряні скупчення у самому Чумацькому Шляху [3, с. 131]. До однієї із таких проміжних систем він відносив усі видимі із Землі зірки разом із Сонцем. Це його твердження: „Зірки, які знаходяться поза цим шляхом, становлять одну тільки систему, яка є наша“, – блискуче підтвердилось відкриттям у ХХ ст. „місцевої системи“зірок у Галактиці. У якості далекої абстрактної екстраполяції Ламберт висував ідею існування систем і більш високих (четвертого, п'ятого і т. д.) порядків. Ламберт вважав, що усі системи знаходяться у неперервному русі – кожна навколо свого центра мас – і підкорюються закону всесвітнього тяжіння, який, як він вважав, „спрямовує владу свою всюди, де є речовина“. Допускаючи існування „пустих“геометричних центрів обертання систем, Ламберт схилився більше до ідеї „центрального сонця“ї за центр нашої (місцевої) системи визнав туманність Оріона, прийнявши її як єдине тіло. У концепції Ламберта, на відміну від концепції Канта, Всесвіт структурно не нескінченний, – у ньому припускалось існування єдиного спільного нерухомого центру, навколо якого обертаються усі наявні тіла та системи. Його грандіозна космологічна концепція була результатом глибокого логічного аналізу конкретних фактів. Ламберт не визнавав висновків, заснованих на інтуїції. Незважаючи на повноту побудованої ним картини Всесвіту, він не претендував на створення завершеного вчення про будову Всесвіту. Біографи його відзначали, що він був взагалі рішучим супротивником створення якої-небудь системи, вважаючи, що наші знання недостатні для побудови цілого [6].

Багато наукових прогнозів Ламберта здійснилось у найближчі десятиліття: відкриття нових туманних об'єктів – далеких галактик, власного руху Сонця, відкриття подвійних і кратних зірок. Інші випередили науку на століття чи навіть на два. Його твердження, що за невеликими збуреннями у русі небесного тіла можна виявити інше, масивне, але невидиме тіло, підтвердилось у ХІХ ст. По-перше, Ф. В. Бессель виявив такі характерні збурення у русі Сиріуса і Проціона і пояснив їх у 1834 р. у дусі Ламберта – існуванням у цих зірок невидимих масивних супутників (які і були у подальшому відкриті). Ще більш яскравим прикладом стала відома історія відкриття Нептуна у 1846 р. Вказівка Ламберта на можливість існування надщільних космічних тіл, у порівнянні з якими „найщільніші“на Землі здалися б „губкою“ї які, таким чином, навіть при невеликих розмірах володіли б великою силою притягання, несподівано підтвердилось відкриттям надщільних зірок – від білих карликів до нейтронних зірок-пульсарів і поки ще гіпотетичних „чорних дірок“. Нарешті, із середини ХХ ст. в астрономічну картину світу міцно вписались і космічні системи четвертого (за Ламбертом) порядку – надгалактики (Ж. де Вокулер та ін.).

Істотним внеском у розвиток небесної механіки стала і третя астрономічна праця Ламберта „Дослідження із визначення кометних орбіт“ (Ерланген, 1761 р.), у якій він дав метод розрахунку гіперболічних орбіт комет. Кометам присвячена і перша половина „Космологічних листів...“. Ці загадкові мандрівники привертати особли-

ву увагу Ламберта у зв'язку з поширеним у ХVІІІ ст. уявленням про заселеність усіх небесних тіл розумними істотами. Розділяючи ці уявлення, Ламберт вважав особливо заманливими для астрономів комети як вічно подорожуючі обсерваторії. Також ця праця містила нові дані про властивості конічних перерізів. Була також запропонована емпірична формула, яка враховувала особливості руху Юпітера та Сатурна [1, с. 488], запропоновано метод оцінки відстані від Землі до комети.

Аналізуючи вищезазначені факти, можна прийти до висновку, що „Фотометрія“та „Космологічні листи про будову Всесвіту“тісно пов'язані між собою. У „Космологічних листах...“Ламберт ніби продовжує розділ із „Фотометрії“„Про блиск нерухомих зірок та про їх відстані“, ширше розкриваючи його зміст.

Ламберт не обмежувався лише астрономією та фотометрією. Він також досліджував теорію тертя та рушії [2, с. 269], ввів у науку термін „альbedo“. Альbedo – (від пізньолатинського *albedo* – білізна) величина, яка характеризує здатність поверхні якого-небудь тіла відбивати (розсіювати) випромінювання, яке падає на неї. Розрізняють істинне, чи ламбертове, та видиме альbedo. Істинне альbedo вимірюється альбедометром. Поняття „альbedo“широко використовують при виконанні світлотехнічних розрахунків; в астрономії при дослідженні несамоосвітлених небесних тіл, у нейтронній оптиці при розгляді взаємодії пучків повільних електронів із речовиною [15, с. 19].

У сфері фізики Ламберт став основоположником гігromетрії (праця „*Hygrometrie*“). Він також займався питаннями рефракції світла в атмосфері та теплопровідності (зокрема, він висловив важливі ідеї про так звану „променеву теплоту“), Варто зазначити, що у працях фізиків того часу існувала велика плутанина у таких поняттях, як „кількість теплоти“, „ступінь теплоти“, „градус теплоти“. У 1775 році Ламберт вказав на необхідність розрізняти поняття температури та кількості теплоти. Однак його вказівка не була оцінена сучасниками, і вироблення правильних понять проходило повільно [8, с.138]. 1779 року виходить праця Ламберта „Пірометрія“(„*Purometrie*“). У ній вчений описав досліди над тепловим випромінюванням, розглянув поширення тепла уздовж стрижня, показав, що теплові промені, як і світлові, поширюються прямолінійно і їх інтенсивність змінюється обернено пропорційно квадрату відстані. Він також вивчав теплове розширення повітря [16, с. 152].

У сфері математики відомі такі роботи Ламберта: уперше довів ірраціональність числа e та (разом з Лежандром) числа p (1766 р.), а також e^m для m – раціонального (див. І. Г. Ламберт. Предварительные сведения для ищущих квадратуру и спрямление круга. У збірці: „О квадратуре круга“. – М.; Л.: ГТТИ, 1934, с. 105 – 166) [11, с. 55], точно довів ряд теорем відносно збіжності розкладу числа p у ланцюговий (неперервний) дріб [Там само – С. 224], намагався (хоча і безуспішно) довести п'ятий постулат Евкліда, висловив ідею побудови неевклідової геометрії [4, с. 295], першим почав систематично використовувати у дослідях гіперболічні функції, висловив ідею побудови неевклідової геометрії, розширив таблиці простих чисел до 102000 (1770 р.), опублікував праці з теорії паралельних ліній (1786 р.), конічних перерізів, нарисової геометрії, сферичної тригонометрії, перспективи („*Perspective*

libre“) [Там само]. Зокрема, Ламберт сконструював пер-спектограф, вигляд якого зображено на рис. 5

Однією з останніх робіт на основі геометрії у XVIII ст. є стаття Ламберта „Теорія паралельних ліній“ (1766 р.), нав'язана працями Дж. Дж. Саккері і Г. С. Клюгеля. Саккері розглядав чотирикутник із трьома прямими кутами. Четвертий кут міг бути прямим, тупим або гострим. Ламберт модифікував чотирикутник Саккері (рис. 6). Він побудував перпендикуляри AA_1 , $\Gamma^m AB$, BB_1 , $\Gamma^m AB$, A_1B_1 , $\Gamma^m AA_1$, і звів задачу до визначення величини кута B_1 . Гіпотеза прямого кута дала евклідову геометрію, гіпотеза тупого кута привела до протиріччя. А ось гіпотеза гострого кута знову дала дивні теореми, але ні до яких протиріч не привела [11, ст. 282].

Ламберт також розробив основні математичні принципи побудови географічних карт [2, с. 268], а також запропонував ряд нових картографічних проєкцій. Він намагався ввести точні математичні докази у всі галузі природознавства, якими займався [4, с. 295]. Один із засновників сучасної математичної логіки. Автор ідеї універсальної мови знаків (семіотики). [Там само].

Протягом всього життя Ламберт працював над філософськими проблемами і написав два трактати з теорії пізнання „Новий органон, або роздуми про дослідження та виявлення істини і про відмінність її від омани та ілюзії“ (Лейпціг, 1764 р.) та „Архітектоніка або теорія простого і першого у філософському та математичному пізнанні“ („Anlage zur Architectonik oder Theorie des Einfachen und Ersten in der philos. und mathem. Erkenntniss“) (Рига, 1771 р.). Але у філософії Ламберт відходив від матеріалістичних поглядів природодослідника, відстоюючи широко розповсюджену у його час ідею розумної доцільності у природі.

Залишивши у 1748 р. рідні місця, Ламберт жив у Швейцарії і багато їздив зі своїми учнями і вихованцями по містах Німеччини, Голландії, Франції, Італії. Його дослідження отримали визнання. Він був членом декількох наукових товариств – літературного і фізичного у Курі, членом-кореспондентом наукового товариства у Геттінгені, членом Баварського наукового товариства і Берлінської Академії наук (із 1765 р.), членом Мюнхенської Академії наук (із 1771 р.). В Амстердамі він

близько познайомився із відомим голландським фізиком П. Мушенбруком, у Парижі із Ж. Л. Даламбером та Ш. Мессьє. Як людина Ламберт вирізнявся відвертим, щирим, доброзичливим характером і урівноваженістю духу, був твердий у своїх переконаннях, незважаючи на довгі роки залежного становища. Лише незадовго до смерті чимала пенсія, призначена йому Фрідріхом II на знак захоплення заслугами видатного вченого, зробила становище Ламберта більш незалежним.

Ті, хто знали Ламберта, відзначали як вражаючу силу його логічних міркувань, так і унікальну упорядкованість його життя та безперервної чітко направленої розумової діяльності. У зв'язку з цим цікаво відмітити спостереження сучасників, що і вражаюча пам'ять, і глибоке розуміння речей поширювались у Ламберта лише на ті сфери, які його цікавили. Із 24 років він вів щоденник своїх занять, завжди письмово фіксував свої думки, які потім розвивав. Він щодня працював з п'ятої ранку до опівдня і з другої години дня до опівночі. Єдиною формою відпочинку для нього була „самотня прогулянка у сонячний день“.

Помер Ламберт 25 вересня 1777 р. від повного виснаження сил, ледве досягнувши 49-річного віку. При короткій тривалості його життя і завантаженості справами, які не мали відношення до науки, величезна широта і глибина наукової спадщини Ламберта переконливо показують характерні риси істинного генія, для якого не існує сприятливих чи несприятливих обставин, розум якого не може не відзиватися на незчисленні сигнали із зовнішнього світу, не може не працювати за будь-яких умов.

На честь Ламберта названо одиницю яскравості поверхні, найбільший льодовик світу в Антарктиді, кратер на видимому боці Місяця, кратер на Марсі, положення про залежність сили світла від напрямку поширення (закон Ламберта), положення про послаблення світла у середовищі (закон Бугера – Ламберта – Бера), позасистемна одиниця яскравості (1 Ламберт (Лб) – яскравість поверхні, яка випромінює або відбиває з 1 квадратного сантиметра 1 люмен світлового потоку у даному напрямі. $1 \text{ Лб} = 3,18 \cdot 10^3 \text{ кд/м}^2 = 3198,915 \text{ нита} = 0,318 \text{ стилб} = 10^4 \text{ апостильб}$ [14, с. 567]. Використовується в основному у США [12, с. 224].).

Література

1. Биографический словарь деятелей естествознания и техники / Отв. ред. А. А. Зворыкин. – М.: „Большая советская энциклопедия“. – Т. 1. – 1958. – 548 с.
2. Боголюбов А. Н. Математики, механики. Биограф. справ. – Киев: „Наукова думка“, 1983. – 640 с.
3. Большая советская энциклопедия (В 30 томах) / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. – М.: „Советская энциклопедия“. – Т. 4. – 1973. – 624 с.
4. Бородин А. И., Бугай А. С. Выдающиеся математики: Биограф. слов.-справ. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев: Рад. шк., 1978. – 656 с.
5. Галл Д. Визуальная фотометрия: история и современность. Пер с нем. А. Е. Атаева // Электрон. журн. „Светотехника“. – 2007. – № 2. [URL <http://subscribe.ru/archive/tech.licht/200810/30143943.html>]
6. Еремеева А. И. Иоганн Генрих Ламберт [URL <http://citadel.pioner-samara.ru/distance/lambert.htm>]
7. Кудрявцев П. С., Конфедератов И. Я. История физики и техники / Учеб. пос. для студ. пед. ин-тов – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение. 1965. – 572 с.
8. Кудрявцев П. С. Курс истории физики: Учеб. пос. для студ. и пед. ин-тов по физ. спец. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение. 1982. – 448 с.
9. Кучерук І. М., Горбачук І. Т. Загальний курс фізики. У 3-х томах. Т. 3: Оптика. Квантова фізика / За ред. І. М. Кучерука. – К.: Техніка, 1999. – 520 с.

10. Льюэци М. История физики / Пер. с итал. Э. Л. Бурштейна. – М.: Изд. „Мир“, 1970. – 464 с.
11. Рыбников К. А. История математики. Изд. 2-е. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 456 с.
12. Украинский советский энциклопедический словарь. В 3-х т. / Редкол.: А. В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др. – К.: Глав. ред. УСЭ. – Т. 2. – 1988 – 768 с.
13. Український радянський енциклопедичний словник. У 3-х т. / Редкол. М. П. Бажан (гол. ред.) та ін.. – К.: Гол. ред. УРЕ. – Т. 2. – 1967. – 856 с.
14. Физическая энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров. Ред. кол. Д. М. Алексеев, А. М. Балдин, А. М. Бонч-Бруевич, А. С. Боровик-Романов и др. – М.: Советская энциклопедия. Т. 2. – 1990. – 703 с.
15. Физический энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. Ред. кол. Д. М. Алексеев, А. М. Бонч-Бруевич, А. С. Боровик-Романов и др. – М.: Советская энциклопедия. – 1983. – 928 с.
16. Храмов Ю. А. Физики: Биографический справочник. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Наука, 1983. – 400 с.

УДК: 811.111'367.623.1

FUNCTIONS OF QUALITATIVE UNITS IN ENGLISH MAGAZINE DISCOURSE

Момот Н., магістрантка факультету іноземних мов

The growth of interest in discourse analysis presupposes the study of how stretches of language take on meaning, purpose and unity for their users [Cook 1994: 1]. In a broad meaning discourse is defined as a communicative event or an act of communication [Дейк 1989: 121–122] and as a stretch of language in use, taking on meaning in context for its users, and perceived by them as purposeful, meaningful, and connected [Cook 1994: 24–25]. Many linguists study this notion together with text and context [Дейк 1989: 23; Петрова 2003: 123; Cook 1994: 25; Haberland 1999: 911].

Discourse analysis deals with all types of communication. One of them is mass media. Scholars define media discourse as the process and result of the activity of mass communication used for the production, storage and dissemination of information [Потапенко 2009:11]. One variety of media discourse is the magazine discourse, which has a number of peculiarities: the relation between newsmakers and readers; the motifs of writing articles and their perception by readers [Дейк 1989: 122; Cook 1994: 1].

The newsmagazine discourse is represented by periodicals, which consist of articles. Each magazine article has the following structural parts: a headline, a subheading and the body of a text. A headline attracts the attention of the audience, the subheading develops an idea given in the title and keeps the attention of the readers. Detailed information is given in the body of the text, which has the following structure: introduction, the main text and conclusion.

A special role in magazine discourse is performed by qualitative units – means of specifying things and their instances [Radden, Dirven 2007: 141-145]. Qualitative units include adjectives, participles, genitive phrases and relative clauses. Adjectives qualify properties, genitive phrases qualify relations, participial phrases and relative clauses qualify situations.

Qualitative units help an article to achieve its aim, i.e. to exert a constant and deep influence on the public opinion, to convince the reader that the interpretation given by the writer is the only correct one, therefore qualitative units are important in magazine discourse.

Within the composition of articles we distinguish simple and complex patterns of the use of qualitative units. Simple patterns are based on the units belonging to one part of speech. In complex patterns the units

belonging to different parts of speech are used: adjectives interact with nouns, participles with adjectives, nouns with relative clauses etc. The simple patterns are: adjectival, participial, genitive.

The adjectival pattern attracts the attention of readers and consists in the use of adjectives in all structural parts of magazine articles: headlines, subheadings and the body of texts. In the article *The Mysterious Mullah Omar* [Newsweek 05.03.2007, 30-34] about a political leader the adjective *mysterious* from the headline interacts with other adjectives from the body of the text. The adjective *mysterious* in the headline makes the audience read the article to understand why the political leader is called *mysterious*. In the subheading *Tracing the elusive footsteps of the Taliban's Supreme Leader – and bracing for what may be their bloodiest drive yet* [Newsweek 05.03.2007, 30-31] the political position of Mullah Omar is indicated by the adjective *supreme*. The adjective *supreme* in the subheading states the well-known information without giving any explanation of the adjective *mysterious* from the headline. In the body of the text it is clarified that Mullah Omar escaped the majority of people and did not let anyone take his picture. The adjective *mysterious* is closely connected with the adjective *fugitive* in the body of the text (*Only a few trusted assistants know where the fugitive leader is now* [Newsweek 05.03.2007, 34]), proving that everything that is not in the public eye is considered to be a mystery for the majority of people. The independent viewers characterize the leader as notoriously cruel, one-legged commander, as in the sentence *Newsweek has viewed a new recruiting video in which the Taliban's most notoriously cruel commander, the one-legged Mullah addresses the audience...* [Newsweek 05.03.2007, 30]. In the body of the text the personality of the leader is depicted both in the negative and positive ways, e.g. *Those who have met him describe him as a seemingly humble – though intelligent – village preacher, shy, inarticulate and utterly lacking in charisma. His manner is awkward, even childlike at times* [Newsweek 05.03.2007, 31]. The adjectives *humble* and *awkward* characterize negative traits of the leader's character, the adjectives *intelligent* and *shy* – depict the person positively.

The participial pattern shows the process and the result of actions and consists in the use of Participle I or Participle

II in all structural parts of magazine articles: in headlines, subheadings and in the body of texts. In the article *Beleaguered and Besieged* [Newsweek 05.03.2007, 22-23] describing the Turkish elite the participles from the headline interact with other participles from the subheading and the body of the text. Participles II *beleaguered* and *besieged* underscore the idea that the Turkish people are persecuted. Participle I *growing* from the subheading *Turkey's pro-European elite is the target of a growing wave of violent ultra-nationalism* [Newsweek 05.03.2007, 22-23] underscores that the situation is getting worse. The political situation is exemplified in the body of the text by participle II *imprisoned* (But as a former Islamist, imprisoned as recently 1999 for sedition, he faces strong opposition... [Newsweek 05.03.2007, 22-23]) and *imposed* (Nobel Prize-winning writer ... has left Turkey for self-imposed exile in the United States [Newsweek 05.03.2007, 22-23]). Participles II *imprisoned* and *imposed* from the body of the text not only strengthen the impact of participles *beleaguered* and *besieged* from the headline, but also provide the reader with more detailed and true-to-life description of people.

The genitive pattern shows the relations between the participants of an event and consists in the use of genitive phrases in headlines and in the body of texts. This pattern is used in articles about religion. The genitive phrase in the article *Faith's Comeback* [Newsweek 13.11.2006, 38-39] is clarified in the body of the text by the genitive phrases *world's population* (After a century of modest decline, the share of the world's population that is religious is growing... [Newsweek 13.11.2006, 38-39]) and *Europe's population* (Europe's Muslim population is growing faster than any other [Newsweek 13.11.2006, 38-39]). They indicate the territorial distribution of the religion, the genitive phrase *woman's religiosity* indicates the faithful: I found that next to age and marital status, a woman's religiosity was the strongest predictor of her number of offspring [Newsweek 13.11.2006, 38-39].

Complex patterns reveal the interaction of qualitative units belonging to different parts of speech. The complex patterns are divided into three large groups, with respect to the units used in headlines: noun, adjective and participle-oriented. In this article we shall deal with the noun-oriented pattern.

The noun-oriented pattern encompasses the relations between nouns in headlines and other qualitative units (adjectives, genitive phrases, participles or relative clauses) in the body of a text. The noun-oriented pattern is subdivided into noun-adjectival, noun-genitive, noun-participial and noun-clausal subpatterns.

The noun – adjectival subpattern qualifies an object named by a noun from the headline and adjectives modifying it from the body of the text. In the article *The Beauty Within* [Newsweek 19.09.2005, 61] the author emphasizes the publication of the book rather than his attitude towards it, which determines the use of the noun *beauty* in the headline. The interpretation of the headline is given in the subheading *Zadie Smith's triumphant new novel updates the exploration of class relations found in Howard's End* [Newsweek 19.09.2005, 61]. Though the two adjectives *triumphant* and *new* are quite different, their meaning in this context is alike: both modify the same noun *novel*, show the popularity of the book. The

adjective *triumphant*, denoting opinion, comes first, followed by the adjective *new*, denoting age. The reason for such order of adjectives is to show the popularity as the most important thing for a book, even when the publication date is not important. Another reason for the use of the adjective *triumphant* before the adjective *new* is that according to the order of adjectives, words denoting opinion go first, followed by the adjectives implying size, age etc. [Литвинов 2000: 6-7]. Consequently, such order of adjectives is not accidental. The words *triumphant* and *new* are further connected with the adjectives used in the text. *Triumphant* means not only popular, but successful as well. The book is *new*, because it is a debut novel.

The noun-adjectival pattern falls into one-topic and two-topic types. When one event is depicted in the article, the one-topic pattern is used. For example, the article *A Carnival in Beirut* [Newsweek 29.01.2007, 28] is about a political demonstration. This idea is supported by the noun *battle* from the subheading *Dueling Christmas trees and a battle of the bands* [Newsweek 29.01.2007, 28]. The noun *carnival* from the headline is characterised by adjectives *massive* (A month ago, Beirutis woke up wondering if yet another massive street demonstration would disrupt movement around the city [Newsweek 29.01.2007, 28]), *serious*, *political* (Soldiers and demonstrators will go home, having waged serious political battle [Newsweek 29.01.2007, 28]) proving that the noun *carnival* is used in a figurative sense and implies a demonstration.

The two-topic pattern is used when an article deals with several referents simultaneously. In the two-topic pattern adjectives from the text characterise two referents, named by two nouns in the headline. In the example *Talking to Terrorists* [Newsweek 6.02.2006, 4] two nouns are modified – *negotiations* and *terrorists*. The noun *talking* in the headline is characterised throughout the text by the adjective *risky*, e.g. *Negotiations are risky for everyone* [Newsweek 6.02.2006, 4]. The other noun – *terrorists* – is modified in the body of the text by the adjectives *prominent*, *insurgent*: 'We want things from the U.S. side, stopping misconduct by U.S. forces, preventing Iranian intervention, said one prominent insurgent leader...' [Newsweek 6.02.2006, 4].

The noun-genitive subpattern qualifies elections, named by a noun in the headline and genitive phrases in the body of a text. Qualitative units usually reveal not only the procedure of elections, but their participants and social conditions. In the article *Can the first free vote in 40 years help save the Democratic Republic of Congo?* [Newsweek 13.11.2006, 48-49] the situation in Congo during the elections is described. The noun *vote* from the headline is characterized in the body of the text by the genitive phrase *country's polls*: *On election day last week in the Democratic Republic of Congo, his parents took a couple of hours off to vote for a president in a country's first free polls in four decades* [Newsweek 13.11.2006, 48-49]. The vital problems of a country before the elections are emphasized by the genitive phrases which indicate unfavourable social and economic conditions *country's woes* (*Mbuji-Mayi is a dramatic example of the country's woes* [Newsweek 13.11.2006, 49]) and *country's instability* (*The country's instability deters foreign investment in modern mining techniques that would boost productivity* [Newsweek 13.11.2006, 49]). The candidates are supposed to solve

these problems. The participant of the elections (Jean Pierre Bemba) and his close surrounding are depicted in the body of the text by the genitive phrase Bemba's doctor (Bemba's personal doctor was killed [Newsweek 13.11.2006, 49]), which shows the relations between the politician and people from his close circle.

In the noun-participial pattern the noun indicating people from the headline is modified by participles in the body of the text. The article Portrait of a Shadow [Newsweek 23.02.2009, 26-29] is about the war in Iraq. The noun in the headline shadow is explained in the body of the text by the participles well-placed (Key details of this story and his cooperation with the Americans are confirmed by well-placed Iraqis as well as by two U.S. officials [Newsweek 23.02.2009, 26]) and suspected (But their travels caught the attention of Saddam's police, who repeatedly jailed the young teacher as a suspected political agitator [Newsweek 23.02.2009, 27]). Participles II reveal the meaning of the noun shadow, implying the Iraqi population. Participle II well-placed means that natives know their territory perfectly and participle II suspected underscores the political impact of the war.

The noun-clausal pattern indicates modification of the person denoted by nouns from the headline and subheading. In the article A Man With Vision [Newsweek 29.01.2007, 30-32] the noun man in the headline implies the French president – N.Sarkozy. This idea is supported in the subheading (France's president wields enormous power [Newsweek 29.01.2007, 31]) by the noun president. In the article the desired qualities of the president are explained by the relative clause who can break free (Facing

the deepest crisis since its Gaullist heyday, the question is whether a new generation of French leaders can arise – people who can break free of the ancient regime and, like de Gaulle, help build a new France [Newsweek 29.01.2007, 31]), which clarifies the activities of ideal people. It means that the president is to get rid of negative past experiences and to implement new ideas into practice. The activities of other presidents and prime ministers are compared with those of N.Sarkozy: Unlike a U.S. president, who contends with a legislature, or a British minister, who must turn up every Wednesday to defend himself in the bear pit of Commons, the French president sits in the Elysee, remote from his people [Newsweek 29.01.2007, 31]. The relative clauses from the body of the text who contends with a legislature and who must turn up show the desired actions of the “man with vision” – N.Sarkozy. The author of the article correlates the noun man with the above-mentioned relative clauses to prompt that after studying best experiences of foreign presidents Sarkozy may improve his own personal traits to rule the country more effectively.

To recapitulate, qualitative units are means of specifying things and their instances. They include adjectives, participles, genitive phrases and relative clauses. In the composition of articles simple and complex patterns are distinguished. Simple patterns are based on the units belonging to one part of speech. The simple patterns are: adjectival, participial, genitive. Complex patterns reveal the interaction of qualitative units belonging to different parts of speech. The complex patterns are noun, adjective and participle-oriented. The noun-oriented pattern is subdivided into noun-adjectival, noun-genitive, noun-participial and noun-clausal subpatterns.

Literature

1. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
2. Литвинов П.П. Прилагательные. – М.: Яхонт, 2000. – 254 с.
3. Петрова Н.В. Текст и дискурс // Вопросы языкознания. – 2003. – №6. – С. 123–131.
4. Потапенко С.І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти: Монографія. – Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. – 391 с.
5. Cook G. Discourse and Literature. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 285 p.
6. Haberland H. Text, discourse, discours: The latest report from the terminology vice guard // Journal of Pragmatics. – 1999. – Vol. 31. – P. 911–918.
7. Radden G., Dirven R. Cognitive English Grammar. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. – 374 p.

УДК 371.32:94(37):371.335

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ: “ДАВНІЙ РИМ У VII– I СТОЛІТТЯХ ДО НАШОЇ ЕРИ” ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ В 6 КЛАСІ

Артемів А., студент V курсу історико-юридичного факультету

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що історією Стародавнього Риму взагалі займалася ціла когорта видатних дослідників, а от на парадигму методики викладання даного питання мало хто зважав. Тому завдання сучасного молодого педагога має полягати головним чином у розробці дидактичних засобів та специфіки їх застосування.

Новизна роботи впливає з того, щоб ґрунтовно і детально розглянути специфіку використання наочності під час вивчення теми “Давній Рим у VIII – I столітті

до нашої ери” на фоні загальної методики викладання історії.

Мета дослідження: дослідити специфіку використання наочних засобів під час вивчення вищевказаної теми в контексті передових освітніх технологій сьогодення.

Завданнями роботи є:

- дати визначення поняттю “наочні засоби” через призму особливостей вітчизняної педагогічної думки сьогодення;

- показати весь спектр наочних засобів з даної теми;

- наголосити на ролі і значимості дослідження специфіки використання дидактичних засобів під час вивчення теми “Давній Рим у VIII – I столітті до нашої ери”.

Об’єкт дослідження: фактори та чинники навчально-виховного процесу, що впливають на позицію вчителя в контексті його ставлення до специфіки використання наочних засобів.

Предмет дослідження: специфіка використання наочних засобів під час вивчення теми “Давній Рим у VIII – I столітті до нашої ери”.

Як засвідчує практика, а також результати наукових досліджень наочність відіграє велику роль в процесі засвоєння учнями знань. На підставі безпосереднього сприйняття предметів або з допомогою зображень (наочності) в процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про історичне минуле. Розглянемо класифікацію наочних засобів за їх змістом. До неї входять:

- монументальна наочність: монументальні історичні пам’ятники минулого та історичні місця;

- речові історичні джерела;

- спеціально виготовлена предметна наочність (макети, моделі, реконструкції предметів побуту, праці);

- образотворча наочність (учбові картини, репродукції);

- умовно-графічна наочність (схематичні малюнки, історичні учбові карти, апікації, логічні схеми, графіки, діаграми, таблиці);

- технічні засоби навчання (учбові кінофільми, діафільми, відеофільми, компакт-диски (аудіо і комп’ютерні)).

Предметна наочність створює зразки справжніх історичних пам’ятників. Вона дає можливість учням відчувати колорит епох, “зануритися в історію”.

Важливе місце займають учбові картини. Вони поділяються на типологічні, культурно-історичні і такі, що відображають конкретні події.

На уроці картина використовується з різною метою: як першопочаткове джерело знання або як зорова опора в розповіді вчителя; як ілюстративне доповнення розповіді або як засіб закріплення. [2;10]

Умовно-графічна наочність. Схематичний малюнок передає суттєві риси предмета, сприяє формуванню понять. За його допомогою вчитель розкриває явища в його логічній послідовності.

Для створення в учнів реалістичного образу у ряді випадків доцільним є співставлення схематичного зображення з ілюстрацією або фотографією. Так, наприклад, розповідаючи про тактику римських воєн, вчитель може спочатку схематично зобразити це на карті, а потім показати учням ілюстрацію.

У поєднанні з малюнком можуть застосовуватися апікації.

Апікації – це вирізані з картону і розмальовані зображення типових для епохи, яка вивчається предметів або представників різних суспільних груп.

Апікації повинні з’являтися на дошці і змінювати одна одну в процесі викладу, допомагаючи розкрити важливі сторони фактів і послідовність розвитку подій. Поява кожної нової апікації концентрує увагу учнів на конкретній дії, створює зоровий образ. Вони можуть спостерігати за ходом військових дій, усвідомити послідовність землеробських робіт, особливості ремісничого і мануфактурного виробництва [1; 128 - 130].

Також можна застосовувати на уроці з даної теми історичні карти. При появі історичної карти в ході бесіди учні повинні вияснити: яку частину земної поверхні вона охоплює; який хронологічний період історії на ній відображено; якою була залежність життя людей від кліматичних умов.

При переході від однієї карти до іншої важливо забезпечити спадкоємність. Якщо на карті позначено різні регіони, то визначаються їхні просторові взаємовідносини. Цьому допомагає узагальнююча карта, яка охоплює обидва ці регіони. Після цього виявляються часові відносини між картами - відбулися події в один чи різний час. Для встановлення міжкурсових зв’язків на уроках доцільно одночасно застосовувати карти з історії України і всесвітньої історії. Одночасна робота з кількома картами допомагає учням знаходити потрібні історико-географічні об’єкти [3;47].

Найбільший прогрес процесу та методики навчання, пов’язаний саме з включенням в цей процес техніки, з передачею їй функцій людини з управління процесом навчання. В основі створення такої техніки лежить те, що викладання – це процес, яким можна керувати, як і іншим процесом, використовуючи надані технікою можливості зворотного інформаційного зв’язку.

Комп’ютер може використовуватися у всіх видах і формах навчання. При цьому будь – який підхід до виділення етапу використання комп’ютера повинен завжди визначатися викладачем. Він також приймає рішення про дидактичну об’єктивність використання його на конкретному уроці. При цьому треба мати на увазі, що загальна мета використання комп’ютера – це розвиток творчої ініціативи учнів при вирішенні різного роду задач. З такою ціллю програма для комп’ютера повинна методично складатися так, щоб вона могла виступати в ролі „партнера” і “помічника” для учнів при вирішенні навчальних задач [4;19].

Отже, розглянувши все вищезазначене, можна зробити висновок, що при вивченні теми: “Давній Рим у VIII – I століттях до нашої ери” історії Стародавнього Світу в 6 класі доцільно буде використовувати різні наочні засоби навчання. Це, по – перше сприятиме глибшому та ефективнішому засвоєнню учнями матеріалу, а по – друге, буде робити уроки цікавішими і різноманітнішими.

Література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі – Запоріжжя; Просвіта, 2004.
2. Баханов К. О. Методика викладання історії: традиції та інновації // Історія в школах України. – 2002. - №6., с.9 – 12.

3. Воронкина Е. А. Использование контурных карт для организации знаний // Преподавание истории в школе. – 2004. - №8. С. 46 – 48.
4. Камбалова Я. Процес створення і використання сучасних навчально – методичних комплексів з історії: проблеми та перспективи // Історія в школі. – 2008. - №10. – с.17 – 20.
5. Майборода О. Вчити в історії: Проблеми викладення і осмислення предмета // Історія в школах України. – 2004. - №7. С.2 – 6.
6. Мороз П. В. Дидактичні матеріали з історії Стародавнього Світу. 6 клас. – К.: А. С. К., 1999.

УДК 37.013.42.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ДОЗВІЛСВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Демченко А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті висвітлені теоретичні аспекти роботи соціального педагога з девіантними підлітками та їх профілактика. Проблемою є те, що в підлітків не формується дозвілсва культура, що обумовлює невміння раціонально використовувати вільний час. Тому організація дозвілля дітей і підлітків, як профілактичний захід щодо попередження девіантної поведінки неповнолітніх, є одним з найбільш пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи.

Сучасне українське суспільство характеризується значними змінами в усіх сферах суспільного життя. Соціальні норми та цінності постійно змінюються, трансформуються, набувають іншого характеру, що негативно позначається на суспільній свідомості та поведінці. Адаже не всі встигають або мають змогу переосмислити нові реалії суспільного буття та пристосування до нових динамічних процесів, які відбуваються сьогодні в Україні [5; 24].

На кожному етапі розвитку людського суспільства існували індивіди, які чинили опір існуючій системі, заперечували окремі суспільні норми. Дане явище мало як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, стимулювали розвиток суспільства, забезпечували динаміку суспільних відносин, сприяли його вдосконаленню, а з іншого – призводили до соціального напруження, катаклізмів, наносили шкоду як оточенню, так і самим оточуючим, що мали девіантну поведінку [4; 5].

У розробку загальних теоретичних положень, соціальних норм і відхилень від них внесли вагомий внесок М.І.Бобнева, С.Д. Даштаміров, А.А. Івін, Е.М. Пеньків, В.Д. Плахов, В.Н. Кудрявцев, В.С. Афанасьєв і інші учені. Різні сторони девіантної поведінки в різний час вивчали: проституцію - Я.І.Гілінський, С.І.Голод, А.А.Габіані і ін; пияцтво і алкоголізм - В.М.Бехтерев, Н.І. Грігорьев, Ф.А. Шереги; токсикоманію у підлітків - В.С. Бібенський, А.Е.Лічко, Б.Г.Херсонський; самогубства - Я.І.Гілінський, Л.Г.Смольський, В.С.Овчинський; педагогічні аспекти розглядаються в працях О.Гройсмана, В. Матвєєва, В.В.Овчаренка, В. Оржеховської, В.С.Орлова, О.О.Свириденка.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення девіантності. За визначенням Н.Ю.Максимової, дитина з девіантною поведінкою – це дитина із соціально дезадаптованою поведінкою, яку можна умовно поділити на :

- А) педагогічну занедбаність;
- Б) особистісно зумовлену соціально дезадаптовану поведінку;
- В) біологічно зумовлену соціально дезадаптовану поведінку;

Г) ситуативну дезадаптацію [6; 108].

В.Ковальов визначає девіантну поведінку як відхилення від моральних норм, а деліквентність вважає поведінкою злочинною. Хевітт та Дженкінс важковиховуваних підлітків поділяють на дві категорії: 1) діти із соціалізованими формами антисуспільної поведінки; 2) діти з несоціалізованою агресивною поведінкою. А. Лічко пропонує в роботі з девіантними підлітками використовувати визначення акцентуацій характеру, але їх не слід ототожнювати з девіантністю. Акцентуованість характеру може мати різні якісні особливості, по-різному відповідати прийнятим у суспільстві етичним нормам. Коли наявні особливо різкі розбіжності між цими нормами й реальною поведінкою підлітка, його стійка несприйнятливості до впливу дорослих, до певних виховних впливів – у таких випадках у педагогічному середовищі прийнято говорити про “важкого” підлітка, про “важкий” характер.

В.Воробйов та Н.Коновалова виділяють три форми, а водночас і три причини, шкільної дезадаптації: 1) “деприваційна” — неспроможність особистості побачити в реальній ситуації власну психологічну проблему; 2) невротична природа шкільної дезадаптації; 3) “психопатична” — психологічні проблеми дитина розв’язує неправильно, через що з’являються нові проблеми [11; 43].

Нормальна поведінка підлітка вважається взаємодія його з мікросоціумом, що адекватно відповідає потребам і можливостям його розвитку і соціалізації. Якщо оточення дитини здатне своєчасно і адекватно реагувати на ті або інші особливості підлітка, то його поведінка завжди буде нормальною .

Звідси, поведінка з відхиленнями може бути охарактеризована як взаємодія дитини з мікросоціумом, що порушує її розвиток і соціалізацію внаслідок відсутності адекватного урахуванням середовищем особливостей його індивідуальності, що виявляється в поведінковій протидії встановленим етичним і правовим спільним нормам.

Більш ґрунтовніше ознаки відхилень у поведінці дітей розкривають класифікації відхилень у поведінці. Зокрема, у класифікації В.М.Липника відхилення у поведінці згруповано за:

1. характером взаємовідносин дитини з колективом;
2. рівнем морального розвитку і становлення до інтересів суспільства;
3. рівнем розуміння суспільних інтересів;
4. залучення до суспільно корисної діяльності;
5. рівнем деформації психіки;
6. відхиленнями у системі провідних мотивів;
7. патологією змін.

О.Ф.Нікітін пропонує дещо іншу класифікацію відхилень у поведінці :

1. залежно від взаємовідносин з педагогами (важковиховувані, некеровані, дезорганізатори);
2. за способом життєдіяльності дітей, сім'ї (бездоглядні, безпритульні, соціально занедбані);
3. відхилення у поведінці, які виникли внаслідок недоліків виховного процесу (педагогічно занедбані)
4. діти з відхиленнями у моральному розвитку;
5. пов'язані із дотриманням правових норм (неповнолітні правопорушники).

Очевидно, що поведінка з відхиленнями є однією з виявів соціальної дезадаптації. Кажучи про дитячо-підліткову дезадаптацію М.А.Галагузова виділяє категорії дітей, які схильні до цього процесу:

- діти шкільного віку, що не відвідують школу (в нашій країні їх біля 7%);
- діти-сироти;
- соціальні сироти;
- підлітки, що вживають наркотики і токсичні засоби;
- підлітки сексуально розбещеної поведінки;
- підлітки, що здійснили протиправні дії; за офіційними даними, їх число серед дітей і підлітків росте в два рази швидше, ніж серед дорослих [9; 215]

Кожен девіантний підліток має свій набір відхилень у поведінці: прогулювання уроків, фізичне насильство над однолітками, грубість у спілкуванні з оточуючими, ворожість до людей, нехтування обов'язками, недовіра до батьків та вчителів, завищена самооцінка та рівень домагань [11;50].

Надзвичайно актуальною проблемою є те, що в підлітків не формується дозвіллева культура, що обумовлює невміння раціонально використовувати вільний час, обирати цікаві форми дозвіллевої діяльності, наповнювати їх цікавим змістом.

Організація дозвілля дітей і підлітків, як профілактичний захід щодо попередження девіантної поведінки неповнолітніх, є одним з найбільш пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи. Педагогічне співробітництво шкіл і позашкільних навчальних закладів є важливим чинником вирішення таких складних соціально-педагогічних проблем, як профілактика дитячої бездоглядності й соціально-педагогічна реабілітація "дітей вулиці" шляхом їхнього залучення до різних форм освітньої діяльності, об'єднання зусиль усіх типів освітніх закладів для підвищення рівня готовності дітей до навчання в школі за рахунок розширення масштабів розвивальних занять для дітей, створення умов для досягнення школярами творчих успіхів у різних сферах діяльності [3; 4].

Вивчення кримінальних справ про злочини учнівської молоді свідчать про те, що більшість із них було скоєно у період дозвілля, що не було належним чином організоване.

Тому необхідно сконцентрувати увагу на таких пріоритетних напрямках профілактичної роботи серед учнів шкіл, а саме:

- застосування системи ранньої профілактики, психолого-педагогічного діагностування, індивідуальної роботи;
- надання неблагополучним сім'ям психолого-педагогічної допомоги, забезпечення наступності у правовиховній роботі між різними ланками освіти;
- підвищення правової всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, педагогів, батьків як через систематичну правову пропаганду, так і через дотримання правових норм, дисципліни в діяльності навчально-виховних закладів;
- встановлення особливого контролю за здійсненням виховної роботи з учнями, зарахованими до груп соціального ризику, спланувавши її спільно із службами кримінальної міліції у справах неповнолітніх та медичними установами;
- організація змістовного дозвілля, різноманітної роботи за інтересами, впровадження ефективних методик поза навчальної роботи з учнями;
- розробка комплексних планів щодо запобігання злочинним проявам у молодіжному середовищі;
- залучення до профілактики підліткової злочинності психологічної служби, покращення системи підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів [8; 3].

Нашу увагу привернув підхід Б.Т.Куракіна, який визначає такі групи дозвіллевої діяльності:

1. дозвілля як споглядання, пов'язане з високим рівнем культури і інтелекту; це стан розуму і душі. В цій концепції дозвілля розглядається з точки зору ефективності, з якою людина робить будь-що.
 2. дозвілля як діяльність, характеризується як діяльність не пов'язана з роботою. Це визначення дозвілля включає цінності самореалізації.
 3. дозвілля як вільний час, час вибору. Цей час може бути використаний по-різному, причому він може бути використаний для діяльності пов'язаною з роботою. Дозвілля розглядається як час, коли людина займається тим, що не є її обов'язком.
 4. дозвілля інтегрує три попередні концепції, стирає грань між "роботою" і "не роботою" і оцінює дозвілля в термінах, що описують людську поведінку. Включає в себе поняття часу і відношення до часу [1; 12].
- Макс Каплан вважає, що дозвілля- це набгато більше, ніж просто вільний час або перелік видів діяльності, спрямованих на відновлення. Дозвілля слід розуміти, як центральний елемент культури, що має глибокі і складні зв'язки з загальними проблемами роботи, сім'ї, політики [7; 15].
- На основі узагальнення наукових підходів до класифікації видів дозвілля, можна визначити такі особливості дозвілля підлітків. Воно:
- має яскравий фізіологічний, психологічний та соціальний аспекти;
 - базується на добровільності вибору роду занять і ступеня активності;

- формує і розвиває особистість;
- сприяє самовираженню, самоствердженню і саморозвитку особистості через вільно обрані дії;
- розуміє потребу у свободі та незалежності;
- сприяє розкриттю природних талантів і набуттю корисних для життя вмінь і навичок;
- стимулює творчу ініціативу підлітків;
- сприяє задоволенню потреб особистості;
- сприяє формуванню ціннісних орієнтацій;
- виступає як своєрідна "зона обмеженого втручання дорослих";
- сприяє об'єктивній самооцінці підлітків;
- забезпечує задоволення, веселий настрій;
- сприяє самовихованню особистості;
- формує соціально значущі потреби особистості і норми поведінки у суспільстві;

Таким чином можна констатувати, що підґрунтям дитячо-юнацького дозвілля виступає творча поведінка, що реалізується у вільний для вибору роду занять час і характеризується особливою мірою активності просторово-часового середовища, детермінованістю внутрішньою (потребами, мотивами, установками, вибором форм і способів поведінки) і зовнішньою (факторами, що породжують поведінку) [10; 282].

Зрозуміло, кожний відпочиває по-своєму, виходячи з власних можливостей і умов. Проте є низка загальних умов, яким повинно відповідати дозвілля, щоб бути повноцінним. Ці вимоги витікають з тієї соціальної ролі, яку покликано відігравати дозвілля.

1. засіб виховання й самовиховання людини, формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості.

При виборі й організації тих або інших занять, форм дозвіллевої діяльності необхідно врахувати їх виховне значення, чітко уявляти, які якості особистості вони допоможуть сформувати або закріпити в людині.

2. формування у хлопців і дівчат особистісних якостей, що сприяють змістовному та активному проведенню дозвіллевого часу.

3. повинно бути різноманітним, цікавим, носити розважальний і ненав'язливий характер.

Єдиний спосіб забезпечити саме таке дозвілля – це надання можливості кожному активно проявити себе, свою ініціативу в різних видах відпочинку й розваг.(2;28)

Отже, організоване дозвілля збагачує особистість підлітка:

- відкриває світ духовно значущого дозвілля вітчизняної культури;
- дає можливість почувати себе значущою особистістю, реалізувати себе в шкільному та позашкільному житті, прилучати до творчості;
- зрозуміти соціальну значущість спілкування з однолітками, учителями, батьками;
- допомагає знайти захист від негативних явищ у сім'ї, навчанні, житті.

Організоване дозвілля навчає підлітків:

- цінувати й організовувати свій вільний час, обирати заняття за інтересами, потребами, за їх значенням у житті;
- бути організатором себе та інших, лідером і підлеглим, творцем і виконавцем;
- жити серед людей, поважати їх індивідуальність, цінувати чужі інтереси, радіти успіху кожного, зберігати дружні зв'язки [2; 30].

Література

1. Бездверна – Хомерікі О.А. Педагогічні умови гуманістичного виховання у сфері культурно-дозвіллевої діяльності. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К.: 1997. - 28 с.
2. Бєлецька І.В. Специфіка та зміст молодіжного дозвілля// Соціальна педагогіка : теорія та практика – 2008-№2 – с.26-31.
- 3.Дзямко С. Як перебороти кризові явища в дитячому і молодіжному середовищі ? // Управління освітою – 2006- № 12.-с.4-7.
- 4.Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
5. Литовченко І.В. Проблема попередження та профілактики соціальних відхилень серед молоді // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова,2007. – Випуск 5 .- с.24-28.
6. Максимова Н.Ю. Психологія адитивної поведінки: Навч. посіб.- К.: ВПУ "Київ. у-нт", 2002.
- 7.Національна доктрина розвитку освіти України на 21 століття (проект). – К.: Шкільний світ, 2001.-26с.
- 8.Профілактика правопорушень серед неповнолітніх та молоді // Освіта України, 1997- №22-с.2-3.
- 9.Социальная педагогика : Курс лекций : учеб. пос. / Под. общ. ред. М. А. Галагузовой. – 2001. – 416 с.
10. Чернищенко О.І.Теоретичні засади організації дозвіллевої діяльності старшокласників // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова,2007. – Випуск 5 .- с. 281-285.
- 11.Швець Г. Подолання проблеми девіантної поведінки школярів // Психолог. Бібліотека. – 2004. - № 9- с.42-52.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У 11 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Дяченко І., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті розглянуто зміст лінгвістичних компетенцій в 11 класі загальноосвітньої школи та його відображення у підручнику Карп'юк О. Д. "English Study".

Ключові поняття: зміст навчання, лінгвістичні компетенції, вправи.

Навчання монологічного мовлення в школі є однією з найважливіших складових вивчення мови, оскільки метою навчання в школі є навчання спілкування. Сам процес спілкування не є суто монологічним, це – мовлення діалогічне, але навчання спілкування в школі передбачає саме навчання монологічного мовлення як елемента діалогу або групової бесіди. Тобто монологічне спілкування є важливим етапом для навчання діалогу. Мета даної статті – з'ясувати зміст навчання іноземної мови в 11 класі загальноосвітньої школи; визначити складники ефективного навчання монологічного мовлення на прикладі підручника "English Study" Карп'юк О.Д.

Зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання, яка полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя. Для учнів 11 класу це – теми "Я, моя сім'я та друзі", "Дозвілля", "

"Харчування", "Людина і довкілля", "Кіно, театр, телебачення", "Мистецтво", "Наука і технічний прогрес", "Україна у світі", "Шкільне життя" [4]. Вони стосуються таких сфер спілкування як особистісна, публічна, освітня. Але забезпечення активності навчання спілкування відбувається на основі формування і розвитку в учнів лексичної, граматичної та фонетичної компетенції, оскільки спілкування можливе лише за умови, коли наявний певний лексичний запас, достатній для того, щоб здійснювати спілкування в заданих межах. Крім того, необхідно володіти правилами поєднання слів у речення, речень у тексти, тощо.

Лексична компетенція для учнів 11 класів полягає в тому, що вони мають вміти називати різні напої, їжу, висловлювати емоції; характеризувати фільми, вистави, телепрограми; говорити про галузі сучасної науки; мати певні знання з технічної термінології, про міжнародні організації – ЄС, ООН, Раду Європи; вміти висловити думку про проблеми навколишнього середовища і захист його.

Учні мають правильно оформлювати лексичні засоби фонетично, повинні правильно вимовляти такі буквосполучення іноземного походження як gh, sch, ph та інші, правильно наголошувати слова, особливо ті, які мають подвійний наголос; розрізняти інтонацію формального і неформального стилів.

Оскільки мовленнєва діяльність неможлива і без граматичних навичок, учні повинні знати правила і використовувати Present Tenses, Past Tenses, Future Tenses, Conditionals; дієприкметники; модальні дієслова і модальні вирази (must, mustn't, should, may, ought to, can, will, might, could, need, needn't); злічувальні і незлічувальні іменники; непряму мову; ступені порівняння прикметників та прикметники у фразі; прийменників місця, часу, напрямку; прислівники till, until, when [4].

Відповідно до змісту навчання, відповідно до завдань, що стоять перед учителем, підбирають підручники з іноземної мови. Розглянемо підручник Карп'юк О.Д. "English Study" для 11 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв та коледжів, оскільки за ним ведеться навчання в багатьох школах України. Наведемо кілька прикладів з підручника.

Підручник містить матеріал таких тем: "Nature and People. Environment. The Animal World", "Mass Communications. Press. Television. The Worldwide Net. Advertising", "Love and Marriage", "State and Politics. Man and his Career", що відповідає меті навчання в школі для учнів 11 класу – забезпечення можливості спілкування за темами, передбаченими програмою.

Даний підручник є ефективним для формування мовленнєвих навичок, адже він містить багато вправ комунікативного спрямування. Для забезпечення можливості учнів обговорити задані ситуації, тобто формування відповідної лексичної компетенції, подано багато лексичного матеріалу, що стосується передбачених планом навчання тем спілкування:

Nature and People:

Litter, specy, traffic fumes, chemicals, oil spills, damage, nuclear safety, warming, rainforest, surface, greenhouse effect, volcanic eruption, endangered, global, acid, pure, cause, pollute, contribute,.. [1, 9].

Mass Communications:

Information agency, editorial board, press centre, leading article, caption, correspondent, columnist, contents, photo correspondent, business report, front page news headlines, home and overseas news section,.. [1, 48].

Засвоєння нової лексики відбувається на основі перекладних засобів – перекладу слова (чи словосполучення) відповідним еквівалентом:

Вправа №5, сторінка 9:

Find suitable Ukrainian equivalents for the following attributive combinations. Study the combinations:

rapid movement, rapid progress, rapid steps;
utter failure, an utter mistake, utter ignorance;
a modern language, modern music, modern times;

Граматична компетенція формується за рахунок наявності великої кількості завдань, які передбачають використання відповідних часів - Present Tenses, Past Tenses, Future Tenses, Conditionals; дієприкметників; модальних дієслів і модальних виразів, непрямої мови, прийменників місця, часу, напрямку у поширених висловлюваннях, однак вправи, що мають на меті суто формування чи вдосконалення певної граматичної навички, особливо тих, що є визначальними для сформованості граматичної компетенції учнів 11

класу загальноосвітніх шкіл, у підручнику не представлені. Тому доцільним є використання додаткових посібників з граматики.

Формування фонетичної компетенції здійснюється на основі імітації. Тобто відтворення звуку, слова, речення тощо на основі почутого слухового образу при тренуванні вимови нової лексики з теми, вправ в слуханні, оскільки у підручнику наявні завдання для аудіювання (вправа №2 на сторінці 6).

Лінгвістичні компетенції спрямовані на здійснення мовленнєвих функцій – опису ситуацій, аналізу їх причин і наслідків; висловлення власних припущень, прогнозування послідовності; висловлення власної точки зору; аналізу взаємостосунків між учителями та учнями, батьками та дітьми, ровесниками, висловлення свого ставлення до них; вступу і підтримання дискусії, уточнення і розгортання її, внесення коректив у висловлювання; аналіз явищ суспільно – політичного, економічного, культурного життя різних країн відповідно до передбачених планом тем і сфер спілкування.

Вправа № 7, сторінка 9:

Answer the following questions:

· In English, they say someone has “green fingers” if plants grow well for them. Do you enjoy gardening and looking after plants? Do you have green fingers?

· When do people give each other flowers in your country?

Дана вправа має комунікативний характер, оскільки передбачає висловлення власної думки учнів. Вона передбачає використання активного лексичного запасу з даної теми в поширеному висловлюванні. Корисною тут буде лексика, подана на опрацювання на початку теми (pure, cause, pollute, contribute, global). Вона відповідає вимогам щодо формування лексичної компетенції даного періоду. Граматичний аспект передбачає використання Present Tenses для розповіді про загальне, модальних дієслів і модальних виразів, злічувальних і незлічувальних іменників, що відповідає вимогам щодо граматичної компетенції. Фонетично правильно учні мають оформлювати висловлювання як завдяки їх роботі зі словником при перекладі активного словника з теми для уроку, так і завдяки виконанню вправ із завданнями на зразок: “Substitute the words in bold type by a word, phrase, or a combination of words from the vocabulary of the lesson” [3,5], де передбачається контроль учителя за правильністю їх фонетичного оформлення.

Вправа № 15, сторінка 12:

Read these words and say in what way they are, or are not true:

· The Nation that destroys the soil destroys itself. (Franklin D. Roosevelt)

· Civilization is being poisoned by its own waste products. (William Ralph Inge)

Згідно з цим завданням, учні мають висловити власну думку з заданих тем, що є підґрунтям для діалогу, чи полілогу. Лексична компетенція передбачає використання будь-якої активної лексики теми „Nature and People”, що допомагає сформувати лексичну компетенцію в 11 класі – вміння висловити думку про проблеми навколишнього середовища і захист його. Граматично висловлювання може бути оформлено з використанням Present Tenses, модальних дієслів і модальних виразів, злічувальних і незлічувальних іменників, прислівників till, until, when, що є відповідним для 11 класу загальноосвітньої школи. Фонетична компетенція, що стосується правильного наголошування слів, вимови іноземних буквосполучень, контролюється вчителем під час висловлювання.

Вправа № 23, сторінка 83:

Do you know anybody whose marriage was unusual or has something special? Tell about it using the following phrases:

It was a love match// It was a misalliance// She married him for love// It was a marriage of convenience// They were married in a religious rite.

Вищевказана вправа відповідає меті формування лінгвістичних компетенцій учнів 11 класу ЗОШ – вміння описувати ситуації, аналізувати їх причини і наслідки. Лексична компетенція полягає в тому, що учні мають висловити своє ставлення, емоції, описати риси характеру людей, що є важливою складовою цієї компетенції. Використання Past Tenses, прислівників till, until, when, ступенів порівняння прикметників та прикметників у фразі, прийменників місця, часу для опису минулої події свідчить про сформованість граматичної компетенції. Рівень фонетичної компетентності прослідковується за правильним наголошенням слів, відповідною вимовою іноземних буквосполучень.

Розглянувши складові компоненти навчання монологічного мовлення в 11 класі ЗОШ, можна дійти висновку, що навчання монологічного мовлення відбувається на основі формування лінгвістичної компетенції, яка полягає у достатньому словниковому запасі для спілкування на теми, передбачені програмою, фонетичній компетенції для правильного звукового оформлення слів, та граматичній, що полягає в правильному використанні часів, модальних дієслів, непрямой мови для вираження власної думки про певну ситуацію спілкування.

Навчання монологічного мовлення не відбувається ізольовано, а в комплексі з такими видами діяльності як діалог, читання, оскільки кожен з цих видів діяльності допомагає набути навичок використання лексичних, граматичних структур.

Сутність навчання монологічного мовлення в 11 класі реалізується в підручниках для даного віку (на прикладі підручника Карп'юк О. Д. для шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів).

Література

1. Карп'юк О. Д. English Study. Підручник з англійської мови для XI класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови, гімназій, ліцеїв, коледжів. – видання 2-е, перероблене і виправлене – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2001 – 160 с.: іл.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі. Навчально – методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. - Видання 2-е, переробл. Та доповн. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 149 с.

4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов для 2-12 класів. - Навчально - практичне видання: ББК 74.268.1. - ДК № 787 від 28. 01. 2002 р. – Програму підготували: Редько В. Г., Басай Н. П. - Затверджено Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-6611 від 23. 12. 2004 р.). – ВТФ “Перун”, 2005.

УДК 811

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Воронцова А., студентка IV курсу факультету іноземних мов

Дана стаття націлена на розкриття засад інтерактивних технологій в навчанні іноземних мов в середній школі. Детальніше розглядаються Кейс-метод та метод “Jigsaw”, що відносяться до інтерактивних технологій колективно-групового навчання, надаються приклади їх реалізації на уроці англійської мови.

Демократичний розвиток України зумовив перебудову системи початкової, середньої та вищої освіти, розробку нових програм з метою поліпшення умов, результатів навчання школярів та вдосконалення професійної підготовки вчительських кадрів.

За результатами досліджень, оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, в якому особистість визнається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція, що здійснюється за допомогою відповідних методів [2, 2].

Інтерактивне навчання – це упорядкована взаємодія педагога та учнів, що спрямована на досягнення визначеної мети.

Оскільки при навчанні іноземної мови основною метою є формування навичок та вмій спілкування даною мовою, інтерактивність є важливою складовою процесу навчання. Інтерактивність включає в себе не тільки вираження своїх власних думок, а й сприйняття й розуміння думок інших. Один слухає інших, реагує (прямо або опосередковано); інші також слухають та реагують. Учасники виробляють власні інтерпретації значення крізь таке спілкування, що завжди усвідомлюється в контексті, фізичному чи досвідному, з невербальними підказками, що додають аспекти розуміння за межами вербальних. Усі ці фактори мають бути присутні, коли учні навчаються спілкування: слухати інших, обмінюватися значенням у контексті, який поділяють усі [1, 2].

Такі риси інтерактивного навчання як двобічний характер, комунікативність, спільна діяльність учителя та учнів, спеціальна організація та різноманітність форм, цілісність та єдність, інформаційна прогалина, мотивація та зв'язок з реальним життям, виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань роблять доречним його впровадження на уроці іноземної мови.

Інтерактивні завдання допомагають встановленню та підтримці стосунків, вчать взаємодіяти в парах, групах, командах. Активне спілкування учнів у процесі навчання завжди є цікавим і корисним, оскільки не тільки знімає заборону на спілкування, а й стимулює його, таким чином уникаючи рутинної індивідуальної діяльності та перетворюючи процес навчання на за-

гальну захоплюючу пізнавальну діяльність. Крім того, спільна діяльність є цікавішою та емоційнішою, привчає до ініціативи та згуртовує колектив [4, 2].

В процесі спілкування учні навчаються:

- вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації;
- висловлювати альтернативні думки;
- приймати виважені рішення;
- спілкування з різними людьми;
- брати участь у дискусіях [7].

Таким чином, інтерактивні технології навчання іноземних мов сприяють одноразовому вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із учнями, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

Як показує попередній досвід, використання зазначених методів навчання знімає нервову напругу учнів, змінює форми діяльності, привертає увагу до основних питань уроку [7].

Існують багато класифікацій інтерактивних методів за різними критеріями:

- за чисельністю учасників;
- за характером завдань;
- за характером методичної мети;
- за етапом уроку.

Уперше в науковій літературі класифікацію інтерактивних технологій подають О. Пометун, Л. Пироженко, визначаючи в ній чотири групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання: робота в парах („один проти одного”, „один-вдвох-всі разом”, „думати, працювати в парі, обмінятися думками”); ротаційні (змінювані) трійки; „два-чотири-всі разом”; карусель; робота в малих групах („діалог”, „синтез думок”, „спільний проект”, „пошук інформації”, „коло ідей” (або „Раунд Робін”, або „кругова система”)); акваріум.

2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; „мікрофон”; „незакінчені речення”; „мозковий штурм”; „навчаючи – учусь” (або „кожен учиє кожного”, або „Броунівський рух”); „ажурна пилка” („Мозаїка”, „Джигсо”); аналіз ситуації (case – метод); вирішення проблем; „дерево рішень”.

3. Технології ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями („Рольова гра”, „Програвання сценки”, „Драматизація”).

4. Технології опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС (PPES, МППО); „займи позицію”; „зміни позицію”; „неперервна шкала думок” („Континуум”, „Нескінченний ланцюжок”); дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати [6, 24].

В рамках цих інтерактивних методів розроблені основи навчання, що складаються зі стадії виклику, смислової стадії та стадії рефлексії. На стадії виклику пробуджується інтерес до нової теми, учні з опорою на попередні знання та мовний досвід роблять прогнози відносно змісту нової інформації. На стадії осмислення проводиться робота з текстом, вивчається новий матеріал, учні інтегрують ідеї, що закладені в тексті, з власними ідеями для того, щоб зрозуміти нову інформацію. На стадії рефлексії учні роздумують над новою інформацією, закріплюючи таким чином новий матеріал [8, 15].

В якості ефективних інтерактивних методів викладання іноземної мови широко використовується кейс-метод (Case Method) та метод Jigsaw.

Кейс – це опис реальної життєвої ситуації, який використовують як педагогічний інструмент, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії. Кейс має відображати не лише певну практичну проблему, а й актуалізувати певний комплекс знань, який необхідно засвоїти в процесі вирішення даної проблеми [3, 3]. Перевагою кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію і практику. Крім того, кейс допомагає учням глибше зрозуміти тему, розвинути яву, отримати додаткову інформацію, застосувати і розвинути аналітичне і стратегічне мислення, вміння вирішувати проблеми та робити раціональні висновки, розвинути комунікаційні навички. Використання цієї технології дозволяє організувати самостійну роботу учнів, роблячи її осмисленою, цікавою та ефективною [10].

Учні попередньо ознайомлюються і вивчають кейс, залучаючи до нього різноманітні джерела інформації [3, 3]. Аудиторним елементом кейс-методу є докладне обговорення змісту, при цьому вчитель ініціює дискусію, звертає увагу на різні точки зору та підсумовує їх, таким чином контролюючи та спостерігаючи за обговоренням, а не пояснюючи новий матеріал. Під час розв’язання кейса учень не лише використовує набуті знання, але й виявляє свої особисті якості, зокрема вміння працювати в групі, а також демонструє рівень володіння іноземною мовою. Учні активні та захоплені діяльністю, пропонуючи власні ідеї, піднімаючи питання для обговорення, конструюючи колективний аналіз, навчаючись як від вчителя, так і в один одного [10].

Кейс може бути пред’явленим як у письмовій формі, так і в якості відео. Найчастіше цей метод використовується на старшому етапі, оскільки дозволяє задіяти всі види мовленнєвої діяльності: читання (якщо кейс надається у письмовій формі); говоріння (роздуми, обговорення, дискусія); письмо (написання на основі розглянутого кейсу есе, доповіді); слухання (якщо кейс подається в усній формі).

Кейс розглядається в три етапи:

- ознайомлювальний;

- дослідницький;

- презентаційний [9, 254].

Головним елементом кейс-методу є обговорення учнями проблемної ситуації. Вчитель може обмежувати учнів для того, щоб вони вживали певні граматичні, лексичні структури під час вирішення кейсу. При цьому учні працюють у парах та знаходять вихід з певних ситуацій, роблячи припущення щодо найкращого рішення. Завдання може бути наступним:

Work with a partner. Imagine you are in the situations in 1- 6. Make suggestions about what you think you should do next. Use suitable expressions:

Why don't we/you...?

I suggest that we/you...

Let's...

It might be a good idea if we/you...

How about...?

I think the best way of dealing with this situation would be to...

If you ask me, I think we/you should...

1. You and your brother hear a strange sound in the middle of the night in your living room.

2. You are walking home with a friend at night and you hear footsteps behind you.

3. You and a friend are robbed of all your money while on holiday.

4. The lift you are travelling in suddenly stops between two floors.

5. You and your parents hear a loud bang and see a flash of light in the street outside your house.

6. You and your family hear an announcement on the radio that a tornado is on its way [13, 71].

Під час виконання цього завдання на першому, ознайомлювальному етапі учні вивчають ситуації, розбирають лексичні структури, які мають вжити в розмові. На другому етапі відбувається обговорення проблеми учнями. На презентаційному етапі кожна пара або ж невелика група демонструє власне вирішення ситуацій.

Враховуючи наведений вище приклад можна зробити висновок щодо цілей кейс-методу в викладанні іноземної мови:

- розвиток критичного мислення учня;

- розвиток комунікативних навичок, вміння правильно формулювати власну думку, дискутувати, відстоювати власну точку зору іноземною мовою;

- посилення відповідальності учня за навчання;

- вміння аналізувати, засвоїти новий матеріал;

- вміння використовувати знання та досвід, набуті раніше;

- посилення динамічності уроку.

“Jigsaw” – це кооперативний навчальний метод, що може використовуватися в викладанні іноземної мови з третього по дванадцятий класи. Цей метод є ефективним засобом навчання іноземної мови, оскільки підсилює активність учнів, бажання навчатися, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Учні працюють в невеликих групах, вирішуючи певні завдання, розповідаючи один одному новий матеріал, використовуючи іноземну мову [14].

Технологія “Jigsaw” найчастіше використовується як спосіб введення говоріння в урок вдосконалення вміння читання. Цей метод дозволяє створити ситуацію природного спілкування. Учні вдосконалюють

вміння говоріння та підсумування прочитаної інформації. Читання "Jigsaw" може проходити двома способами:

- використовуючи різні тексти, що мають одну тематику;
- використовуючи один текст, розділений на частини.

Прикладом першого способу може бути завдання, що базується на швидкому читанні тексту для пошуку потрібної інформації. Учні працюють в парах. Кожен з них отримує різні тексти для читання, але поєднані однією тематикою. Першим завданням учнів є прочитати свої тексти та дати відповіді на дані запитання. Приклад:

A. Work in pairs: Student A and Student B. Read your article quickly and answer these questions.

Student A: Here are four names from Article A:

Dinnington, Nigel Kneale, Sheffield, Alison Lawrie
Who or what are they?

Scan Article A to find the names as quickly as you can.

Article A: Library book is returned - 45 years late

LONDON Fri Mar 19 (Reuters) - Staff at the Dinnington library are used to people bringing books back late but the package they received last month was different.

It contained a paperback first edition copy of "Quatermass and the Pit" by Nigel Kneale which was borrowed on September 24, 1965.

"I thought at first it was just a normal return, until I saw the color of the pages: they were very brown around the edges," said Alison Lawrie, the Principal Library Assistant.

"It's true that some people like to take their time with a good book, but 45 years

is an incredible amount of time!"

Staff believe the book was borrowed from the old Dinnington Library, in Sheffield, South Yorkshire which opened in 1936 and is close to the current building which opened in 2000.

However, the name of the borrower remains a mystery because records do not go back that far - and there would have been no danger of a huge... fine because all fines are capped at 6 pounds (\$9).

"The person who posted it back to us would not be in any 'trouble' whatsoever," said Lawrie. "If the person who returned the book wants to come forward, we'd love to know the story behind it."

Student B:

Here are four names from Article B:

Sandra Anderson, Eve Lettice, Stephen Leacock, Beatrice Rumming

Who are they?

Scan Article B to find the names as quickly as you can.

Article B:

VICTORIA, British Columbia July 7 (Reuters) - It is lucky for Eve Lettice the overdue book that she returned on Monday to the Victoria Public Library was not checked out on her card.

Lettice was cleaning out her family home when she discovered a copy of Stephen Leacock's "Sunshine Sketches of a Little Town" - 82 years after the book was supposed to have been returned to the library.

"It's not my name (on the library card) and it's way before my time," Lettice joked. She thinks that the listed

borrower, one Beatrice Rumming, had once boarded at the house while going to a local teachers' college.

Lettice said library officials in Victoria, on Vancouver Island, think the total fine for the overdue book would have come to C\$7,200. But they agreed their policy was only to charge a maximum of C\$12 for very late returns. Chief librarian Sandra Anderson, who accepted the book from Lettice in a small ceremony, said the library did not plan to find the real borrower. "We're just glad to get the damn book back," Anderson told Reuters. "It's in very good shape. It's definitely not going into the book sale."

На другому етапі учні отримують однакові запитання до тексту. Вони мають знайти відповіді на них в своєму тексті:

Ask and Answer: Student A, B

Part one: Read Article A, B again. Then answer the questions:

1. What is the name of the book in the article?
2. When was the book borrowed?
3. What did the pages of the book look like?
4. How long was the book borrowed for?
5. Do they know who borrowed the book?
6. How much is the overdue fine for this book?

Отримавши другу частину запитань, кожен учень має опитати свого партнера, записавши відповіді, та дати відповіді на його запитання по тексту.

Приклад:

Part two: Now ask your partner the following questions about his/her article and write down their answers.

1. What kind of book is this article about?
2. How many years had the book been lost?
3. Where was the book found?
4. Which library did the book belong to?
5. What condition was the book in?
6. What would the overdue fine be if it was calculated properly?

На підсумковому етапі учні в парах порівнюють статті, знаходять спільне та відмінне, аналізуючи їх:

C: Making Comparisons

1. Work with your partner from Reading Activity B.

Answer these questions:

- i. What is similar about both articles?
- ii. What differences can you find? [12]

Вчитель має проконтролювати знання кожного учня двох статей за допомогою перевірки завдання на порівняння текстів.

Jigsaw може використовуватися і на початкових етапах навчання іноземної мови, але у дещо іншому варіанті: замість розділення тексту на частини, можна поділити речення на смислові синтагми і дати учням завдання його відтворити. Учні працюють в невеликих групах, залежно від кількості синтагм, на які поділено речення. В даному прикладі учні працюють в чотирьох, намагаючись скласти речення:

The noisy dog/barked loudly/ in the middle of/the night.

На середньому етапі навчання така методика може бути втілена у вправі на правильну організацію однієї історії. Учні мають використовувати наступні фрази для дискусії: Well in my opinion..., Don't you think..., You could be right but could we try..., You are talking rubbish, Larry. Учням не дозволяється читати частини тексту один одного, а тільки обговорювати можливі варіанти. На завершальному етапі вчитель

має перевірити правильність складеного учнями тексту, який зачитується ними вголос. Учні можуть працювати в парах або в групах, де кожен отримує по одному реченні з тексту.

Приклад:

Put the story into correct order. You should not look into you classmates' sentences, but discuss the possible variants of organizing the story, using the following phrases: Well in my opinion..., Don't you think..., You could be right but could we try..., You are talking rubbish, Larry.

1. That was why he could not read at the age of ten.
2. He went into the women's toilet.
3. He sat on a bench.
4. People told him to wash his hands in the toilet.
5. Tom hated reading.
6. One day, Tom went to the park.

7. He made his hands very dirty because he could not read the sign "WET PAINT".

8. He walked to the toilets.

9. He was caught by the police.

10. He could not understand the words "MEN" and "WOMEN" [11]

Отже, враховуючи особливості таких інтерактивних методів навчання як "Jigsaw" та кейс-метод та такі вимоги до викладання іноземних мов як комунікативна спрямованість, висока активність учнів, вмотивованість навчально-комунікативної діяльності учнів, виховна спрямованість, інтенсивність навчальних дій, емоційність та динамічність [5, 111-114], можна стверджувати що ці методи є особливо ефективними саме в сфері іноземних мов, оскільки сприяють втіленню основної мети – навчити учнів спілкуватися іноземною мовою.

Література

1. Алексич Т.М. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови як засіб підвищення ефективності навчання//Англійська мова та література. – 2008. - №13(203). – С. 2 – 4.
2. Коломієць Н.А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів. : Дис. канд. наук: 13.00.09. - 2009. – С. 2-4.
3. Молотай Л.А. Використання інтерактивних методів навчання на заняттях іноземної мови//http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Pedagogica/49213.doc.htm.
4. Ніколаєнко О. В., Ушата Т. О. Нові підходи до викладання іноземних мов// <http://www.pdaa.com.ua/np/pdf/20.pdf>.
5. Панова Л.С. Методика навчання іноземної мови в школі. – Ніжин, 2003. – 149с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.
7. Рудницька Т.Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу //<http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>.
8. Замковая Н., Соосаар Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Часть 1. – Санкт-Петербург, 2004. – 188 с.
9. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О.К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. науч. статей в 2 ч.Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г.Ведениной. - М.: МГИМО-Университет, 2009. - С. 253-261.
10. Boehrer J. and Linsky, M. Teaching with Cases: Learning to Question (In): M.D. Svinicki (Ed): The changing face of college teaching.- Jossey-Bass Inc., San Francisco, California, 1990.
11. Eva Lai Jigsaw reading// <http://www.hkptu.org.hk/engpntu/services/bulletin/s003.htm>.
12. Gareth Rees, teacher and materials writer, London Metropolitan University// <http://www.teachingenglish.org.uk/try/activities/jigsaw-reading>.
13. Kathy Gude with Jayne Wildman Matrix. Upper-Intermediate Student's Book. – Oxford University Press, 2001. – 152 p.
14. Wikipedia Free encyclopedia// <http://www.wikipedia.org/>.

УДК 547.812.4

СИНТЕЗ 6-ТРИФЛУОРОМЕТИЛ-3,4-ДИГИДРО-2-Н-ПИРАНІВ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В СИНТЕЗІ НІТРОГЕНОВІСНИХ ГЕТЕРОЦИКЛІВ

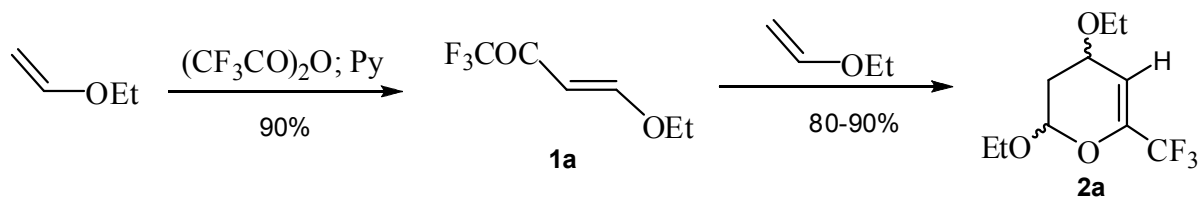
Герус І.І., кандидат хімічних наук (Інститут біоорганічної хімії та нафтохімії НАН України),
Жук Ю., магістрант природничо-географічного факультету

У статті показаний метод синтезу 6-трифлуорометилпіранів з доступного в-етоксивінілтрифлуорометилкетону. Досліджено подальшу функціоналізацію 6-трифлуорометилпіранів.

Ключові слова: 2-трифлуорометилнікотинова кислота, 6-трифлуорометилпірани, в-етокси-вінілтрифлуорометилкетон.

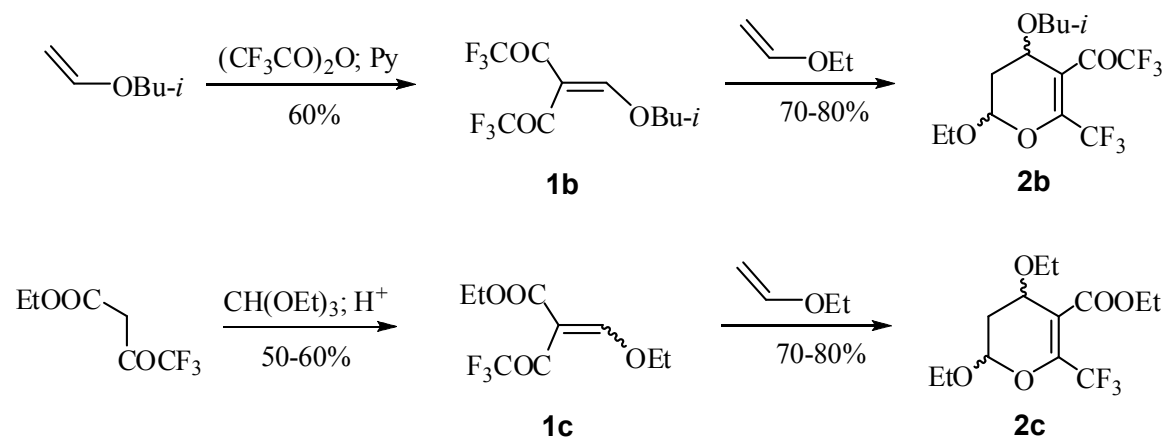
Такий флуоровмісний синтон, як доступний β -етоксивініл(трифлуорометил)кетон (**1a**), є замаскованою 1,3-дикарбонільною сполукою. Раніше вона була успішно використана в синтезі різноманітних трифлуорометилвмісних енамінокетонів, кетоацеталів, піразолів,

піримідинів, ізоксазолів, піридинів, піронів, амінокислот та ін. За допомогою гетеродієнової циклізації Дільса-Альдера енону (**1a**) з вініловим етером було синтезовано 6-трифлуорометил-3,4-дигідро-2H-піран (**2a**) з високим виходом:

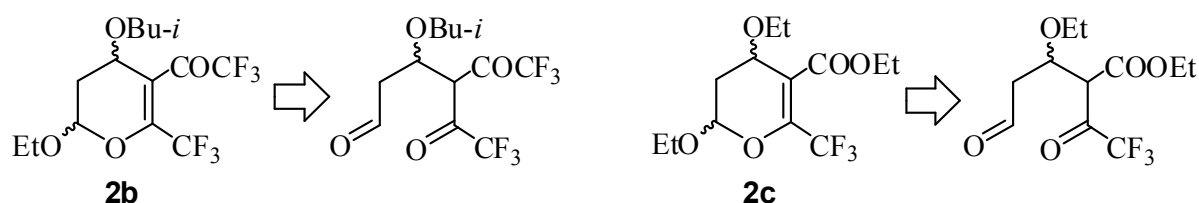


Метою даної роботи є синтез нових 6-трифлуорометилвмісних піранів, вивчення їх фізико-хімічних властивостей та отримання флуорованих нітрогеновмісних гетероциклів.

З метою додаткової функціоналізації 6-трифлуорометил-піранів (**2**), нами було синтезовано раніше невідомі пірани (**2b**) та (**2c**) у вигляді суміші діастеріомерів з електроноакцепторними замісниками при C=C подвійному зв'язку:

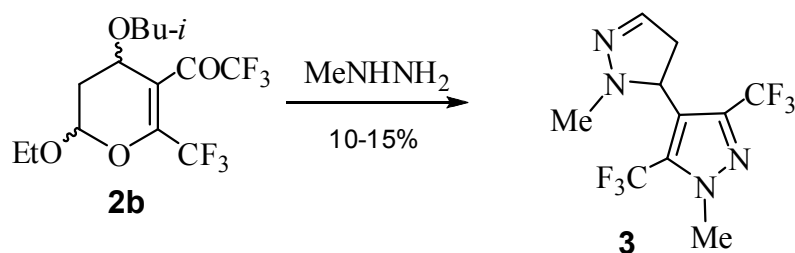


Пірани **2b,c** є замаскованими полікарбонільними (1,3- та/або 1,5-дикарбонільними) сполуками:



З метою синтезу 3,5-біс(трифлуорометил)піразолів ми вивчили реакцію пірану **2b** з різними гідразинами – гідразингідратом, метилгідразином та феніл-

гідразином. У випадку з метилгідразином нами було зафіксовано утворення складної суміші продуктів, з якої отримано піразол **3** за допомогою хроматографії:



Реакція пірану **2b** з гідразингідратом та фенілгідразином завершилась утворенням більш складної суміші продуктів, які не вдалося розділити методом хроматографії.

Пірани **2b,c** мають бути гарними вихідними речовинами в синтезі 2-трифлуорометилвмісних піридинів, тому що вони є прихованими 1,5-кетоальдегідами. Однак, взаємодія піранів **2b,c** з аміаком виявилась

непридатною для одностадійного синтезу цільових піридинів. Але дія диметиламіну на піран **2b** дає речовину **4** з гарним виходом, яка легко циклізується у піридин **5**. Для подальшої функціоналізації піридину **5** ми провели галоформне розщеплення та отримали 2-трифлуорометилнікотинову кислоту **6**:

Будова отриманих сполук була доведена на основі ^1H , ^{13}C , ^{19}F ЯМР.

Література

1. Gerus, I.I., Gorbunova, M.G., Kukhar, V.P. //J. Fluorine Chem. – 69. – 1994. – P. 195.
2. Gorbunova M.G., Gerus I.I., Galushko S.V., Kukhar V.P. //Synthesis. – 1991. – P. 207.
3. Etsuji Okada, Ryoichi Masuda, Masaru Hojo. A facile and convenient synthetic method for fluorine-containing pyridines, 1,2-dihydropyridines, and 2-pyridones //Heterocycles. – vol. 34. № 10. – 1992. – P. 1927-1934.
4. Masaru Hojo, Ryoichi Masuda, Etsuji Okada. A facile and convenient synthesis of 5,5-dialkylthio- and 5-alkyl(or aryl)thio-2,4-pentadienoic acids //Synthesis. – 1991. – P. 46-48.
5. Masaru Hojo, Ryoichi Masuda, Etsuji Okada. A facile and convenient synthetic route to 1-amino-4,4-bis(trifluoroacetyl)- and 1-amino-4- trifluoroacetyl-1,3-butadienes //Synthesis. – 1990. – P. 46-48.
6. Masaru Hojo, Ryoichi Masuda, Etsuji Okada. A convenient synthetic route to functionalized 5-trifluoroacetyl-6-trifluoromethyl-3,4-dihydro-2H-pyrans: hetero-Diels-Alder reaction of b,b-bis(trifluoroacetyl)vinyl ethers with electron-rich alkenes //Synthesis. – 1990. – P. 347-350.

УДК 371.13

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Марушко О., студент III курсу природничо-географічного факультету

На сучасному етапі розвитку суспільства освітня система потребує модернізації, яка має забезпечити комплекс інновацій, що стає вимогою сьогодення. Підвищення якості освіти розглядається як один із вирішальних факторів розвитку вищих навчальних закладів на шляху приєднання України до Болонського процесу.

Упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти у вищих навчальних закладах у контексті реалізації принципів Болонської декларації спричинило об'єктивну неминучість перенесення акцентів на підготовку вчителя, система якої має відповісти на це створенням нових шкіл, лабораторій, введенням інновацій в технології навчання, що ґрунтуються на сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання, оскільки головною метою школи є формування і розвиток високоінтелектуальної, свідомої особистості з громадянською позицією, готовою до конкурентного вибору свого місця в житті.

Становлення школи нового типу є багатоманітним і складним процесом, який складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів, перед педагогічним колективом такої школи відкривається широкий простір для втілення в життя і навчальну практику прогресивних ідей, нових освітніх технологій, сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Розроблена і описана технологія – це одна справа, а реалізація на практиці – зовсім інша, бо несе відбиток особистості, інтелекту конкретного вчителя. Тому з цілої низки найскладніших проблем демократизації та реформування освіти найсерйозніша – це підготовка вчителя, який знаходиться в центрі всіх змін і реформ в освіті.

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів, а всебічно розвинених, соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Для педагогічної діяльності вчителя особливо важливі професійно значущі особистісні якості. Становлення вчителя - це в першу чергу формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності.

У структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми. Готовність вчителя до професійної діяльності забезпечується не лише завдяки засвоєнню ним фундаментальних знань і професійних умінь, а й сформованістю, зрілістю соціальних і професійно значущих якостей особистості.

На сучасному етапі розвитку освіти великого значення набуває роль і значущість кожної особистості, успішність її індивідуального розвитку, тому одним із головних завдань навчально-виховного процесу постає створення умов для оптимального розвитку особистості дитини, пошук шляхів оптимізації навчання та виховання, то пріоритетом в розвитку освіти стає особистісна орієнтація та створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Сьогодні у педагогічній науці яскраво заявляє про себе особистісно орієнтований підхід, який забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи, врахування індивідуальності.

Відхід від авторитарної педагогіки передбачає переорієнтацію на педагогіку особистісну, педагогіку толерантності, педагогіку співпраці вчителя і учня з метою взаєморозвитку і взаємодосконалення, що дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності.

Навчально-виховний процес повинен забезпечити особистісний розвиток школяра за умови постійного виявлення змін, які відбуваються у характері та діях суб'єктів виховання. Ці зміни допомагає виявити науково-обґрунтована діагностика, доцільність якої зумовлена необхідністю отримання певної достовірної інформації про розвиток школяра, формування взаємин у класному колективі. Реальний аналіз отриманої інформації – основа для коригування виховної системи, моделювання нових виховних підходів.

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, це визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу. Сучасні завдання особистісно орієнтованого навчання учнів можуть бути ефективно розв'язані в системі неперервної освіти та в процесі навчання, стратегія якого спирається на цілісність особистості, інтегрованість її структури. Дослідження особистісно орієнтованого навчання необхідно здійснювати, виходячи з тісного взаємозв'язку теорії пізнання та особистісного розвитку.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання потребує змін у меті, завданнях, змісті освіти, а також володіння інноваційними технологіями. Гуманізація мети професійно-педагогічної підготовки ставить у центр процесу навчання особистість майбутнього вчителя його професійну компетентність, розвиток його духовної і професійної культури; формування педагога, позитивно спрямованого на реалізацію особистісно орієнтованого навчання, що володіє методиками і технологіями, загальними практичними вміннями і навичками, необхідними для педагогічної діяльності.

Одним з важливих шляхів покращення навчально-виховного процесу сучасної школи є побудова її на основі педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика покликана оптимізувати навчально-виховний процес, забезпечити вірне визначення його результатів, звести до мінімуму помилки. Тому основною функцією педагога є вивчення особистості учня, що дозволяє контролювати хід і темп його психічного розвитку, виявляти індивідуальні й потенційні можливості; визначення необхідного для виявлення загальних і функціональних затримок, труднощів психічного розвитку. Це дає можливість своєчасній організації психолого-педагогічної корекції. На жаль, у шкільній практиці діагностика поки що не сприймається як обов'язковий компонент педагогічного процесу, не дивлячись на те, що існує посада шкільного психолога, який у свою чергу не завжди спроможний охопити кожного учня і вести його. Це призводить до поверхневого знання дітей, до усереднення всіх педагогічних установок – змісту, форм, методів, засобів впливу при вковій індивідуальній своєрідності сучасних школярів.

Формування особистості учня – справа складна, яка передбачає не тільки знання свого предмету і

всього того, що отримає майбутній педагог у вищому навчальному закладі в рамках типових навчальних планів. У світлі освітніх технологій справжній педагог повинен бути підготовленим до глибокого науково обґрунтованого аналізу педагогічного процесу, щоб зуміти відійти від прагнення спиратися тільки на інтуїцію і змінити свою позицію з „мені так здається” на позицію „об'єктивно встановлено, що...”. Тільки в такому випадку буде здійснено необхідний рух у професійній підготовці вчителя, у формуванні його професійної самостійності і творчої індивідуальності.

Діагностичну діяльність вчителя, власне, неможна назвати психодіагностикою в прямому значенні цього слова, оскільки вона відрізняється від останньої і цільовими установками, і засобами, що використовуються, і умовами проведення процедури діагностування, і якими результатами. Основна цільова установка психодіагностики – всебічне глибоке вивчення психічних особливостей індивіда з метою встановлення діагнозу про психічні особливості, наявність і прояв у нього певних особистісних якостей, виявлення причин відхилення від норм поведінки чи розвитку. У вчителя немає часу для такого глибокого вивчення особистості, він не володіє спеціальним інструментарієм. Його діагностична діяльність спрямована на отримання оперативної інформації про різні об'єкти і суб'єкти з допомогою таких діагностичних процедур, які не потребують значних затрат, зусиль і часу, спеціального обладнання, нескладні у використанні і можуть здійснюватися в ході різноманітної діяльності. Особливістю даної діагностики є й те, що інформація, отримана на її основі, виходить з безпосередніх потреб навчального процесу і обслуговує їх. Діагностика тісно пов'язана з практичною діяльністю вчителя, є її невід'ємним компонентом.

В сьогоденній педагогічній діяльності спостерігається таке явище: психологи, володіючи всебічною інформацією про вихованців і навчальний процес, не знають як її використати, оскільки мають обмежений досвід викладацької діяльності, а педагоги здійснюють освітню діяльність, не володіючи необхідною інформацією і не розуміючи багатьох явищ, які описують у психодіагностиці.

Вирішення цього протиріччя – в підготовці майбутніх вчителів до діагностичної діяльності.

Виходячи з того, що діагностика це процес пізнавальної, дослідницької діяльності вчителя, спрямованої на інформаційне забезпечення прийняття рішень, можна визначити зміст цієї роботи, її сенс. В основі діагностичної діяльності педагога лежить практична потреба в додатковій достовірній інформації. Його діяльність більшою мірою проходить в умовах невизначеності. І щоб прийняти те чи інше рішення, необхідно зняти невизначеність, дізнатися про особистість вихованця, про сам процес навчання і виховання. Потреба в додатковій інформації виникає при ідентифікації об'єктів, суб'єктів і процесів педагогічної дійсності; при зміні звичного ходу діяльності, розвитку вихованців; при різних відхиленнях у поведінці і розвитку дітей; при невідповідності результатів діяльності очікуваному ефекту чи потребам суспільства.

Процес соціального розвитку особистості – це процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків, відношень у його

власному досвіді. В процесі і результаті соціального розвитку людина набуває якостей, цінностей, переконань, прийнятих у суспільстві форм поведінки, які необхідні їй для нормальної життєдіяльності в суспільстві.

Аналіз результатів виховної роботи органічно пов'язаний з процесом виховання, є його складовою. Разом з тим, важливо підкреслити, що це не одне і теж. Виховання переслідує мету всебічного розвитку особистості, воно носить креативний характер; вивчення ж досягнутих результатів у процесі виховання має завдання виявити і зафіксувати рух до цієї мети. Якщо виховання формує особистість у цілому, стимулюючи розвиток всіх її сторін, якостей і рис, то вивчення залежно від практичної необхідності обмежується виділенням найбільш суттєвого. Вивчення не може ні охопити повністю результати виховання, ні тим більше, замінити цей процес. Воно покликано допомогти вдосконаленню виховання школярів.

Уявлення про показники рівня соціального розвитку школяра має важливе значення як для педагогів, так і для самих учнів. З іншого боку, показники виступають в якості параметрів, за якими можна і потрібно зробити висновок про вихованість учнів.

Показники певною мірою носять нормативний характер, конкретизуючи вимогу суспільства до особистості молодої людини. Кількість показників вихованості не може бути великою, вона повинна відповідати реальним можливостям їх практичного застосування у виховній роботі, особливо в педагогічній діагностиці.

Зміст підготовки вчителя визначається не лише тим, що він повинен робити в школі, але і тим як ця діяльність повинна здійснюватись; необхідно зробити глибокий теоретичний аналіз структури педагогічної діяльності, виділити її основні етапи і встановити алгоритм.

У діагностичній діяльності можна виділити перш за все такі аспекти: збір даних, на яких робляться вис-

новки, порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, контроль за тим, як впливають на учнів різні діагностичні методи. Слід також враховувати принципи об'єктивності, надійності, систематичності.

А.Г.Дербеньова визначає такий алгоритм системи діагностики, контролю, перевірки й оцінювання знань: попереднє виявлення рівня знань учнів; компенсаційне навчання, спрямоване на усунення програми у знаннях і вміннях; повторна перевірка й облік знань, умінь набутих на всіх етапах дидактичного процесу.

У процесі виховної діяльності педагога повинні спиратися на проєктовану модель учня і, маючи знання про індивідуальні особливості, прогнозувати його розвиток, формувати інтелектуальну, високодуховну, моральну, естетично і фізично досконалу особистість. Учні в свою чергу мають поповнювати знання про навколишній світ, опановувати методи та прийоми самоаналізу, самопізнання.

В результаті навчально-виховної діяльності на основі педагогічної діагностики модель випускника сучасної школи повинні складати: рівень соціальної свідомості; гуманістичний світогляд; соціальна адаптація; рівень духовного, фізичного і психічного здоров'я; рівень креативності; рівень компетентності; потреба в самореалізації.

Як бачимо, сьогодні у центрі педагогічної теорії і практики перебуває людина, тому гуманістичні цілі зумовлюють необхідність перегляду змісту освітніх технологій, дидактичних і виховних концепцій, що ставить перед школою глобальне завдання – організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб він максимально забезпечував формування цілісної особистості у єдності її розумових, творчих, особистісних якостей. При цьому слід приділяти особливу увагу підготовці майбутнього педагога-професіонала, який повинен бути здатним до реалізації особистісного підходу на основі глибоких знань і умінь педагогічної діагностики.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с. – (Посібник)
2. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Дербеньова А.Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві: А.Г.Дербеньова. – Харків, Видавнича група "Основа", 2007. – 175 с. – (Навчальний посібник)
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [Пехота О.М., Будак В. Д., Старева А.М. та ін.]. – Київ "Видавництво А.С.К.", 2003. – 238 с. – (Навчальний посібник)
5. Якиманская И.С. Технологии личностно ориентированного обучения / Ирина Сергеевна Якиманская – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с. – (Учебное пособие)

УДК 159.96-053.6

ФРУСТРАЦІЯ Є ОДНІЄЮ ІЗ ОЗНАК СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Попильницька Ю., студентка ІІ курсу факультету психології та соціальної роботи

Суїцидальна поведінка у підлітковому віці є однією із найважливіших проблем в Україні, яка постає перед сучасною психологією. Зростання кількості самогубств серед підлітків спостерігається у багатьох розвинених країнах. За останні роки різко зменшилася кількість самогубств серед дітей 5 - 14 років. Надзви-

чайно високий рівень самогубств відзначається серед підлітків та молоді, що навчається. Зарубіжними фахівцями відзначається, що у віці 13 років суїцидальні спроби рідкісні, а починаючи з 14 - 15 років суїцидальна активність різко зростає, досягаючи максимуму в 16 - 19 років. За даними О.Є.Личко, лише 5% суїцидаль-

них спроб у підлітковому віці припадає на психози, 20 - 30% на психопатії, а все інше - так звані «підліткові кризи» [1].

Самогубство - це одна з вічних проблем людства, оскільки існує практично скільки, стільки існує людина. Самогубство, як вважають дослідники, явище суто антропологічне. Вважається, що випадки самогубств тварин є або поетичним вимислом, або неправильними висновками з поверхових спостережень за життям тварин

Самогубством (або суїцидом) називають усвідомлене позбавлення себе життя.

Суїцидальна поведінка — поняття більш широке, воно включає в себе будь-які внутрішні та зовнішні форми психічних актів, які спрямовуються уявленнями про позбавлення себе життя [3].

Дослідженням суїцидальної поведінки займалися психологи, соціологи, філософи зокрема, З.Фрейд, К.Меннінгер, А.Адлер, Дж.Хіллен, Г.Саллівен, Е.Дюркгейм.

Внутрішня суїцидальна поведінка містить у собі суїцидні думки, уявлення, переживання, а також суїцидальні тенденції, серед яких можна виділити задуми та наміри. Практично доцільно користуватися трьома ступенями цієї шкали:

- пасивні суїцидальні думки характеризуються уявленнями, фантазіями на тему своєї смерті, але не на тему позбавлення себе життя як самодовільної дії («добре було б померти», «заснути і не прокинутися» тощо);

- суїцидальні задуми — це активна форма вияву суїцидальності, тобто тенденція до самогубства, глибина якої збільшується з розробкою плану її реалізації. Обдумується спосіб, час і місце самогубства;

- суїцидальні наміри передбачають приєднання до задуму рішення та вольового компоненту, який спонукає до безпосереднього переходу у зовнішню поведінку.

Період від виникнення суїцидальних думок до спроб їх реалізації традиційно називається передсуїцидальним (передсуїцид). Тривалість його може вираховуватися хвилинами (гострий передсуїцид) або місяцями (хронічний передсуїцид). У випадках довготривалого передсуїциду процес розвитку внутрішніх форм суїцидальної поведінки чітко проходить описані раніше етапи. Однак ця послідовність виявляється далеко не завжди. За гострих передсуїцидів можна спостерігати виникнення суїцидальних задумів [5, с.38-39].

Пропонуємо розглянути десять загальних рис, притаманних будь-якому суїциду:

- метою суїциду є знаходження рішення;
- завдання суїциду полягає у припиненні свідомості;
- стимулом до скоєння суїциду є нестерпний психічний (душевний) біль;
- стресором при суїциді є фрустровані психологічні потреби;
- суїцидальною емоцією є безпорадність - безнадійність;
- внутрішнім ставленням до суїциду є амбівалентність;
- станом психіки при суїциді є звуження когнітивної сфери;
- дією при суїциді є втеча;

- комунікативною дією при суїциді є повідомлення про свої наміри;

- закономірністю є відповідність суїцидальної поведінки загальному життєвому стилю поведінки [5, с.38-39].

Психологічними чинниками суїцидальної поведінки можуть виступати зокрема, акцентуації характеру (схильність до демонстративної* поведінки, високий рівень імпульсивності, схильність до необдуманого ризику, дратівливості); агресивна поведінка та асоціальна поведінка; емоційні розлади (надмірна самовпевненість, надмірна пригніченість, легко виникаюче почуття розчарування).

Важливим чинником суїцидальної поведінки в підлітковому віці є фрустрація значущих психологічних потреб.

Фрустрація - це психічний стан, викликаний неуспіхом у задоволенні потреби, бажання. Стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою, відчаєм тощо. Фрустрація виникає в ситуаціях конфлікту, коли, наприклад, задоволення потреби натикається на нездоланні та важко здоланні перепони. Високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності та зниження її ефективності.

Виникнення фрустрації зумовлене не лише об'єктивною ситуацією, але й залежить від особливостей особистості. Переживання почуттів у формі емоцій, афектів, настроїв та стресових ситуацій, як правило супроводжується більш або менш помітними зовнішніми проявами. До них відносяться характерні рухи, зокрема міміка (виразні рухи обличчя), пантоміміка (виразні рухи всього тіла), а також голосові реакції (інтонації та тембр голосу). Емоційні переживання виражаються не лише в сильних, виразних рухах, а й у мікроруках (тремор рук, реакції зіниць).

В підлітковому віці фрустровані психологічні потреби являються стресором для суїцидальної поведінки в підлітковому віці. Самогубство породжується нерезалізованими, заблокованими або незадоволеними психологічними потребами. Саме вони спричиняють душевний біль і штовхають людину на скоєння суїцидальної дії. У більшості суїцидів задіяні комбінації різних фрустрованих потреб. Тому на фундаментальному рівні людина, яка виявляє суїцидальні тенденції, вважає, що її самогубство переслідує певну мету, спрямовану на переборювання фрустрації прагнень. Зустрічається велика кількість безглузвих смертей, але ніколи не буває немотивованих самогубств, будь-який суїцидальний учинок відображає ту чи іншу незадоволену психологічну потребу [3].

На нашу думку, фрустрація є одним із найбільш важливих чинників суїцидальної поведінки в підлітковому віці, оскільки для підлітків є характерним імпульсивність, емоційна вразливість, нестійкість образу «Я», акцентуації характеру. В результаті переживання фрустрації дані особливості можуть підсилюватися і сприяти суїцидальним проявам.

Для емпіричного вивчення основних чинників суїцидальної поведінки в підлітковому віці були проведені методики такі, як: тест на виявлення суїцидального ризику CP-45 та методика вивчення схильності до суїцидальної поведінки (М.В.Горська).

Тест на виявлення суїцидального ризику - проводимо з метою виявити рівень схильності до суїцидального ризику. За допомогою цієї методики ми отримуємо результати, які дозволяють нам визначити рівень схильності до суїцидального ризику, та достовірність отриманих результатів, тобто ми маємо у методиці шкалу брехні [4]. В якості досліджуваних виступали учні 9 класу Кагарлицького районного ліцею. У дослідженні взяли участь 24 учня. Результати двох опитувальників зіставили та проаналізували за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s). В результаті проведення Тесту на виявлення суїцидального ризику SP-45 ми отримали наступні показники. Серед досліджуваних підлітків високий рівень суїцидального ризику не виявлений, вище середнього рівня суїцидального ризику в 1 учня (4,5%), середній рівень суїцидального ризику в 11 учнів (50%), нижче середнього рівня суїцидального ризику в 10 учнів (45,5%), низький рівень суїцидального ризику не виявлений. Двоє досліджуваних дали не достовірні результати, тому вони не враховуються. За другою методикою, спрямованою на вивчення схильності до суїцидальної поведінки М. В. Горської, ми виявили дані за 4 шкалами [4].

1. Шкала тривожності - виявляє рівень здатності індивіда до відчуття тривоги.

2. Шкала фрустрації - виявляє показник психічного стану, який виникає через реальні або уявні перешкоди, що заважають досягненню мети.

3. Шкала агресії - виявляє підвищену психологічну активність, прагнення до лідерства через застосування сили по відношенню до інших людей.

4. Шкала ригідності - труднощі в зміні визначеної суб'єктом діяльності в умовах, які об'єктивно потребують її перебудови. Ми складаємо всі бали за 4-ма шкалами. Після чого отримує показник схильності до суїцидальної поведінки.

Зокрема, ми звертаємо увагу на шкалу фрустрації. Серед досліджуваних підлітків дуже високий рівень

фрустрації у 2 учнів (9,1%), високий рівень у 5 учнів (22,7%), Середній рівень фрустрації у 11 учнів (50%), низький рівень у 4 учнів (18,2%). Показник схильності до суїцидальної поведінки становить суму балів за 4 шкалами. Серед досліджуваних високий рівень схильності до суїцидальної поведінки у 11 учнів (50%), середній рівень у 6 учнів (27,3%), низький рівень у 5 учнів (22,3%).

Було виявлено, якщо досліджуванні мають високий рівень схильності до суїцидального ризику, то при цьому дані за шкалою фрустрації теж є високими. Для виявлення взаємозв'язку між рівнем фрустрованості особистості та схильності до суїцидального ризику ми застосували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s). Ми з'ясували, що показники за шкалою фрустрації та рівнем схильності особистості до суїцидального ризику взаємопов'язані. Коефіцієнт кореляції є значущим на рівні $p=0,05$.

Таким чином, можна стверджувати, що переживання підлітками фрустрації взаємопов'язані зі схильністю до суїцидального ризику.

Отже, дослідивши деякі аспекти проблеми суїцидальної поведінки, можемо зробити наступні висновки. Суїцидальні тенденції в даній віковій групі є досить розповсюдженими на це вказують результати нашого дослідження 50% досліджуваних підлітків показали високий рівень схильності до суїцидальної поведінки.

Чинниками суїцидальної поведінки є психологічні труднощі та проблеми особистості, зокрема агресивність, акцентуації характеру, емоційні розлади та ін. Серед них важливе місце має переживання фрустрації внаслідок незадоволення значущих психологічних потреб. За даними нашого дослідження даний чинник є найбільш вираженим у досліджуваній вибірці. Проте дана проблема потребує подальших досліджень, зокрема питання індивідуальних особливостей переживання фрустрації, прояву суїцидальних тенденцій та інші.

Література

1. Вашека Т.В. Практичні рекомендації для проведення психокорекційної роботи з підлітками за наявності суїцидальних ідеалій // Практична психологія та соціальна робота. - 2006. - № 7
2. Вашека Т.В. Рання діагностика та профілактика суїцидальної поведінки в підлітковому віці // Практична психологія та соціальна робота. - 2006. - № 6
3. Психологія суїциду. Посібник / За ред. В.П. Москальця.-К.: Академвидав, 2004. - 288с.
4. Рибалка В.В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівській молоді // Практична психологія та соціальна робота. -2007.-№ 10
5. Шавровська Н., Гончаренко О., Мельникова І. Суїцид як соціально-психологічний феномен // Психолог. - 2002. - № 38-39

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ПАРТІЇ СОЦІАЛІСТІВ-РЕВОЛЮЦІОНЕРІВ У ПРОЦЕСІ АВТОНОМІЗАЦІЇ УКРАЇНИ (КВІТЕНЬ–ЖОВТЕНЬ 1917 Р.)

Откидач І., студентка ІV курсу історико-юридичного факультету

Актуальність. Сучасна незалежна українська держава стала втіленням споконвічних прагнень нації до власної державності, незалежності та соборності, що було змістом і стрижнем боротьби українських політичних партій початку ХХ ст. Майбутнє України потребує правдивого висвітлення всіх сторінок її історії.

Підвищення інтересу до партії українських соціалістів революціонерів останнім часом пояснюється не лише намаганням позбутися так званих «білих плям» в історії України, але і тими процесами, що відбуваються у нашому суспільстві і підпорядковані прагненням створити політично незалежну та економіч-

но міцну Українську державу. Адже досвід роботи цієї партії може бути досить корисним, врахування його сьогодні допоможе уникнути багатьох помилок. Актуальність обраного напрямку обумовлена дослідженням діяльності Української партії соціалістів - революціонерів при створенні автономної УНР, вирішення нею державницьких питань, які мають становити предмет особливої уваги для сучасних українських політичних партій з огляду на значну подібність історичної ситуації. Українська партія соціалістів-революціонерів була найчисленнішою та дуже впливовою політичною силою української революції.

Досвід діяльності українських партій потребує серйозних подальших досліджень, зокрема зосередження додаткових зусиль на питаннях, висвітлених однобічно і не об'єктивно. Через призму формування сучасної багатопартійної системи надзвичайно цікаво й, головне, повчально поглянути на досвід перших десятиліть ХХ ст.

Метою дослідження є висвітлення діяльності Української партії соціалістів-революціонерів; зокрема її місця у процесі автономізації України 1917р. Для реалізації поставленої мети, перед нами постало ряд **завдань**: висвітлити участь та роль партії у формуванні автономної України, показати практичні кроки українських есерів у здійсненні цієї засади, висвітлити результативність.

Даною проблематикою займалося ряд дослідників. Радянська історіографія, на жаль, залишила по собі незначний об'єм інформації, серед найяскравіших дослідників варто виділити Ветрова Р., Черненка А., Гесєва К. За часів незалежної України історичні праці, присвячені історії українській партії соціалістів-революціонерів, поповнилися рядом досліджень Бевз Т., Висоцького О., Головаченка В., Єфименка О., Любовець О., Нагорного В., Овдієнка П., Павка А., Павленка Ю., Храмова Ю., Присача А., Рубаника В., Солдатенка В., Стрільця В., Устименка В., Хмеля І.

Крах російського самодержавства спричинив вибух національно-визвольного руху в Україні, який об'єктивно був спрямований на створення держави. Українські політичні сили зуміли відкинути розходження та організувати революційно-демократичний орган - Центральну Раду. Але вони по - різному дивилися на державне майбутнє України. Із самого початку діяльності УЦР, як представницького органу, УПСР зайняла в ній менш впливові позиції, ніж УСРДП. «Перш за все. - писав П.Христюк, - партії бракувало старих, досвідчених, випробуваних в класовій боротьбі інтелектуальних сил. УПСР була самою бідною з українських партій на свою інтелігенцію. На чолі її стояли молоді провідники, які не могли ще, в такий короткий час, висунути потрібних для самої впливової в краю селянсько-робітничої партії видатних політичних діячів»[3;81.] 4-5квітня 1917р. відбувся установчий з'їзд УПСР, який заявив про необхідність національно-територіальної автономії для України, де забезпечувалися б права національних меншостей. З'їзд поставив перед партією завдання боротися за проголошення на Установчих зборах федеративної демократичної республіки в Росії та підтримував Тимчасовий уряд за умови визначення ним свого ставлення до автономії України.

З початку існування УЦР чисельність українських есерів у ній була незначною, але після поповнення

УЦР представниками Рад селянських та військових депутатів, найчисленнішою партією, що мала представництво в ній, стала УПСР. Ми погоджуємося з кількісними даними щодо членів есерів, які пропонує С.Висоцький: на п'ятий сесії УЦР (3-14 липня 1917) фракція УПСР налічувала близько 100 осіб (з урахуванням неprisутніх селянських і військових депутатів, - близько 150 осіб), друга найвпливовіша партія УСРДП в УЦР - 43 особи [3; 44]. Тут треба відзначити, що рада селянських депутатів, яка складалася з членів Селянської Спілки, у своїй більшості знаходилася під впливом українських есерів. Щодо рад військових депутатів, то її суцільна частина також була під впливом українських есерів.

Національний конгрес обрав нову Центральну Раду. До її складу від партії українських есерів ввійшли: Й.Маєвський, К. Корж, П. Христюк. Незважаючи на те, що безпосередньо від УПСР до Центральної Ради увійшло 3 представника, всього членів партії у новому складі Ради було 18, що складало лише 15,6% від загальної кількості членів. Це свідчило, що спочатку діяльності Центральної Ради УПСР не мала домінуючої позиції, більш впливовою була УСРДП. [4;3]. Перевага українських соціал-демократів над українськими есерами у Центральній Раді та її Виконавчому Комітеті зберігалася до червня 1917 р. Це можна пояснити, насамперед, відсутністю досвідчених кадрів в УПСР.

Сприяття реалізації національної програми повинна була фракція УПСР у ЦР. Тому конференція 3-6 червня розглянула окремо питання «Тактика партії в національній справі під теперішню хвилю і директиви фракції УПСР в Центральній Українській Раді». З доповіддю виступив І. Пугач, який обґрунтував необхідність об'єднатися з українською буржуазією для оборони національних інтересів, так як це існує у всіх парламентах світу, а також потребу визнання Центральної Ради Тимчасовим Українським сеймом, метою якого мало стати вироблення основних положень автономії, скликання Українських установчих зборів. Звідси випливали домагання партійної фракції - перетворення УЦР в Тимчасовий Український сейм, а Комітету Ради - у Тимчасовий Український уряд. До цього потрібно було доповнити ЦР представниками селянства, робітництва, війська; відділити законодавчу владу від виконавчої [2; 1]. Доповідь і резолюція І. Пугача викликала неабиякий інтерес.

При обговоренні доповіді М.Чечель і Г.Михайличенко підтримали ідею побудови автономії своїми силами. На думку голови партії М.Ковалевського, найпершим завданням на цьому шляху було скликання Українських установчих зборів на демократичній основі з пропорційним представництвом національних меншостей та конгресу недержавних народів Росії. Участь у Всеросійських установчих зборах визнавалася лише на рівні підписання федеративного договору. В результаті обговорення конференція майже одностайно ухвалила резолюцію І. Пугача у вигляді наказу фракції у Центральній Раді. Резолюція визначалася радикальністю вимог - негайно приступити до фактичного введення в життя національно-територіальної автономії України; на основі пропорційного представництва скликати в найближчому часі Українські територіальні збори для вироблення і затвердження автономного статусу України; зібрати з'їзд недержав-

них народів Росії. [2; 2]. Але, на конференції не було вироблено чіткого механізму реалізації цього наміру.

Щодо автономії України у складі федеративної республіки Росії, то у підтримку ЦК УПСР виступили й організації українських есерів на місцях. На українському віче 9 квітня з приводу заснування Просвіти постановило - «приймати в члени товариства тільки тих, хто обстоює широку національно - територіальну автономію України і федеративно-республіканський лад Росії» [6; 1]. Чернігівський губернський селянський з'їзд (7-9 квітня) виступив за демократичну федеративну республіку [14; 3].

Перший Всеукраїнський Селянський з'їзд відкрився в неділю 28 травня 1917 р. у другій половині дня у київському театрі Солонцова. Досить розширену та повну інформацію щодо цього з'їзду подає І. Хміль: на з'їзд прибуло 2500 делегатів, які представляли всі губернії України; на ньому обговорювалося питання ставлення до Тимчасового Уряду, ставлення до війни - «вимагати примирення», згідно цих положень було прийнято відповідні положення [13; 5]. Проаналізувавши документальні дані, можна стверджувати, що керівні посади даного з'їзду посідали українські есери, з представників яких було сформовано і президію, і секретаріат. Щодо устрою України, то першим словом взяв делегат із Чернігівщини Т. Осадчий. Він заявив, що автономії України добивається весь український народ, що тільки в такому разі він доб'ється землі і волі. «І автономію нам треба мати швидко, коли примусять народ ждати довго, - наголосив він, - то він може не діджати і сам взяти, що йому належить, що йому потрібно» [13; 9]. Для обговорення було запропоновано дві резолюції. Одна - М. Стасюка про автономію України у складі федеративної Росії, а інша - А. Степаненка про самостійну Україну. Представники УПСР задавали тону роботі з'їзду. Під час обговорення доповідей М. Ковалевського і М. Стасюка виступи делегатів набрали надто радикального характеру. Гострій критиці були піддані як політика Тимчасового уряду, так і діяльність Центральної Ради. Ще емоційнішим був виступ члена УПСР А. Степаненка, він закликав боротися не за автономію України, а за самостійну республіку, а потім об'єднатись у федерацію як «рівний з рівним, вільний з вільним». Есерівській більшості вдалося умовити з'їзд відхилити ідею самостійності. М. Ковалевський зазначив, що українські соціалістично-революціонери проти російської соціалізації на Україні, що партія виступає не за те, щоб земля належала Українському сеймові, а за те, щоб він тільки керував українським земельним фондом [13; 19]. Земельне питання досить гостро було піднято на з'їзді, голова з'їзду оголосив, що для виступу в обговоренні земельного питання записалося 80 чоловік. Після обміну думками з'їзд прийняв рішення припинити його [13; 10].

Через таку нерішучість до розв'язання нагальних проблем, які постали перед українським суспільством, ні ЦР ні УПСР не наважуватися до прогресивних дій, цим самим втрачаючи довіру у населення. На сторінках газети «Известия» з'явився лист До М. Ковалевського, в якому засуджувалася політика Центральної Ради та фракції УПСР зокрема: «образливо стає за українську молоддь, її сумніви. У дійсності усі займаються пустословством, декламацією, але думають, що роблять ь суспільну справу і закріплюють свободу. Ви

палко розповідає нам в Миській думі про те, що як на З'їзд з'явився матрос і заявив «Якщо нам не буде надана автономія України, ми із зброєю в руках станемо добиватися її». Український народ, ще задовго до возз'єднання з Москвою, залишив свої насиджені гнізда в Литві і йшов до «москалів», колонізуючи південні окраїни Московської держави» [7; 2].

Поступово позиція українських есерів у цілому щодо національного питання порівняно з Установчим з'їздом УПСР радикалізується. На червневій конференції українських есерів у Києві було заявлено, що партія «вважає в найближчому майбутньому необхідною перебудову сучасний імперіалістичних сепаративних держав на федерацію вільних демократичних програмі, утворених по національно-територіальному принципу» [10; 6]. Причинами цього, на нашу думку, стали зневажливе ставлення Тимчасового уряду до національних вимог Центральної Ради та, згідно з заявою на червневій конференції українського есера М. Шрага, ворожість російських соціалістів «до визвольних змагань українського народу» [2; 2]. Тому і М. Шраг, і М. Ковалевський у своїх виступах на цій конференції пропонували розірвати стосунки з Тимчасовим урядом і самостійно приступити «до фактичного переведення в життя автономії». Навіть представник «лівобережців» Г. Михайличенко тоді заявив, що «влада на Україні мусить бути в українських руках» [2; 2].

Ми вбачаємо причини того, що радикалізація загальнопартійної позиції УПСР у національному питанні та негативне ставлення її членів до Тимчасового уряду, полягали у наступному. По-перше, українським есерам були притаманні риси опозиційної свідомості. По-друге, механізм дії партії був дещо інакший ніж зафіксовано у статуті. Мова йде про домінування волі фракції українських есерів в УЦР у порівнянні з ЦК партії.

На початку червня фракція соціалістів-революціонерів спільно з Всеукраїнською Селянською Спілкою обґрунтувала необхідність проголошення автономії України. Червнева конференція УПСР затвердила «Наказ фракції УПСР в Центральній Раді», в якому визнавалася необхідність «зараз же приступити до фактичного переведення в життя автономії України» [1; 67]. Це уже був заклик до практичних дій.

З червня 1917 р. четверта сесія Центральної Ради прийняла резолюцію, внесену фракцією українських соціалістів-революціонерів. Резолюція зазначала, що «зважаючи на те, що признання прав українського народу на автономію відповідає його трудовим і національним інтересам... Тимчасовий російський уряд свідомо пішов всупереч інтересів трудового народу на Україні і всупереч ним же (урядом) проголошеного принципу самовизначення народів» [5; 2]. У зв'язку з цим, загальні збори Центральної Ради прийняли революційне рішення: «приступити до негайного закладання підвалин автономного ладу на Україні» [Там само] і звернутися до українського народу з Універсалом.

На засідання ЦР було винесено два проекти: УПСР і УСДРП. Проект фракції УПСР мав досить короткий текст, в якому підкреслювалася історична роль українських Установчих Зборів: «Настав день повного визволення України, коли український народ і орган його волі У.Ц.Р., беруть у свої руки творення нових форм національного життя і проголошують Україну автоном-

ною державою з власним законодавчим органом. Автономний український уряд мав провести всі необхідні політичні та соціально-економічні реформи та вибори до Установчих Зборів України, яким належить встановити остаточно державний устрій України» [8; 351]. Як неповний, і на думку більшості, надто конфронтаційний, цей проект не було прийнято.

Більш придатним вважався варіант, написаний В. Винниченком. Український есер П. Христюк негативно віднісся і до Універсалу, і до кроків щодо його реалізації, в тому числі і до плану створення урядової установи не лише «переляканих есерів», а й правого крила українських соціал-демократів. Як згадував Є. Чикаленко, Є. Єфремов, А. Ніковський на той момент не вірили в здатність самостійно, власними національними силами організувати владу, доводячи, що Центральна Рада «безсилна завести лад, дати всьому порядок, а тому ліпше було б їй і не братися і не добиватися влади» [9; 63].

На запропоновану В. Винниченком Декларацію Генерального Секретаріату з різкою критикою урядового документа виступили фракції есерів. На їхню думку у Декларації мало уваги було приділено військовій справі. Головним недоліком документу фракція вважала відсутність згадки про Українські установчі збори, наполягаючи на тому, що їх скликання є одним із чергових завдань Генерального Секретаріату [12; 132].

Після обговорення Декларації на голосування було винесено дві резолюції - есдеків і есерів. Більшістю голосів ухвалили есерівський варіант, де Генеральний Секретаріат іменувався «найвищим народоправним органом українського народу і його найвищою владою» і зобов'язаний був представити на розгляд Центральної Ради доповідь про Українські установчі збори, скликання яких відповідало інтересам українського народу [12; 134]. Таким чином, есерам вдалося провести своє положення.

Фракція есерів висловила повну довіру Генеральному Секретаріату і наголосила: «раз ми стали на шлях народоправства, то мусимо йти по цьому напрямку вперед і бажаємо, щоб Генеральний Секретаріат високо тримав прапор українського народоправства» [8; 425]. Ми вважаємо, що на позицію фракції соціалістів-революціонерів у справі утворення Генерального Секретаріату найбільше вплинув голова Центральної Ради М. Грушевський. Він був великим прихильником УПСР. Зокрема Павленко Ю. та Храмов Ю. вважають, що М. Грушевський «зараховував себе до соціалістів-революціонерів». І під час формування уряду він висловив думку про те, що «наша партія - революційний резерв» [8; 425].

Реакцією в Петрограді на дії Української Центральної Ради стала організація та прибуття на Україну делегації у складі трьох міністрів - О. Керенського, М. Терещенка, І. Церетелі. Вирішальним виявилось бажання виключно мирним, безконфліктним шляхом досягти позитивного результату. Підсумком їх стали відповідна угода і проголошення II Універсалу, в якому Центральна Рада фактично відмовлялась від реалізації автономії України до скликання Всеросійських Установчих Зборів. Про територіальні збори в Україні не було і згадки. На нашу думку, це було кроком назад у державотворчій розбудові України.

Дійсно вдалося досягти компромісу, але ж якою ціною? Українські есери досить критично віднеслися до результатів переговорів - Другого Універсалу і постанови Тимчасового Уряду, зокрема П. Христюк висловився з даного питання: «Годі було б підходити до цих двох актів з точки зору їх юридичного аналізу. Вже одне те, що ні в Універсалі, ні тим більше в Постанові Уряду, не було зовсім визначення тієї території, на яку мала поширюватися влада Ради і Секретаріату, зводило їх правно-державну вартість до дуже низького рівня» [11; 135]. Частина фракції УПСР запропонувала перервати переговори з делегацією Тимчасового уряду. Голова українських есерів М. Ковалевський запально закликав зібрання: «Ми не повинні йти на жодні переговори, зараз ми повинні стати на межі і твердо на ній стояти» [12; 150]. Все ж таки було вирішено продовжити переговори.

Середину 1917р. - найсприятливіший час для ствердження самостійності України, що мала б масову підтримку селянства, яке пов'язувало з початку революції надії на «власну» незалежну державу плани вирішення аграрного питання.

Однак затверджена Тимчасова інструкція Генеральному секретаріату УЦР, затверджена Тимчасовим урядом, була відхиленням від досягнутої на початку липня угоди, не відповідала інтересам України і практично відкривала простір для сваволі Тимчасового уряду. Цей документ викликав невдоволення українського загалу. На засіданні Малої Ради 6 серпня 1917 року цікаву думку висловив український есер Н. Григорієв, зазначивши, що «Національний конгрес зробив велику помилку тим, що задавив голоси самостійників, вирішивши наперед волю народу українського, став на позиції федерації, рішуче відкинувши думку про самостійність» [12; 230]. Тому Н. Григорієв вважав, що необхідно дати свободу агітації всім напрямкам української думки, в тому числі й самостійникам. Він намагався переконати присутніх, що «Коли ми приймемо інструкцію, то покажемо, що ми ще не доросли до політичного життя» [12; 230]. Цей виступ свідчив, що непоступлива позиція центрального уряду сприяла появі у середовищі українського проводу більш прихильного ставлення до самостійницьких поглядів і сприяло ідеї незалежності держави як одного з можливих у перспективі варіантів реалізації української державності.

Протягом вересня-жовтня 1917 р. українські есери рішуче почали готуватися до Всеросійських та Українських установчих зборів. Звістка про Жовтневе повстання в Петрограді швидко досягла України. Але різні політичні партії, кожний суспільно-політичний табір по-різному діяли в ці дні.

10 жовтня члени франції О. Севрюк, І. Маєвський, М. Шаповал виступили за створення Української держави, погрожували Росії відокремитися від неї і створити незалежну державу. На засіданні Малої Ради 17 жовтня і під час роботи III Всеукраїнського військового з'їзду, фракція УПСР зайняла ще більше рішучу позицію щодо Українських установчих зборів, протиставляючи їх Всеросійським. Як писала у ті дні «Народна воля»: «Наближався час рішучої боротьби між московською буржуазією, в особі Тимчасового уряду, і українською демократією, в особі Центральної Ради і Генерального Секретаріату». Важко сказати, яким би

чином було розв'язано цей конфлікт, якби не події у Петрограді.

УЦР протягом 1917 року відстоювала автономію України. Було б історично некоректно звинувачувати її і в тому, що гасло автономії гальмувало розвиток українського національно-визвольного руху. Варто наголосити на тому, що автономіям не був заперечений української державності, а тільки шляхом до неї. З кінця травня 1917 р. УЦР як орган з виключно з національно-демократичними цілями поступово перетворюється на інституцію з більш широкою предметною сферою діяльності, хоча питання досягнення автономії і надалі залишається в ній провідним. Вже на засіданні 20 травня ставиться питання: «чи може ЦР займатися розв'язанням економічних проблем, чи... вона повинна займатися тільки політичними справами щодо автономії України?» Відповідаю-

чи на нього, М. Ковалевський висловився у тому дусі, «що політика тісно зв'язана з економікою і, як Центральна Рада не дбатиме, економіці її не обминути. Для того, щоб програма ЦР не висіла в повітрі, Центральна Рада повинна, наприклад, розробляти аграрне питання - інакше вона втратить головну свою підтримку - селянство» [3; 81].

Підводячи підсумки, що діяльність УПСР була зумовлена політичною свідомістю її членів. Формування ідеології українських есерів проходило під впливом історично обумовлених причин. Хоча їх ідеологія виявила себе неспроможною на реалізацію поставлених завдань. Однією з основних причин кризи курсу українських есерів в умовах державотворення України протягом 1917 року було формування його як інтелігентського, без реального, творчого зв'язку з широкими народними масами.

Література

1. Бевз Т. Між романтизмом і реалізмом (сторінки історії УПСР). - К.: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України, 1999.-272с.
2. Боротьба.-1917.-20червня.
3. Висоцький О.Ю. Українські національні партії початку ХХ ст.: соціалістичний сегмент (УСДРП та УПСР у компаративістському вивченні)/ Дніпропетр. держ. фін-екон. ін.-т.-Д., 2001.-160с.
4. Вісті з Української Центральної Ради. - 1917.-№4.
5. Вісті з Української Центральної Ради. - 1917.- №9.
6. Известия общественного комитета. Нежин.-1917.- 13 апреля.
7. Известия общественного комитета. Нежин 31 мая. 1917р
8. Ковалевський М. При джерелах боротьби. Спомини, рефлексії. -Ісбрук, 1960.- С.351
9. Любовець О.М. Українські партії і політичні альтернативи 1917-1920 років. з- К.:Основа, 2005.-311с.
10. Постанови Загальноукраїнської конференції У.П.С.Р. у Києві (3-6/УІ.1917) та Крайової Лівобережної Конференції У.П.С.Р. в Полтаві (30/У.-2/УІ.1917).- Накладом ЦК УПСР.-1917.-С.6
11. Солдатенко В.Ф. Українська революція: концепція та історіографія. - К.: Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України». 1997.-416с.
12. Українська Центральна Рада. Документи і матеріали. У двох томах. - К.: Наукова думка, 1997.-Т.1.- С.132).
13. Хміль І.В. Перший Всеукраїнський Селянський З'їзд (28 травня - 2 червня 1917р.) - К.: Інститут історії України, 1992.- 36с.
14. Чернігівська земська газета.-1917.-11 квітня

УДК 94+33] (477.51) «1985/1991»

АНТИАЛКОГОЛЬНА КАМПАНІЯ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ ЯК СКЛАДОВА ЕКОНОМІЧНОГО РЕФОРМУВАННЯ РАДЯНСЬКОГО СОЮЗУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 80-Х РР. ХХ СТ.

Максименко С., магістрант історико-юридичного факультету

Мета статті - проаналізувати на матеріалах Чернігівської області наслідки антиалкогольної кампанії як складової здійснення економічних реформ радянським керівництвом в 1985-1991 рр. В якості джерел використані документи Чернігівського обкому партії, статистичні матеріали, документи звітного характеру, які зберігаються в Державному архіві Чернігівської області.

Політика перебудови, ініційована М.С.Горбачовим, який займав посаду Генерального секретаря ЦК КПРС, а потім Президента СРСР являла собою теоретично-політичну програму реформування командно-адміністративної, бюрократичної соціальної сис-

теми СРСР. Метою перебудови був перехід до демократичного соціалізму та ринкової економіки [2; 1].

Першим гучним політичним заходом керівництва СРСР в межах задекларованої реформістської політики була так звана антиалкогольна кампанія, основною складовою якої були зміни в системі торгівлі алкогольними напоями.

7 травня 1985 р. Пленум ЦК КПРС ухвалив постанову «Про заходи щодо подолання пияцтва і алкоголізму, викорінення самогонваріння», в якій проголошувалася необхідність подолання шкідливих звичок і пережитків, зокрема пияцтва, а також зловживання спирт-

ними напоями [9; 1-2]. Услід за постановою ЦК КПРС вийшли відповідна постанова Ради Міністрів СРСР та Указ Президії Верховної Ради СРСР «Про посилення боротьби з пияцтвом» [1; 1]. Указ вводився в дію з 1 червня 1985 р. Заборонялася торгівля алкогольними напоями поблизу виробництв, будівництва, навчальних закладів, дитячих установ, лікарень, санаторіїв, вокзалів, аеропортів, культурних установ, у місцях масового відпочинку, у дрібнороздрібній мережі. У результаті кількість магазинів, які торгували спиртними напоями, була різко скорочена. Продавати їх дозволялося лише за спеціальними дозволами виконкомів місцевих рад у робочі дні з 14 до 19 годин, а в неділю з 11 до 15 години [8; 3].

Разом з постановою ЦК КПРС, секретаріат Чернігівського обкому КПУ 20 травня 1985 року видає постанову «Про план першочергових організаційно-політичних заходів щодо подолання пияцтва і алкоголізму» [4; 43]. Відповідно до постанови в містах а інших населених пунктах області зупиняється продаж спиртних напоїв поблизу промислових підприємств, будівництв, вокзалів, лікарень, інших громадських закладів. На 31% скорочується кількість магазинів і відділень продажу спиртних напоїв, на 35,4% зменшується число підприємств, що реалізують вино-горілчані вироби. Вже за перший місяць кампанії до відповідальності за порушення антиалкогольного законодавства органами внутрішніх справ області притягнуто 7249 чол., виявлено 142 факти порушення правил торгівлі спиртними напоями, 10 випадків спекуляції вино-горілчаними виробами. В результаті широкої антиалкогольної пропаганди громадянами області добровільно здано 27 тис. самогонних апаратів [4; 94]. Робота по зміцненню мережі наркологічних закладів дозволила покращити виявлення і взяття на облік хворих на алкоголізм. На 1 липня 1985 року в області на обліку стоїть 30 377 хворих [4; 56].

Разом з тим, в Ніжині, Прилуках, Чернігові, Бобровицькому, Семенівському, Щорському та інших районах рівень пияцтва і алкоголізму залишається сталим, не знижується кількість злочинів, скоєних в нетверезому стані. В будівельних організаціях, на підприємствах харчової промисловості, транспорту і сільського господарства на цьому ґрунті залишається великою кількістю прогулів, браку, виробничого травматизму, що спричиняє значні матеріальні і моральні збитки.

З метою подолання цього негативного соціального явища в трудових колективах і за місцем проживання створюється обстановка нетерпимості до осіб, що зловживають спиртними напоями, проводиться профілактична робота і антиалкогольна пропаганда [4; 44]. Преса також не стоїть осторонь, а бере активну участь у проведенні кампанії. Обласні газети «Деснянська правда» та «Комсомольський гарт» відводять спеціальні рубрики «Пияцтву - бій!» та «Витверезник 13-ї гармати», звідки лунає критика на адресу осіб, що зловживають спиртним у робочий час чи в громадських місцях.

На кінець першого півріччя 1985 року партійні, комсомольські, профсоюзні і громадські організації проводять в області роботу по підготовці і створенню обласної, міської і районної організації добровільного товариства боротьби за тверезість. З цієї метою були створені організаційні комітети, що забезпечували активну і цілеспрямовану пропаганду. В жовтні-листопаді

1985 року відбулися обласні, міські і районні конференції товариства, де були обрані ради обласних, міських і районних організацій - всього 28. В них ввійшли 915 чол., в тому числі 719 членів КПРС, 78 членів ВЛКСМ, 174 працівників та 127 колгоспників. В області широкого розмаху набуває робота по створенню первинних організацій суспільства на підприємствах, в навчальних закладах, за місцем проживання тощо [5; 35]. Результати роботи товариства - організація передплати на журнал «Тверезість і культура». Антиалкогольна кампанія стає більш наступальною, зростає ефективність застосування антиалкогольного законодавства, заходів адміністративно-правового, економічного, суспільного впливу на порушників дисципліни і правопорядку як в трудових колективах, так і за місцем проживання. Скорочується продаж спиртних виробів, зростає продаж безалкогольних напоїв. В соціалістичних зобов'язаннях в колективні договори включаються спеціальні пункти про активну участь і боротьбу з пияцтвом, утвердження тверезого способу життя [5; 36]. В Чернігові пивні бари переобладнані в безалкогольні кафе «Грот» та «Чебуречна» [11; 311].

Проте до 1987 року ще спостерігається тенденція до росту пияцтва, порушення антиалкогольного законодавства і особливо серед неповнолітніх і студентів [6; 7]. Причиною цього є лібералізм батьків, неповна реалізація можливостей закладів культури і спорту області, низька ефективність роботи правоохоронних органів, нездатність належно впливати комсомольські організації, недоліки в організації дозвілля молоді за місцем проживання та в навчальних закладах [6; 4].

Незважаючи на широке введення кампанії в області, кількість виданих нормативних документів і практичних заходів, антиалкогольна кампанія на Чернігівщині не досягає поставлених завдань. Зокрема, у штучно створеній ситуації перевищення попиту над пропозицією державної торгівлі виникає тінювий ринок горілчаних виробів. Придбати алкогольні напої за ціною, що значно перевищувала державну, можна було у продавців магазинів, таксистів, провідників потягів тощо.

У середньому по Україні на 1985 р. у використанні сукупного прибутку сімей витрати на алкогольні напої складали 2,6 %. Скорочення обсягів продажу спиртних напоїв, а також обмеження часу їх продажу призвело до величезних черг біля вино-горілчаних магазинів.

Наслідком антиалкогольної компанії також стало збільшення самогонування, як для власного споживання, так і для продажу. Відповідно, з торговельної мережі швидко зникають цукор, цукерки. Черги за ними набувають характер масового явища.

Виключення із загального порядку продажу горілчаних виробів припускалося тільки у випадку їх купівлі на поминки. За наявності довідки ДОРАЦСу в одні руки відпускали 12 пляшок горілки. Тому швидко з'явився механізм виробництва фальшивих довідок про одруження. Нестача горілчаних виробів також спричинила поширення споживання їх аналогів. Таку функцію виконували лосьйони, одеколони, дезодоранти та інша дешева парфумерна продукція. Виконання і перевиконання планів товарообігу в системі радянської торгівлі всіляко заохочувалось. Однак, жвавий продаж парфумерної продукції суперечив курсу комуністичної партії на оздоровлення суспільства через викорінювання

пияцтва та алкоголізму. В наказі Міністерства торгівлі УРСР від 26 січня 1987 р. торговельним організаціям пропонувалось нормалізувати торгівлю парфумерно-косметичними товарами, що містять алкоголь. Для цього передбачалось зосередити їх продаж в спеціальних магазинах або відділах, і відпускати не більше двох флаконів одному покупцю. Тобто, норми продажу були застосовані ще для однієї групи товарів [1; 3].

Отже, антиалкогольна кампанія в системі економічних реформ другої половини 1980-х рр., розпочата з метою підвищення народного добробуту, у реальності, навпаки, загострила кризові явища в радянській економіці й, відповідно, позбавили пере-

важну більшість радянських людей навіть того життєвого рівня, який поступово зростав протягом попередніх двадцяти років. Оскільки основним засобом розподілу матеріальних благ та забезпечення ними населення в СРСР була система державної торгівлі, саме в ній найшвидше, найреальніше та найбільш чуттєво для людей проявлялися наслідки реформування економіки.

Антиалкогольна кампанія, замислена як захід задля морального оздоровлення суспільства, не досягла задекларованих цілей, носила суто командно-адміністративний характер, розбалансувала торговельну галузь.

Література

1. пью.шо.иа
2. ик.\Укресіа.ор§
3. Губар В. Про спиртне... у робочий час//Деснянська правда. - 1985. -№ 219. 15 листопада. - С. 2.
4. ДАЧО, ф. 470, оп. 13, спр. 1282
5. ДАЧО, ф. 470, оп. 13, спр. 1490
6. ДАЧО, ф. 470, оп. 13, спр. 1738
7. Лихачов М. А що під рубриками. Про боротьбу з пияцтвом і алкоголізмом //Деснянська правда. - 1985. - № 165. - 30 серпня. - С. 3.
8. Новий закон діє //Деснянська правда. - 1985. - №109. - 7 червня. - С.3.
9. У ЦК КПРС /Про заходи щодо подолання пияцтва й алкоголізму, викорінення самогонаріння //Деснянська правда. - 1985. - №95. - 17 травня.-С1-2.
10. Чарчина для хоробрості, або як привільно живеться в деяких колективах любителів спиртного //Комсомольський гарт. - 1985. -№76. - 29 червня. -С.4.
11. Чернигову 1300 лет: Сборник документов и материалов /Партийный архив Черниговского обкома КПУ. - К.: Наукова думка, 1990. - 368 с.

УДК 811

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА В 7 КЛАСІ ЗОШ

Мохір В., студентка III курсу факультету іноземних мов

У статті розглядається зміст навчання англomовного письма в ЗОШ, а саме в 7 класі. Представлено вимоги до розвитку даного виду мовлення. Наведені приклади письмових вправ та їх аналіз з методичної точки зору.

Ключові слова: зміст навчання, письмо, письмові навички, вміння, вправи.

На сучасному етапі навчання як рідної, так й іноземної мови письмо відіграє одну з важливих ролей, презентуючи в цілому інші види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння і читання, з якими воно дуже тісно пов'язане, являючи собою рецептивно-репродуктивний механізм відтворення мови. Отже, методика навчання письма як виду мовленнєвої діяльності є актуальною проблемою на даному етапі реформування та оновлення змісту освіти. Наприкінці ХХ століття проблемою навчання письма займалися такі відомі методисти, як І.Л.Бім, С.Ф.Шатілов, Г.В.Рогова, Н.І.Гез, В.Н.Рахманінова, С.Ю.Ніколаєва та інші.

Метою даної статті є визначення змісту навчання англomовного писемного мовлення на середньому етапі навчання, а саме в 7 класі загальноосвітньої школи, а також аналіз добору вправ для розвитку даного виду мовлення.

У навчанні іноземної мови розрізняють письмо як засіб навчання і письмо як специфічний вид мовленнєвої діяльності [4, 97].

Письмо дає можливість дітям розкрити свою особистість; допомагає консолідувати свої різноманітні навички; сприяє відпрацюванню мовлення та розвитку пам'яті; надає можливість дітям „побачити” правило; забезпечує функціонування свідомих механізмів в опануванні мови; дає можливість повернутися до попереднього і подумати на тим, що було написано; стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів над мовою, зокрема у вигляді складання анотацій та планів до прочитаних текстів.

Основна мета навчання письма у середній школі – формування в учнів графічних автоматизмів і певних орфографічних навичок.

Розглянемо 7-й клас ЗОШ. Це середня ланка школярів. Тому на цьому етапі основним є навчання орфографії у зв'язку з накопиченням нового мовного матеріалу. Одночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок мовлення усного.

Документом, який визначає зміст навчання письма у кожному класі, є «Програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи» [5].

Згідно програми учні 7-го класу мають каліграфічно писати слова, словосполучення, речення, короткі тексти; самостійно складати речення на основі вербальних та зорових опор; писати диктанти різних типів (підготовлені, автодиктанти, диктанти вивчених слів, вибіркові).

На кінець 7-го класу діти повинні вміти письмово передати інформацію адекватно цілям, завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення залежно від його форми; описати предмет, особу, події, явища, об'єкти (в межах 14 речень).

Як зазначається в Державному освітньому стандарті з іноземних мов, володіння письмом передбачає досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист; написати привітальну листівку зарубіжному ровеснику до свята чи дня народження; написати листа; скласти нотатки для себе або для інших людей, написати коротке повідомлення [1]. Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, учні повинні систематично виконувати конкретні комунікативні завдання.

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи: 1) оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно; 2) засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні; 3) оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування [2, 215].

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ.

До системи вправ для навчання письма включають три групи:

вправи для формування навичок техніки письма;
вправи для формування мовленнєвих навичок письма;

вправи для розвитку вмінь письма [2, 210].

Розглянемо декілька вправ для розвитку писемного мовлення на прикладі підручника для 7-го класу ЗОШ *Несвіт А. М. «Ми вивчаємо англійську мову»* [3].

Щодо першого типу вправ формування навичок техніки письма, в даному підручнику їх обмаль. Була б доцільні вправи, які розвивають графічні, каліграфічні та орфографічні навички. Наприклад, "Scrambled Words" (TIRSH—SHIRT, ALETB—TABLE etc). Бажано, щоб була зашифрована активна лексика. Або ж завдання знайти у квадраті приховане слово (у даному випадку день тижня Wednesday) [2, 214].

b	w	r	l
t	g	e	d
h	n	e	s
d	a	y	m
k	n	d	p

Другий тип вправ для розвитку навичок письма представлений у підручнику таким чином:

Unit 3 "Health highlights" :

· Write questions to the sentences :

1. Peter had his tooth pulled out yesterday. (..., ...?)
2. The dentist was visited last month . (When?)
3. This infectious disease was caused by the germs . (What?)

· (What?)
4. Penicillin was discovered two hundred years ago. (..., ...?)

5. Many people died from the pain shock . (Why?)
6. My grandmother knows a lot about herbal medicine. (..., ...?) [3,103]

Unit 6 "Two capitals: London and Kyiv"

· Write responses to the following statements.

Example : St. Paul's Cathedral is a famous landmark of London. (Westminster Abbey) – So is Westminster Abbey.

1. London stands on the river banks. (Kyiv)
2. This part of the city isn't a famous financial district. (That part of the city)

3. London is known for its theatres. (Kyiv)
4. Many office buildings are situated in the centre of London. (Shops and restaurants)

5. New attractions and exhibitions were built in the city. (New art galleries) [3,193]

Вище наведені вправи спрямовані на розвиток та удосконалення письмових вмінь і навичок. Очевидно, що кожне завдання має на меті також вправляння у лексиці чи граматиці. Це ще раз підтверджує те, що письмо пов'язане з формуванням та закріпленням інших видів навичок і часто виступає засобом для досягнення цих цілей.

Для ілюстрації широкого загалу письмових вправ даної групи наведемо ще декілька прикладів :

One word missing

In each of the following sentences there is a missing word. Decide what it is and write it in. In some sentences more than one answer is possible.

Example: I going to the cinema tomorrow.

Answer: I'm going to the cinema tomorrow.

1. I like listening to radio.

2. The new student comes Japan.

3. Today the weather is hot sunny.

...

12. Most students like to sit the back of class [6].

Така вправа має на меті візуальне сприйняття писемного мовлення, порівняння його із фразовими стереотипами, закладеними в пам'яті, та виправлення помилок. Вона є вдалою для закріплення письмових навичок та доведення їх до автоматизму в майбутньому.

One word too many

Each of the following sentences has one word too many. Can you find it and erase it? Don't forget to capitalize the new first word if necessary.

Example: If you must remember to do your homework.
Answer: You must remember to do your homework.
1. Where is my so English book?
2. Are you going to the party at the Eveline's house?
3. I'm play tennis every Saturday.

20. She told to her teacher that she felt sick [6].

Ця письмова вправа є подібною до попередньої, але завдання є дещо легшим. Її використання доцільне для удосконалення як писемних, так і граматичних та лексичних навичок, а особливо для розвитку візуальної пам'яті.

Як бачимо, вправлення в письмі може бути не лише корисним, але й цікавим, адже це підвищує інтерес дитини до навчання, що в свою чергу підвищує його ефективність. Семикласникам вправи такого типу будуть до снаги. Тим паче, такі завдання можна використовувати як для поточного, так і для підсумкового контролю.

Третій вид вправ, а саме вправи для розвитку вмінь письма, представлені у підручнику завданнями такого типу.

Unit 1 "On family and friends":

Write about the person in your family you admire. What makes him / her so special to you? What does he / she teach you to do? Would you like to be like this person when you are his / her age? [3, 25]

Це уже продуктивна вправа, яка вимагає не тільки навичок письма, знання граматичних структур та лек-

сичних одиниць, а й творчого мислення. Перенести власні думки іноземною мовою на папір – завдання не з легких для семикласника, тому слід регулярно вправлятися в написанні творів. Тим паче, що це сприяє удосконаленню письмових умінь.

Проаналізувавши даний підручник, можна зробити висновок, що він відповідає методичним принципам та вимогам Програми щодо навчання англomовного письма в 7 класі. Бажано різноманітиту вправи для більшої ефективності розвитку письмового мовлення.

Письмові вправи різних рівнів (каліграфічні, орфографічні, мовні, мовленнєві), які виконуються протягом всього курсу навчання іноземної мови, сприяють оволодінню різними видами мовленнєвої діяльності, підвищенню грамотності учнів, привчають їх до дисципліни розумової праці [4,102].

Отже, навчання англomовного письма є необхідною складовою процесу оволодіння мовою. Велику роль відіграє письмо в домашній роботі з іноземної мови. Адже зазвичай учні приділяють більше уваги виконанню письмових завдань, ніж усних. При аудиторній роботі письмо – найбільш економічний, надійний, ефективний та масовий спосіб контролю знань та рівня володіння мовою.

Систематичне й цілеспрямоване формування вмінь у письмі – один із резервів удосконалення вмінь в інших видах мовленнєвої діяльності та мовної і мовленнєвої підготовки учнів загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи /керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1998. – 32 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К. : Генеза, 2007. – 256 с. : іл.
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі. Навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов. – Видання 2-е, переробл. та доповн. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 149 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи. К.: Перун, 2005. – 208 с.
6. <http://esl.fis.edu/learners/writing/>

УДК 811

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ У 6 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Приходченко Є., студентка ІІІ курсу факультету іноземних мов

У статті досліджується зміст навчання англomовного аудіювання на базі підручників з англійської мови, які рекомендовані Міністерством освіти та науки України для 6-го класу загальноосвітніх шкіл.

Тема даного дослідження є однією з самих актуальних у сучасній методиці навчання англійської мови, так як без аудіювання неможливе спілкування. Аудіювання складає основу спілкування, з нього починається опанування усною комунікацією. Володіння таким видом мовної діяльності, як аудіювання, дозволяє людині зрозуміти те, що йому повідомляють і адек-

ватно реагувати на сказане, допомагає правильно викласти свою відповідь опоненту, що є основою діалогічної мови. Тому дослідження особливостей розвитку даного виду мовленнєвої діяльності на різних етапах навчання є актуальним.

Метою даної статті є аналіз змісту навчання англomовного аудіювання в 6-му класі загальноосвітньої шко-

ли. Вивчення даного виду мовленнєвої діяльності в методиці не достатньо глибоке, та і сам термін «аудіювання» використовується порівняно недавно. Він співставлений терміну «слухання». Якщо «слухання» означає акустичне сприйняття звукового ряду, то поняття аудіювання включає процес сприйняття і розуміння того, що звучить. Аудіювання - це розуміння сприйнятої на слух мови. Воно є перцептивною розумовою діяльністю. Оволодіння аудіюванням дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Воно дозволяє уважно вслухуватися в мову що звучить, формувати вміння передбачати смисловий зміст висловів і таким чином виховувати культуру слухання не лише на іноземній, але і на рідній мові. Виховне значення формується в умінні розуміти мову на слух, що в той же час позитивно позначається на розвитку пам'яті дитини, і перш за все на слуховій пам'яті, яка є важливою не лише для вивчення іноземної мови, але і будь-якого іншого предмету [1;117].

У методиці просліджується два способи навчання аудіювання. Перший спосіб пропонує розвиток вмінь аудіювання у процесі виконання спеціальних вправ, тобто аудіювання виступає як мета навчання, отже цей спосіб допомагає навчити аудіювання, як окремого виду мовленнєвої діяльності. Аудіювання може бути окремим видом комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби людини або характер її діяльності. Наприклад, при перегляді фільму, телепередачі, користуванні інтернетом, прослухованні радіопередачі і тому подібне. Достатнє опанування аудіюванням, як видом мовленнєвої діяльності, не лише дозволяє, але і стимулює самостійний перегляд фільмів і телепередач на іноземній мові, враховуючи той факт, що в даний час у багатьох є можливість слухати і дивитися такі телеканали як: Cartoon network, CNN, BBC, IBC, STY TV багато інших. Приблизники ж іншого способу вказують на необхідність поєднання вправ в аудіюванні з елементами говоріння, читання і письма. Тобто аудіювання виступає як засіб навчання іншим видам мовленнєвої діяльності.

Щодо аудіювання в 6-му класі, згідно з вимогами, то, учні повинні:

- розуміти інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередкованого (у звукозаписі);

- розуміти основний зміст прослуханих текстів різного характеру, які побудовані на засвоєному матеріалі;

- розуміти основний зміст короткого повідомлення [4;60]. Взагалі вправи на аудіювання поділяються на 3 основних групи:

- Вправи для формування фонетичних навичок аудіювання (інтонація речень з порівняннями. Випадки наголошення прийменників, сполучників у реченнях, вимова в цілому досить чітка, нап. учні показують за допомогою сигнальних карток (або іншим способом), чи приголосний звук у наведених словах є глухим/дзвінким, голосний — відкритим/закритим).

- Вправи для формування лексичних навичок аудіювання (у 6-му класі розглядаються лексичні одиниці з таких тем: зовнішність людини, назви рис характеру, види магазинів, товари, ціни, гроші, розмір одягу, назви страв, види спорту, транспорт, проїзні документи, предмету багажу, визначні місця столиць, види діяльності на уроках). Через аудіювання йде засвоєння лексич-

ного складу мови і його граматичної структури. Так, наприклад, в 6-му класі що вчать через аудіювання опановують слова big, small, short, long, round, square і так далі в структурі This is big (small...) box. Перевірка розуміння відбувається тоді, коли дитина показує відповідний предмет або тоді коли дає коротку відповідь. Таким чином здійснюється і навчання розуміння структур різного типу: стверджувальних, питальних і заперечних речень. У той же самий час аудіювання полегшує опанування говоріння, читання і письма.

- Вправи для формування граматичних навичок аудіювання (дієслово: стверджувальна, питальна та заперечна форми дієслів; у Past Perfect та Past Continuous; модальні дієслова can, could, must, have to, should. Прислівники: частотні, ступеня (enough, too), часу (already, just, yet), сполучники (so, as...as, so...as), займенники (yet, never) з дієсловом у Past Perfect. Артикль: означений, неозначений, відсутність артикля, нап. вправи на розуміння фраз з незнайомими лексичними одиницями і багатофункціональними граматичними структурами. Такі вправи навчають розуміти актуальне значення лексичних одиниць і значення окремих граматичних функцій мовного явища на основі контексту: The brakes of the car are very good. The driver brakes very often.)

Щодо суті соціокультурної компетенції то, вона полягає в знанні культури спільноти або спільнот країн, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами: повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності; ідеали; норми поведінки; соціальні правила поведінки; здатність використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; вживання та вибір вигуків; правила вступу до розмови; правила ввічливості; вирази народної мудрості, (наприклад, учням пропонується прослухати діалог між двома учнями, один з яких приїхав з країни, мову якої вивчає інший учень, а потім відтворити його у парах.)

Шляхом порівняння вправ, які подаються у підручниках "Friends" Liz Kilbey with Carol Shinner [3; 112] та "English" О.Д. Карп'юк [2; 160], ми можемо побачити чи дійсно ці вправи відповідають вимогам.

Отже, *Вправа №1 см.43 "Friends" Liz Kilbey with Carol Shinner*

Listen and practice:

John Gillmer is from Kansas. He's on a 14-day tour of Europe. The tour started in London. At the moment he's in Prague. It's the eight day of the tour. He's already been to seven countries and stayed in the principal cities. He's never been to Europe before, and he's already seen a lot of new places. He's done a lot of interesting things, and the tour hasn't finished yet.

John: Hello, Mom? Is that you?

Mrs. Gillmer: Oh, Johnny, yes. How are you? Where are you now?

John: I'm fine. I've just arrived in Prague, Mom.

Mrs. Gillmer: You haven't sent us any postcards yet.

John: Yes, I have. I've sent one from every city.

Mrs. Gillmer: Have you been to Paris yet, John?

John: Yes, I have.

Mrs. Gillmer: Have you been to Vienna yet?

John: No, I haven't. We're going to Vienna tomorrow.

Mrs. Gillmer: Johnny! Are you still there?

John: Yes, Mom.

Mrs. Gillmer: How many countries have you seen now?

John: Well, this is the eight day, so I've already seen eight countries.

Mrs. Gillmer: Have you spent much money?

John: Well, uh, yes, Mom. I've bought a lot of souvenirs... and I want to buy some more. Can you send me thousand dollars?

Mrs. Gillmer: All right, Johnny.

Mrs. Gillmer: John, are you listening to me?

John: Yes, Momma.

Mrs. Gillmer: Have you taken many photographs, Johnny?

John: Yes, I've taken a lot. I've used three rolls of film!

Ця вправа вимагає від учнів уважно прослухати текст та діалог. Після чого потрібно практикувати структуру речення (запитання) "Have you ever been...?". Для виконання цієї вправи учні повинні знати лексику з даної теми "Travelling". Вправа спрямована на формування тільки граматичної компетенції (тобто використання доконаних часів, та використання модальних дієслів "can", "have to"). Отже, можна зробити висновок, що ця вправа повністю може використовуватися для учнів 6-го класу.

Вправа №7 ст.96, "Friends" Liz Kilbey with Carol Shinner

Listen to the text and compare the travelling of past and present.

The first people to travel round the world went by sea. Since Magellan's time people have travelled round the world on foot and by all forms of transport. Some have ridden on bicycles, horses, motorcycles and trains. Others have travelled on sledges, in cars, lorries, submarines and all sorts of ships, boats and planes. In the sixteenth century, Magellan's men took three years to travel round the world. In 1961 Yury Gagarin orbited the Earth in 89.34 minutes.

Ця вправа є продуктивно-комунікативною, так як учням спочатку слід прослухати текст, а потім порівняти з інформацією, яка була раніше. Я вважаю, що ця вправа не зовсім відповідає вимогам, так як порівня-

ня фактів є досить важким для 6-го класу, адже потрібно знати не тільки ту лексику, яка вивчається на даний момент, а й факти з історії. Також ця вправа формує в учнів загальнонавчальну компетенцію, яка згідно з програмою для загальноосвітніх навчальних закладів вимагає, щоб учні уважно стежили за презентованою інформацією; усвідомлювали мету поставленого завдання; ефективно співпрацювали під час парної та групової роботи; активно застосовували мову, що вивчається; та сприймати новий досвід.

Вправа №3 ст. 78, Карп'юк О.Д.

Listen to a boy telling about his school and say if the statements below are true or false.

1. There are 1,550 students in Erik's school.
2. It specializes in computers and maths.
3. The school has 400 computers.
4. It takes Erik 20 minutes to get to school.
5. Erik get his Tablet PC from the Learning Center.
6. The school day starts with registration.
7. Erik's first period is always humanities.
8. Erik has five periods each day, with two breaks between them.
9. Children always have lunch in the school canteen.
10. School is over at 2:10 pm.

Учням потрібно прослухати розповідь хлопчика про його школу, а потім на основі поданої інформації відповісти на ствердження, чи являються вони правдою чи ні. Я вважаю цю вправу підвищеної складності для 6-го класу, тому що матеріал досить важкий, тобто дуже багато цифр, та інформації яку важко запам'ятати, але ця вправа може бути використана для навчання в 6-му класі, для підвищення рівня володіння іноземною мовою.

Отже, з аналізу змісту навчання аудіювання у 6-му класі загальноосвітньої школи впливає, що за допомогою підручників, які рекомендовані програмою з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл, а саме, підручник під редакцією Карп'юка О.Д. та підручник "Friends" Liz Kilbey with Carol Shinner для 6-го класу, учні мають змогу у повному обсязі оволодіти даним видом мовленнєвої діяльності.

Література

1. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх закладах: Підручник. — К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.
2. Карп'юк О.Д. Welcome to English Study. Підручник з англійської мови для 6-го класу. - К.: Освіта, 2000. - 160 с.
3. Liz Kilbey with Carol Shinner "Friends" Students Book. — Pearson Education Limited, 2003. -112 с.
4. Іноземні мови 2-12 класи Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. - К.: Перун, 2005. - 120 с.

УДК 371. 32: 94]: 371.673

РІЗНОМАНІТНІСТЬ ЗАВДАНЬ І ФОРМ РОБОТИ З КОНТУРНОЮ КАРТОЮ

Костенко М., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Уміння виконувати завдання на контурній карті - одна з важливих предметно-історичних компетентностей учнів школи. Але перегляд науково-методичної літератури останніх років і методичних розробок уроків, дає підстави для висновку, що на даному етапі належної уваги кон-

турній карті у методичній літературі не приділяється. У сучасній практиці застосовується лише самостійна робота учнів. Нинішні школярі можуть використовувати два види контурних карт до атласів з історії. Перший укладено Інститутом передових технологій, другий підготовле-

но державним науково-виробничим підприємством "Картографія". Перелік завдань, що пропонується виконати школярам, дещо одноманітний. Завдання до контурних карт, виданих підприємством "Картографія", обмежуються вимогами зафарбувати, підписати, вказати стрілками та позначити на карті історико-географічні об'єкти [5; 12]. У контурних картах створених Інститутом передових технологій, перелік дій, які пропонуються учням, подібний, але кількість типових завдань більша. Особливого напруження інтелектуальних зусиль від школярів не вимагають, оскільки єдина операція, яку потрібно здійснити - це зіставити історичну карту в атласі з відповідною контурною картою. Така діяльність учнів не виходить за межі вміння визначати положення історико-географічного об'єкта [6; 3].

Доволі незначною є й кількість методичних прийомів, які використовує педагог в організації роботи учнів з контурною картою. Причинами цього явища є не стільки нестача навчального часу на уроці, оскільки робота із контурною картою забирає його достатньо багато, скільки відсутність чіткого бачення мети використання контурної карти. Вона дає можливість не тільки засвоїти і закріпити знання, сформулювати нові вміння й навички роботи з історичною картою, а й за певних умов, як один із засобів умовно-графічної наочності, допомогти учням в усвідомленні історичних ознак фактів, їх причинно-наслідкових зв'язків [3; 14].

Перші кроки з використання контурних карт на уроках історії були зроблені ще у дореволюційній вітчизняній методиці. Б. Влахопулов запропонував виготовляти настінні контурні карти, на які вчитель під час своєї розповіді міг би наносити крейдою певні історико-географічні об'єкти та мріяв про появу атласів, які складалися б із контурних карт, призначених для самостійної роботи учнів [2; 64]. Л. Кругліков-Гречаний рекомендував виготовляти учнівські контурні карти самостійно, а також організувати роботу в класі із саморобною настінною контурною картою [7; 56]. Оригінальні думки, що стосуються поєднання різних видів наочності висловлював Д. Єгоров. Методист радив позначати на контурних картах історико-географічні об'єкти за допомогою аплікацій [6; 163]. Одним із перших, хто розробив систему методичних прийомів роботи з контурною картою, серед радянських методистів був В. Вакурко. Самостійна робота учнів із даним видом наочності в його системі стала одним із головних видів навчальної діяльності. Методист виділяє такі її види :

- а) самостійна робота учнів з контурними картами під час викладу вчителем нового матеріалу;
- б) самостійна робота школярів під час опрацювання ними підручника;
- в) індивідуальна робота під час аналізу складених учнями контурних карт;
- г) самостійна робота учнів з метою перевірки знань, вмінь і навичок [1; 37].

М.І. Тененбаум у своїй роботі розглядає методичну проблему в цілому, висловлюючи ряд корисних думок. Він жодним словом не згадує про роль контурних карт. Науковець доводить, що діти в змозі самостійно знайти на карті підручника географічні об'єкти.

Стан справ у проблемі використання учнями контурних карт намагався змінити відомий радянський методист Г. Годер. Досвідчений учитель і вчений відзначив цінність роботи школярів із контурною картою з двох позицій. Перша - контурна карта задовольняє потребу учнів у практичній діяльності. Особливо це стосується школярів, які лише починають вивчати історію і вперше знайомляться з контурною картою. Друга - вона є надійним засобом отримання інформації про сформованість просторових уявлень учнів та інструментом самоконтролю вчителя. Виконані школярами завдання дають можливість зробити висновки про те, наскільки ефективно була організована робота учнів із історичною картою загалом. Г. Годер запропонував кілька форм роботи з контурною картою: 1) використання її наприкінці уроку з метою закріплення нового матеріалу; 2) перевірна робота в кількох варіантах із застосуванням довідникових посібників; 3) перевірна робота без застосування довідникових посібників; 4) історико-географічний диктант, у ході якого учні використовують контурну карту для виконання завдань [4; с.50-60].

Контурну карту, як інструмент організації контролю знань на сучасному етапі, пропонує використовувати й російський педагог О.Воронкіна. Суть її ідей полягає в тому, щоб перетворити контурну карту на особливий вид роздаткового матеріалу для поточного і підсумкового контролю. Педагог, відповідно до поставленої мети, сам створює завдання для роботи з контурною картою [8; 232].

Чим же корисна робота з контурною картою? Слід виділити дві сторони даного питання. По-перше, контурна карта - важливий засіб практичного навчання історії, по-друге, систематичне використання карти у роботі значно посилює "зворотній зв'язок", допомагає вчителю керувати пізнавальною діяльністю учнів.

Переходячи до розплоду завдань і форм роботи з контурною картою, слід відмітити, що ті, які створені укладачами карт, найкраще підходять для проведення історико-географічних диктантів. Але контурна карта є й основою для виконання різноманітних творчих завдань. Наведемо приклади:

1. *Накреслити найзручніший маршрут подорожі з одного місця до іншого, обґрунтувавши свій вибір.* Виконуючи таке завдання, учень повинен за умовно-графічною формою "побачити" конкретні природно-географічні умови, що можуть завадити або сприяти такій подорожі.

2. *Оцінити правильність виконання завдань однокласником, використовуючи для цього історичну карту.* Завдання допомагає активізувати увагу учнів і боротися з механічним характером діяльності, яку часто можна спостерігати під час роботи з контурною картою.

3. *Створити власні умовно-графічні символи* для позначення на карті вказаних учителем історико-географічних об'єктів на контурній карті. Такі завдання сприятимуть розвитку творчого та образного мислення учнів.

4. *Проілюструвати контурну карту невеликими малюнками* до теми. Це завдання допомагає "прив'язати" до умовно-графічної наочності конкретні образи [5; 8].

Активізувати роботу з контурною картою допомагають і дидактичні ігри. Приклади:

1. **"Пазли"**. Для проведення цього конкурсу потрібно заздалегідь вирізати зі старого атласу контурні карти, наклеїти їх на картон, а потім ножицями розрізати кожну карту на частини (пазли). Завдання учнів - швидко й правильно скласти карти.

2. **“Правильно познач”**. Учням пропонується позначити на контурній карті кілька міст, або країн, які їм відомі із курсів історії у зв'язку зі значними історичними подіями, в певному порядку. Наприклад, учням пропонується розташувати з заходу на схід, чи з півночі на південь такі міста: Вавилон, Мемфіс, Афіни, Бібл, Фіви, Лоян, Спарту, Пергам, Рим, Пантікапей, Гавгамели.

3. **“Пізнайко”**. Завдання учнів, об'єднаних у невеликої групи, полягає в тому, щоб скопіювати контури країни, історію якої школярі вивчали на уроках. Наступна група домальовує на контурах предмет або тварину і передає “зашифроване” послання іншій групі. Наступній команді потрібно вгадати за малюнком, що за країну “заховано” й обвести її межі на контурній карті.

4. **“Відшукай на карті”**, (вправа виконується при наявності інтерактивної дошки). Учням пропонується витягнути картку з назвою країни, а потім підібрати пов'язані з цією країною таблички, на яких записано назви частин світу, гірських масивів, річок, рівнин, міст, перелічено найважливіші події з її історії. Таблички прикріплюються на відповідні місця контурної карти [5; 9].

Не менш важливим моментом є створення на основі контурної карти різноманітних проблемно-пізнавальних завдань. В основі таких завдань повинна лежати певна історична проблематика, а методом їх розв'язання може бути окремий адаптований до вікових та психологічних особливостей мислення учнів метод історичної науки. Контурна карта допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки та більш чітко визначити роль географічного чинника в історії. Наведемо кілька прикладів таких завдань:

1. Які природно-географічні об'єкти слід позначити на контурній карті, щоб пояснити, чому вторгнення армії в Індію могло відбутися тільки з північного-західного напрямку?

2. Познач на контурній карті природно-географічні об'єкти, що визначили напрям “Великого шовкового шляху”.

3. За допомогою умовних позначень, нанесених на контурну карту, поясни, чому Греція поділялася на велику кількість областей [5; 9].

Подаючи завдання до контурних карт, вчитель повинен добре та заздалегідь підготуватися. Потрібно продумати чи впораються діти з ними, які необхідні картографічні засоби, які труднощі можуть виникнути. Після такого аналізу, педагог вибирає для роботи на уроці один з двох основних шляхів:

1. Вимоги щодо роботи з картою докладно пояснюються учням, під час бесіди з класом розкривається весь хід їх виконання, увага зосереджується на можливих помилках.

2. Завдання не пояснюється, а від учнів вимагається виконання його в повній мірі самостійно. Зрозуміло, що загальне спрямування роботи з контурними картами йде від першого до другого виду роботи [3; 123]. Чим краще підготовлений клас, чим вищі їхні успіхи, тим менше пояснень до завдань повинен давати вчитель, поступово ускладнюючи характер роботи.

Таким чином, у результаті роботи з контурними картами у дітей збільшується інтерес до історичної карти. Вони частіше та з більшим захопленням звертаються до неї при відповідях. Більшість учнів знаходить на карті підручника потрібні географічні об'єкти, навіть якщо вони не були показані вчителем на уроці. Описані вище види та форми роботи не вичерпують теми організації роботи з контурною картою як повноцінним засобом наочності. Головне завдання статті – звернути увагу студентів на гої величезний потенціал контурної карти, який сьогодні ще не використаний повною мірою.

Література

1. Вакурко В.Є. Робота з контурними картами на уроках історії у восьмирічній школі. -К.: Рад. шк.,1965
2. Влахопулов Б.А. Методика истории. - Изд-е 2-е, испр.и доп. - Петроград; К.,1916
3. Воронкина Е.А. Использование контурных для организации контроля знаний // Преподавание истории в школе. - 2004. - №8
4. Годер Г.И. Контурная карта на уроках истории древнего мира // Преподавание истории в школе. - 1967. - №2.
5. Десятков Д. Организация работы учнів з контурною картою // Історія України. -2009. -№10, березень.
6. Егоров Д.Н. Методика истории. - М., 1918.
7. Кругликов-Гречаный Л.П. Методика истории. - Изд-е 6-е, пер. и доп. - К., 1918
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. -К.: Генеза, 2005
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи. - К.: Ірпін, 2005.

УДК 371.1: 792.07

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА АКТОРСЬКОЇ ДІЇ

Остапець Т., студентка III курсу філологічного факультету

У статті ми розглядаємо педагогічну та акторську дію як засіб впливу на учнів. Матеріалом для роботи слугувала праця К.С. Станіславського, яка розглядає принципи «життєвої правди», ідейної активності мистецтва, дії як збудника певних переживань, підкорення дії вимогам органічності.

Метою нашого дослідження є розкрити та показати суміжність, подібність та тотожність акторської і педагогічної діяльності, вивчити стан цієї проблеми в теоретичній літературі.

Завдання дослідження полягає перш за все у вивченні та оволодінні елементами акторської та режисерської майстерності вчителя на практиці, що дає змогу зрозуміти справжню суть і мету.

Актуальність даної проблеми не підлягає сумніву, адже сучасна освіта вимагає від педагога нових способів подання навчальної інформації, які б змогли зацікавити учнів, заохотити їх до глибшого осмислення поданого матеріалу. Для цього вчителю необхідно бути, в першу чергу, майстерним актором. Особливостям акторської діяльності педагога і присвячена ця стаття.

Хоча над цією проблемою працювали багато науковців, але вона все одно ще недостатньо вивчена. Це такі відомі вчені, як К. Станіславський, Д.Карнегі, А.Іс-твуд, С.Вашкевич, Д. Заграва, В.Сухомлинський, І.Зя-зюн, В. Кан-Калик.

Театр - це синтез багатьох мистецтв, зокрема живопису, архітектури, музики, вокалу, танцю. Об'єднувальну функцію щодо всіх цих мистецтв виконує мистецтво актора, в тому числі і педагога.

Якщо драматург, декоратор, музикант говорить із глядачем лише через актора і у зв'язку з актором, то науковці, методисти, провідні теоретики, вчені світу говорять з учнями лише через учителя і в зв'язку з учителем.

Координатором усіх мистецтв у театрі, творцем спектаклю, його мистецької впливовості через числення поєднання художніх образів є режисер, то у школі - педагог. Яким же повинен бути "сучасний педагог", який являється нашим об'єктом дослідження?

На це питання ми знаходимо різні відповіді в багатьох наукових джерелах, актуальність цієї теми зставляє шукати все нові і нові визначення. Обмірковувати нові думки та теорії, бо саме "сучасний вчитель" охоплює багатогранне і багатовимірне значення. Що ж до терміну "сучасний" в нашому вжитку, то він означає і відмінний, і взірцевий, і ініціативний. Це той, хто безумовно стоїть на рівні часу, на рівні сьогоденного дня. Майстерність сучасного вчителя якраз полягає у тому, щоб бути високоерудованою, висококультурною, доброю, щирою людиною, людиною, яка у своїй роботі застосовує різні методи і форми навчання, яка вміє викликати у дітей і сльози радості і печалі, яка заставить задуматись, обмірковувати, аналізувати.

Педагог – це одночасно і режисер, і актор, який сам складає і грає, який сам вчиться і навчає. Навчає малу дитвору, яка вже встигла полюбити нас педагогів, перших просвітителів у їхньому житті, полюбити по-своєму, по-дитячому, але щиро і незаперечно.

Адже глибока і незаперечна істина в тому, що саме педагог учить їх жити в цьому широкому світі. Життя вчителя - це одвічна гра, де він актор, а учні – слухачі. І щоб зробити гру цікавою, треба бути досвідченим, талановитим актором і режисером.

Актуальність ролі вчителя, використання елементів режисерської та акторської майстерності у педагогічній діяльності знаходимо перш за все: у вимірах психології, де не вдаючись до детального психологічного структурування особистості та організму у плані характеру, станів, процесів, здібностей, таланту, не роз-

глядаючи засад театрального мистецтва та театральної педагогіки, окреслимо лише деякі з проблем, які слід розв'язувати і які допоможуть розумінню практичної значущості театральної педагогіки в освітньо-виховній сфері.

"Увесь світ - сцена, і всі ми актори", – стверджуємо ми разом із Вільямом Шекспіром. Керуючись цим чудовим висловленням Вільяма Шекспіра, ми не можемо не побачити, що театр пропонує нам унікальну можливість брати участь в ідеальній репетиції фатальних проблем реального життя, з якими перетинається сучасна людина і людина майбутнього. Цю репетицію треба добре підготувати, особливо якщо вона призначена для дітей, які вчать в школі, в яких ще не накопичено досить свого реального досвіду й достовірних критеріїв. Це зробити нелегко, особливо вчителю, який має доглянути життя, як на сцені, і за допомогою своєї уяви виявити театральну форму з видимих і невидимих проявів самого цього життя.

Основна проблема - це питання про взаємозв'язок між теоретичними знаннями та практикою, конкретніше - інформаційне перевантаження учнів та їхнє невміння використовувати накопичені знання на практиці. У діючій освітній системі процес навчання проходить шляхом максимального роздроблення матеріалу – учні перевантажені всілякими абстрактними поняттями, символами, схемами, таблицями, правилами. І все це прийнято називати мінімумом інформації, необхідної для сучасної освіти. Це приводить тільки до механічного засвоєння все більшого обсягу наукової інформації, ускладнює подальшу інтенсифікацію навчального процесу та не сприяє творчому засвоєнню навчального матеріалу. Якщо учня включити в особистісно значущу для нього діяльність, це спровокувало б його власну активність. Із цієї метою така діяльність повинна бути захоплюючою, викликати в дитини почуття захвату, радості та задоволення досягнутими результатами. Тут виникає гостра для даного моменту проблема пошуку нових підходів і методології навчання та виховання.

Досягнення в театральній педагогіці не тільки в Україні, не тільки в Росії, а й на світовому рівні пов'язують з ім'ям російського педагога, режисера й актора Костянтина Сергійовича Станіславського (1863 - 1938), який присвятив своє життя створенню «розумного, морального, загальнодоступного театру». Майже всі театральні теорії, плинні та напрями з початку ХХ ст. до наших днів відбивають на собі плідний вплив його ідей і творчих принципів. Його навчання впливає на прогресивний театр усього світу, створює різні творчі індивідуальності та сприяє появі нових засобів і методів у сценічному мистецтві.

Система Станіславського універсальна, тому що вона узагальнює як його власну творчу практику, так і практику багатьох поколінь професіоналів не тільки російської, а і світової театральної сцени. Незважаючи на те, що вона спрямована на створення професійного творця, ця система по своїй суті педагогічна, тому що вона виходить з об'єктивних законів людської поведінки та її психофізичних передумов. Саме тому вона може мати і ширше педагогічне застосування.

Станіславський шукає оптимальний творчий стан актора за допомогою аналогії з деякими специфічними особливостями дитини. Він вірить, що в кожній нор-

мальної дитини є певні потенційні акторські здібності, і припускає, що якщо творчий процес актора природно проходить через дитячу «віру та наївність», то ця «віра та наївність» могли б розбудити і творчий процес у дитини. Примітно, що американський педагог В.Сполін створює оригінальну у своєму роді школу імprovізації, не маючи при цьому професійного сценічного досвіду, відкриваючи спочатку для себе Станіславського у процесі пошуку підходу до дітей з метою організації педагогічних ігор і розваг. Вона вміло пов'язує основні механізми творчого процесу з конкретними вимогами дитячої психології. Позитивні результати експерименту В. Сполін є доказом універсальності системи та її відповідності для дітей різного віку. Звідси випливає висновок, що немає необхідності шукати та створювати якусь нову спеціально призначену для дітей театральну систему. Тому що закони театру ті ж самі. Різними можуть бути тільки форми, ступінь і засоби їхнього вираження в залежності від естетичних концепцій і цілей. Ці закони в найбільш стислому, послідовному та зрозумілому вигляді можна відкрити в системі Станіславського. Його підхід до театру як до аналога та природного прояву життя доступний і в дитячому віці. По своїй суті система Станіславського - це спосіб виховувати, вдивлятися у світ як у сцену й у сцену як у реальний світ. А роль педагога-дослідника полягає насамперед у тому, щоб виявити й усунути конкретні перешкоди на шляху до цієї мети; у розкряпаченні поведінки; у тому, щоб випустити на волю вразливість і творчу енергію, спрямовуючи її у правильне русло.

Якщо вчитель хоче використовувати у своїй педагогічній роботі систему Станіславського, то він має ставитись до основних її положень не догматично й поверхово, а творчо. Мої зусилля спрямовані на дослідження цієї проблеми серед дітей шкільного віку - віку, в якому в дітей ще незначний життєвий досвід. Але в цьому віці з більшою інтенсивністю формується характер і створюються елементарні навички спілкування й поведінки.

Основний принцип системи Станіславського – це принцип життєвої правди. Це принцип будь-якого реалістичного мистецтва. «Артист повинен мати розвинене уявлення, дитячу наївність і довірливість, артистичне почуття правди та правдоподібного у своїй душі й тілі», – пише К. Станіславський.

З метою підпорядкування навчально-виховного процесу в школі цьому принципу потрібно, щоби будь-яка навчально-виховна задача була життєво правдивою. Усе, що відбувається під час уроку, повинно бути природним, як життя, крізь нього мають проходити правдивість, простота та щирість. Тоді воно буде підпорядкованим і дидактичним принципам наочності й доступності в навчанні.

Другий принцип у системі Станіславського – принцип ідейної активності мистецтва, що знаходить своє вираження в його вченні про надзадачу. Надзадача - це те, заради чого автор хоче довести свою ідею до свідомості людей; вона містить у собі ідейну активність автора, його цілеспрямованість у прагненні до затвердження визначених ідеалів.

З погляду освіти в школі надзадачею буде те, що вчитель має своєю метою досягти в цілісному навчальному процесі. Але досягнення цієї надзадачі може

здійснитись тільки тоді, якщо він буде впливати активно й системно, згідно з конкретними задачами, що відносяться до окремих етапів навчальної та виховної роботи й об'єднані ідейною активністю надзадачі, кінцевою метою.

Третій принцип системи Станіславського затверджує дію як збудника певних переживань та основи нагромадження все нових і нових. Уся практична частина системи побудована на цьому принципі. Це так званий метод психофізичних дій: в актора викликається природна внутрішня реакція (так, як і в житті), що спонукає в нього органічну зовнішню поведінку, зберігаючи при цьому попередньо знайдені внутрішні стани.

Поведінка кожної людини має дві сторони – фізичну та психічну. За Станіславським, ці дві сторони завжди треба розглядати як єдиний процес, як один цілісний психофізичний акт. Тому що в кожній фізичній дії прихована якась внутрішня дія, переживання. Щоб відтворити істинно визначену систему рухів, кожну реакцію треба засвоїти в її психофізичній цілості; вона повинна бути відтворена органічно, а не механічно. Вимоги Станіславського до актора – не «грати», не «зображувати». Не можна грати почуття (любви, ревності, ненависті тощо), або стан (смішно, сумно), або настрої. Усе це має бути викликано всією «нервовою організацією актора». Не механічне відтворення тільки зовнішньої форми, не тільки демонстрація, а шляхом тлумачення задуму, проникнення у дрібні психологічні нюанси, виходячи з індивідуальності актора, режисер має спрямувати його темперамент у правильну сторону. Сліди будь-якого почуття зберігаються в емоційній пам'яті людини як відбитки багаторазових переживань і вони оживають завжди, як тільки з'явиться відповідний подразник. Добра емоційна пам'ять - одна з найважливіших умов виклику визначеного переживання. Якщо ми застосуємо цей принцип у шкільних умовах, то насамперед слід зазначити, що кінцевий результат досягається поступово і тривало в часі, за допомогою «виправдання» фізичних дій, а не через наслідування або за допомогою вимоги. Ніхто не робить визначену дію, при цьому не відчуваючи визначене переживання. Навіть коли учень дістає свою ручку з портфеля, він робить це з визначеним почуттям (досади чи нетерпіння). Якщо є дія, то це означає, що в наявності певна визначена мета; а якщо є мета, то виходить, є й думка; а якщо є думка, то є й почуття. Інакше кажучи, дійство це єдність думок, почуттів і цілого комплексу цілеспрямованих фізичних рухів. Коли людина діє цілеспрямовано, з фізичної народжується психічна дія і, навпаки, психічна дія породжує фізичну. Дія індуктивно має викликати емоції. Наприклад, ми не можемо вимагати від дитини «показати» нам, як вона боїться собаки, якщо ми не впевнені, що вона уже відчула подібне або якщо не створимо ситуацію, в якій викликали б з її емоційної пам'яті подібне відчуття. Роль учителя, також як і роль режисера, викликати виконання свідомої вольової дії. А почуття, відчуття й афекти, з яких народяться імпульсивні дії та мимовільні рефлексії, самі виникнуть у його учня у процесі виконання цих свідомо вольових дій. Якщо вольові дії логічні та послідовні, вони в будь-якому випадку викликають і відповідні почуття.

Як у творчості актора, так і у творчості учня не повинно бути нічого штучного, механічного; будь-яка дія має підкорятись вимогам органічності – це четвертий основний принцип Станіславського. Пітер Брук коментує цей принцип у такий спосіб: «У театрі імпульс може не піти далі одного здригу... Щоб цей здриг пройшов через весь організм, потрібне повне звільнення, що або від Бога дано, або досягається працею...».

Діти часто грають із винятковою природністю. Але якщо вони не пережили напруженість пізнавального процесу, якщо подія чи випадок не пройшли через їхні власні органи почуттів, через їхню свідомість, відповідно і їхні дії будуть механічними, наслідувальними.

Останній етап творчого процесу в акторській майстерності за Станіславським – це створення сценічного образу за допомогою органічного творчого перевтілення актора в цей образ. Принцип перевтілення – п'ятий основний принцип його системи. На думку Г. Крісті, «творчість починається з магійного «якби» Станіславського, тобто з переключення з площини реального життя у площину уявлюваного». Справжній зміст магійного «якби» розкривається вмінням актора поставити себе в обставини, що запропоновані роллю. Для цього Станіславський рекомендує актору вчитися сценічній наївності й безпосередності в дітей, які, будучи звільненими від «розсудливого аналізу», легко захоплюються вигадкою. Віра в неї особливо характерна для їхніх дій в уявлюваному житті («якби я була вчителькою...», «якби я був шофером») тощо. В умови вигадки діти мають входити поступово. Ми не можемо вимагати від них перевіритись, наприклад, у роль скульптора, якщо заздалегідь не впевнені, що вони знають це слово і якщо ми не викликали достатньо великий інтерес до цієї діяльності, якою займається скульптор. Магічне «якби» Станіславського – це дія актора від свого імені («якби я був Патиланом...») або «якби я був Маленьким Принцем...»). Дія актора буде правдивою, якщо він правильно оцінить запропоновані автором обставини. Унаслідок точної оцінки обставин народжується реакція, у результаті якої виникає сама дія, що спрямована на подолання нових обставин.

У чому полягає позитивність цього принципу, і чим може скористатись учитель у своїй педагогічній роботі? Діти роблять із задоволенням дії в умовах вигадки. Це активізує їхню уяву й емоційну пам'ять, але тільки за умови, якщо вчитель пред'явить їм такі обставини, що враховують їхні вікові особливості, певний життєвий досвід, інтереси. При виявленні обставин дуже важливим є вказати на час і простір, у якому відбувається дія (коли це відбувається - уранці чи ввечері, улітку чи взимку; де - у лісі, удома чи у класі). Крім того, відомо, що будь-яка дія здійснюється за визначеною метою та реалізується на підставі визначеної задачі. У цьому відношенні вчитель початкової школи може полегшити свою діяльність опанування навчання про сценічну задачу Є. Вахтангова. На його думку, сценічне завдання складається з трьох елементів: дія (що я роблю?), мета (навіщо я це роблю?) та пристосування (як я це роблю?).

Дія та мета характеризуються свідомістю й тому можуть бути задані заздалегідь. Перед тим як почати діяти, учитель має знати, що саме він буде робити та з

якою метою, тобто – які дії належить зробити його учням і з якою метою. Але, реалізуючи дану дію, учень зіштовхується із зовнішнім середовищем, переборюючи опір цього середовища (заважаючи обставини), учень пристосовується до них і з цією метою використовує різні засоби впливу на це середовище (фізичні, вербальні, мімічні тощо). Ці засоби Станіславський називає пристосуваннями.

Інакше кажучи, якщо дію та мету можна попередньо задати, то пристосування розшукуються у процесі дії. Це, звичайно, залежить від природної здатності до вільного, довільного, нічим не обумовленого сприйняття та реакції з боку дітей, а також від уміння вчителя організувати творчий процес за допомогою свідомого вселяння й підсвідомого змісту.

На сьогодні педагог застосовує, як правило, якийсь штамп або, у кращому випадку, довіряється своїй інтуїції. Станіславський не заперечує необхідність інтуїції у творчості, але тільки за умови, якщо вона свідомо контролюється та спрямовується. Педагог має вміти розкрити свідомі шляхи підсвідомої творчості. Це зовсім не легко і не просто. Це припускає знання середовища й умов, у яких розвивається дитина; знання всіх соціальних, психологічних і соціологічних передумов і способів їхнього впливу на психіку дитини; знання процесів і механізмів у емоційному, інтелектуальному та соціальному дозріванні дитини. І не на останньому місці, треба підкреслити, що сьогодні творчої уяви та спритності можуть досягти тільки ті вчителі, які у своїй роботі керуються любов'ю й відданістю до дитини.

Коли ми, наприклад, порівнюємо театр з іншими видами мистецтва, не замішається поза увагою одна суттєва обставина – спектакль створює не один художник, як у більшості мистецтв, а багато учасників творчого процесу. Так само і в педагогічній діяльності навчальний спектакль створює не лише вчитель, а весь учнівський колектив. Їх можна назвати «творчим ансамблем». Природа театральної педагогіки потребує, щоб увесь спектакль був проникнутий творчою думкою і живим почуттям. Ними мають насичуватись кожне слово, кожне мотивування руху і міміки педагога, кожна педагого-режисерська сценка.

Все це – вияв життя того єдиного, цілісного. Живо-го організму, який, народжуючись творчими зусиллями всього колективу, отримує право називатись справжнім твором театральної педагогіки – уроком.

Насамкінець можемо сказати, що тисячі професій народжуються і вмирають, але живуть і до цього часу найдавніші з них, в яких не зникла соціальна та суспільна необхідність: хлібороб, будівельник, лікар. Вчитель. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона - початок усіх професій. Змінюються умови і засоби виховання та незмінним лишається головне призначення вчителя - навчити людину бути людиною. Але саме це і є найважчим, бо як писав Жан-Жак Руссо, що вірний спосіб зіпсувати людину – це дати їй усе і не вимагати від неї нічого: «Тоді тиран буде до ваших послуг». Майстерність вчителя не є кимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитися, як треба навчити лікаря його майстерності, як треба навчити музиканта.

КРИТЕРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Нестеренко О., студентка ІІІ курсу філологічного факультету

Сучасній школі необхідні нові концепції й технології виховання, які б змінили ставлення людини до світу, до суспільства, до природи, до людей. У статті розглядаються докорінні зміни цільових орієнтирів, змісту, організаційних форм і умов для якісної підготовки педагогів, висвітлюються проблеми розвитку рівнів педагогічної майстерності й окреслюються шляхи формування навички вчителя у проектуванні особистісно-орієнтованих технологій виховання, спрямованих на вибудовування суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу. Аналізується можливий процес формування педагогічної майстерності та готовності вчителя до створення особистісно-орієнтованих технологій виховання, а також розглядаються критерії педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність - це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його всесторонньої теоретичної підготовки з удосконаленням оволодіння прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом. Разом з тим – це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя: бажання стати майстром педагогічної справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Як наукова проблема, вона постала у ХІХ ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя», комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані.

С.Гончаренко подає визначення педагогічної майстерності як характеристику високого рівня педагогічної діяльності й вважає критеріями педагогічної майстерності педагога такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) й підкреслює, що педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, вказуючи, що необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й

професійно значимі особистісні риси і якості. Позиція вченого переконує, що педагог з високим рівнем особистісних якостей може впливати на вихованця і в ході діяльності перетворювати його, стимулювати до позитивних учинків та дій. Ця сила впливу здійснюватиметься тоді, коли фактори впливу, за С. Рубінштейном, на особистість створюватимуть «цілісну систему внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи».

У нашому випадку, аналізуючи педагогічну майстерність вчителя літератури, її головною характеристикою визначаємо гуманістичну спрямованість. Беручи до уваги, що спрямованість особистості розглядається як її ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації тощо, гуманістичну спрямованість учителя розглядаємо як спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків. Це є виявом професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Важливо також, щоб особистісна установка вчителя, його думки, прагнення, дії співвідносилися з головною метою виховання.

Отже, педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна, її ціннісними орієнтаціями є наступні: на себе - самоутвердження (щоб бачили в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); на засоби педагогічного впливу (програма, заходи, способи їх пред'явлення); на учня (дитячий колектив в актуальних умовах, його адаптація); на мету педагогічної діяльності (допомога школяреві в його розвитку як гуманістична стратегія).

Основою педагогічної майстерності визнано професійну компетентність, її сутність, знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Компетентність вчителя полягає не лише в засвоєних знаннях, а на їх основі особистісно забарвленій усвідомленій системі, де є місце критичним поглядам, власним оцінкам. «Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд», – вважає методист Б. Степанишин.

Отже, майстерність учителя літератури полягає в «олюднюванні», натхненності знання, яке не репродуктивно переноситься з книг в аудиторію, а висловлюється як власний погляд на світ. У такому разі можемо вважати, що вчитель володіє педагогічною свідомістю, досягнутою на ґрунті професійних знань. Тому варто зауважити, що складність у набутті професійної компетентності для вчителя полягає і в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання для досягнення педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування, рефлексії.

Ще одним вагомим елементом у структурі педагогічної майстерності визначено здібності до педагогічної діяльності. На основі досліджень В. Вернадсько-

го, Л. Виготського, Г. Костюка, А. Щербакова, Н. Кузьміної, М. Скаткіна, А. Леонтьєва та ін. можна виокремити такі провідні здібності до педагогічної діяльності: комунікативність; перцептивні здібності; динамізм особистості; емоційну стабільність; оптимістичне прогнозування, креативність.

Наступною складовою педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка - це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами). Таким чином, урахувавши зазначене вище, визначимо, що критеріями майстерності вчителя є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність (за вибором засобів)

Варто звернути увагу й на таке: учитель, крім знань із фаху, повинен бути добре обізнаним з інформацією, пов'язаною з іншими науками, а саме: з суспільних наук - формування вмінь мотивувати літературні явища історичним розвитком суспільства, соціальною боротьбою епохи, вести дискусію, аргументувати свою позицію під час диспуту; з наук літературознавчого циклу - аналізувати художній твір, інтерпретувати його, розкривати творчу історію твору, виявляти його місце в історії літератури та інше; з наук лінгвістичного циклу - вміння визначати роль літератури у розвитку мови й мовлення; володіти різними стилями мови, виявляти стилістичну своєрідність художнього тексту, проводити лінгвістичний аналіз тощо; з педагогіки, психології, логіки, естетики та щодо технічних засобів навчання тощо.

Показником педагогічної майстерності вчителя вважаємо також творчий характер його професійної діяльності. Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що у творчій педагогічній праці виокремлено чотири напрями діяльності вчителя: дослідницький (аналізувати педагогічні явища; спостерігати за учнями; вивчати їхні інтереси; аналізувати літературознавчі проблеми, художні твори, результати своєї праці; узагальнювати досвід кращих учителів країни і ін.); конструкторський (розробляти систему викладання предмета: методів, шляхів аналізу, вивчення біографії письменників, уроків, позакласних заходів, тощо); організаторський (проводити особисту навчально-виховну роботу з класним колективом і окремими учнями, реалізовувати складні плани, тощо); комунікативний (спілкуватися з учнями, батьками, колегами; оптимізувати навчально-виховний процес; виразно читати і розповідати, використовуючи наочність і технічні засоби навчання та ін.). Н. Волошина переконана в тому, що "за своїм творчим характером праця вчителя літератури наближається до праці письменника, художника, митця".

У зв'язку з зазначеним вище, Б. Степанишин наголошує, що вчитель-філолог повинен володіти такими знаннями і вміннями:

- знати свій предмет досконало і викладати його захоплююче;
- засобами рідної мови і художнього слова виховувати в учнів загальнолюдські та національні ідеали;
- пов'язувати зміст літературної освіти учнів з сучасним життям;

- здійснювати розвивальне навчання, ранню професіоналізацію, плекати філологічні здібності учнів;
- керувати процесом осмисленого сприйняття літературного твору, стимулювати відчуття краси, позитивних емоцій;

- на основі систематичного проведення самостійної роботи формувати в учнів уміння у сфері гуманітарної освіти;

- успішно заохочувати учнів до самоосвіти, самовиховання, до максимального духовного збагачення;

- засобами художнього слова розвивати усне й писемне мовлення учнів, культивувати у вихованців прагнення постійно покращувати й збагачувати словник своєї мови, її нормативність, правильну орфографію і мелодійність;

- формувати національну свідомість;

- у змісті творів, що вивчаються текстуально, акцентувати високі постулати християнської доброчинності.

Отже, учитель-філолог повинен мати специфічні здібності, знання, вміння, навички, а саме:

- умінням ґрунтовно аналізувати та інтерпретувати текст;

- умінням не тільки передати знання, а й вчити співпереживати;

- здатністю викладати літературу як мистецтво слова;

- здатністю розвивати в учнів на основі знань, засобами літератури здатності уявляти, співпереживати, розмірковувати, аналітично мислити, вивчене систематизувати та узагальнювати, а з часом навчитися ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя;

- умінням дбати про відповідний настрій на уроці - це головна передумова успіху уроку літератури;

- бути еталоном ерудованості у сфері багатьох гуманітарних та інших наук (Б. Степанишин: від філолога учні чекають універсальних знань - від політики аж до теорії й практики колекціонування);

- знаннями і використаннями у викладанні літератури основи психології, соціології, краєзнавства, народознавства, майстерним володінням основами виразно-художнього читання, імпровізації, здібностями режисера, актора;

- знаннями інших видів мистецтва та використаннями їх;

- володінням новими педагогічними та інформаційними технологіями та доцільним використаннями їх у процесі викладання літератури;

- високим рівнем розвитку мовленнєвих та ораторських здібностей.

Як узагальнення всього зазначеного вище, приєднуємося до твердження Є. Ільїна, який так визначає специфіку діяльності вчителя-словесника: "Творча манера вчителя-словесника - результат уміння знаходити свій шлях і свою майстерність на фундаменті особистості..."

Немає книги, яка була б цікавішою за словесника, який відбувся як особистість, професійно... словесник не лише провідник знань, а й творець мистецтва" [6, с. 168].

Таким чином, доходимо висновку, що діяльність вчителя літератури характеризується не лише певними, притаманними як і педагогу будь-якого іншого

фаху, якостями і властивостями, а вимагає спеціальних здібностей, умінь, знань і навичок, що визначаються особливостями зарубіжної літератури як навчального предмета.

Висновки

Вчителя треба готувати до оволодіння особистісно орієнтованими технологіями виховання, сформувати навичку розуміння, що необхідно: постійно працювати над собою. Самовдосконалення й самовиховання - невід'ємні складові педагогічної майстерності. Усвідомити необхідність гуманістичної спрямованості діяльності й готувати себе до виховання гуманної особис-

тості. Бути педагогом - гуманістом із багатим внутрішнім світом і високим рівнем моральності. Розвивати здатність до людиноформування та виховання школярів на основі великої любові до людей, доброти, уміння співчувати, співпереживати. Використовувати передові педагогічні й інформаційні технології, забезпечуючи принципи диференціації й індивідуалізації навчання й виховання. Удосконалювати навички проектування, моделювання, конструювання, створюючи власні особистісно орієнтовані технології виховного процесу. Брати активну участь у постійно діючих семінарах і практикумах у системі післядипломної освіти.

УДК 371.32: 94]: 371.335

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МАЛЮНКУ У 6-МУ КЛАСІ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «ПЕРЕДНЯ АЗІЯ»

Кудін М., студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Для вдалого вирішення проблеми підвищення ефективності процесу навчання, кращого засвоєння знань з історії важливе значення має подальше вдосконалення методики застосування умовно-графічної наочності, що дозволить створити уявлення не лише про окремі факти та явища історії, а й про історичний процес у цілому. Педагогічний малюнок відноситься до основних видів умовно-графічної наочності, його використання було і залишається актуальним питанням, оскільки на даний час немає єдиної методики, застосування якої було б ідеальним варіантом для учнів та вчителів.

На сьогодні існує суперечність між необхідністю активного впровадження в навчальний процес засобів умовно-графічної наочності і педагогічного малюнку зокрема, й можливостями їх використання, яка зумовлена відсутністю чітких розробок щодо виділення складових групи засобів умовно-графічної наочності та методики роботи з ними на уроках історії.

Основу для дослідження проблеми використання педагогічного малюнку заклали відомі вітчизняні вчені-методисти, роботи яких ґрунтувалися на досягненнях провідних педагогів та психологів. У своїх роботах Є. Агбалова та Г. Донський, Н. Бурмістров, В. Вакурко, Ф. Коровкін І. Тонконогий, І. Саков вивчали окремі види та методи використання засобів умовно-графічної наочності для певного віку дітей, переважно 6-7-х класів, застосування педагогічного малюнка. Хоча в останнє десятиліття результатів цілеспрямованих ґрунтовних науково-методичних досліджень із даної проблеми в Україні не з'являлося, окремі аспекти проблеми використання засобів умовно-графічної наочності розглядаються К. Бахановим, В. Білоножком, І. Бірюльовим, Я. Гольденбергом, О. Давлетовим, В. Комаровим, Т. Ладиченко, Ф. Левітасом, О. Малій, В. Мисаном, О. Фідрю та деякими іншими авторами у фахових виданнях та навчальних посібниках.

Педагогічний малюнок — це умовне графічне зображення людей, матеріальних предметів, історичних дій, явищ, процесів [3, С. 36]. Педагогічний малюнок традиційно використовувався в методиці викладання історії стародавнього світу. Характерною його особли-

вістю є те, що він використовується під час пояснення вчителя, будучи візуальною основою усного викладу матеріалу. До основних різновидів педагогічного малюнка можна віднести: малюнок в «розрізі», статичний контурний малюнок, динамічний малюнок [5, С. 76-77].

За допомогою педагогічного малюнка і різноманітних художніх засобів можна позначити сторони, властивості, зв'язки явищ, що вивчаються, об'єктів, на які потрібно, в першу чергу, спрямувати думки та увагу учня. На відміну від фото та навчальної картини, образ, створений за допомогою педагогічного малюнка, ідеалізований і здатний передати лише найважливіші та суттєві ознаки предмета. Малюнок чітко визначає кожну з частин складного предмета й показує зв'язки між ними. Педагогічний малюнок дозволяє здійснити образотворчими засобами аналіз та синтез предмета, тобто ті розумові операції, які необхідні учням для сприйняття сутності предмета [6, С. 13]. Наприклад, схематичне зображення плуга дозволяє учням визначити його складові частини.

Малюнок дозволяє часто показати те, що неможливо побачити на фото. Наприклад, дуже відомими є малюнок Вавилонської вежі, що надає можливість вивчати учням внутрішню будову піраміди. Не менш відомим є малюнок межиріччя Тигру і Євфрату, що допомагає формувати в учнів вміння визначити географічні орієнтири об'єкту.

Для створення більш реалістичного образу предмета доцільно співвідносити схематичне зображення з фото чи ілюстрацією об'єкта. Наприклад, демонструючи зображення тієї ж Вавилонської вежі, вчитель спочатку показує фото, а вже потім малює схему внутрішньої її будови.

Використання класної дошки на уроках історії стало одним із поширених методичних засобів у викладанні історії як у молодших, так і в старших класах.

Різнорічність методичних прийомів викладання обумовлює перемикання уваги учнів, активізує їх ставлення до уроку, сприяє розумінню і більш міцному закріпленню навчального матеріалу.

Одним із цінних методичних прийомів на уроці є виконання вчителем малюнків і креслень на класній дошці.

Вчителю історії при цьому зовсім не обов'язково бути художником. Креслення вчителя на дошці має на меті розтлумачити, роз'яснити учневі ті чи інші співвідношення, поняття. Багаторічний досвід вчителів показує, що учні легко засвоюють і розуміють навчальний матеріал при найнезначніших умовних замальовках або кресленнях на дошці, тому справа не в закінченому і красивому малюнку вчителя, а в пошуках способів роз'яснення та закріплення навчального матеріалу. Звичайно те, що вчитель малює, учні переносять у свої робочі зошити [4, с. 142];

До малюнку вчителя історії не можна висувати такі вимоги, як до малюнка вчителя малювання. Від останнього вимагається не тільки графічна грамотність, але і графічна майстерність [2, с. 43-44]. Робота вчителя малювання сприяє естетичному вихованню учнів. Від вчителя історії потрібна лише графічна грамотність. Малюнки вчителя історії складаються, як правило, з небагатьох елементів. Вчитель повинен вміти проводити пряму лінію - горизонтальну, вертикальну і похилу, малювати коло і овал, узагальнені контури людської фігури, будівлі і т. п. Малюнок на дошці виконується вчителем у ході розповіді. Образно кажучи, крейда в руці вчителя має встигати за його промовою, а мова - не відставати від руки.

У прямому зв'язку з малюнком вчителя на дошці знаходиться малюнок учня в робочому зошиті з історії [8, с. 11].

Багаторічний досвід викладання історії ряду вчителів, роботу яких доводилося спостерігати, - говорить про необхідність організувати і потім систематично стежити за веденням учнями робочого зошита з історії. Робочий зошит виховує волю учня, оскільки, виконуючи завдання вчителя, він виробляє в собі наполегливість, послідовність і акуратність; самостійні роботи, що виконуються учнем в зошиті, повинні надаватися у такій системі, щоб вони вчили виділяти головне в тексті підручника, у книзі для читання, в оповіданні вчителя і тим самим виробляли дуже важливі практичні навички і готували до більш відповідних записів у старших класах, у ВНЗ; нарешті, всі види роботи в зошиті сприяють міцному закріпленню знань з історії і полегшують повторення. Слід мати на увазі також, що малювання дасть учням деякі навички у виконанні і читанні креслень на виробництві, куди попрямує більшість вихованців середньої школи після її закінчення, Правда, організація робочих зошитів накладає на вчителя історії додаткове навантаження при їх перевірці [7, с. 76].

Враховуючи вікові особливості учнів, учитель повинен зацікавити дітей і заохотити їх до виконання "завдань" в робочому зошиті з історії і, щоб від малювання вони в старших класах перейшли до письмового викладу думок. Зрозуміло, малювання на дошці не є самометою, воно завжди залишається лише методичним прийомом поряд з іншими прийомами для засвоєння курсу історії.

Якщо на прикладі пояснити все вищесказане, то можна пригадати досвід вчителя історії у школі. Вона пояснювала: «Карту Дворіччя я малювала обома руками в повітрі, діти повторювали за мною рухи рук. Я говорила, що річки Тигр і Євфрат беруть свій початок в горах Вірменії. Моя права рука зображала течію річки Тигр, ліва - Євфрату. Спочатку я перехрещувала руки, показуючи, що Тигр бере свій початок на захід від Євфрату; моя ліва рука була вищою за праву - тим самим я показувала, що Євфрат брав початок на північ від Тигра.

Спочатку обидві річки течуть у різних напрямках: Тигр - на захід, Євфрат - на схід; при цьому мої руки розходилися - права направо, ліва наліво - і обидві злегка вниз, описуючи дугу на південь. Через незначний час перебігу річок Тигру і Євфрату сходяться: Євфрат повертає на схід, Тигр - на захід; зближаються руки. Потім річки знову злегка розходяться, і, нарешті, обидві прямують на південь до Перської затоки. Повторюю рухом рук напрям течії річок.

Той самий прийом малювання двома руками повторюю на дошці крейдою, при цьому беру два шматочки крейди - один правою, другий лівою рукою. Дітей дуже оживляє і заманює подібного роду прийом малювання в повітрі двома руками. Вони безпомилково повторюють малюнок у своїх зошитах, так як він міцно закарбовується у їхній пам'яті.

Перехід від вивчення історії стародавнього Єгипту до Дворіччя промовою ми здійснювали шляхом подорожі з Єгипту в Вавилон. Подумки навантажували караван верблюдів товарами і через дельту Нілу, через Синайський півострів прямували в родючі долини Палестини і Сирії, потім по краю Аравійської пустелі підходили до Євфрату, та по Євфрату доходили до Вавилону.

Географічні пізнання дітей значною мірою полегшували цю подорож. Попутно малювали на дошці і в зошитах маршрут подорожі, заповнюючи заздалегідь заготовлену контурну карту».

Отже, зважаючи на цей потужний навчальний потенціал, крейдяні малюнки, які в практиці викладання історії називали «крейдяною мовою», ще тривалий час залишатимуться в арсеналі вчителя. Але майбутнє належить новітнім комп'ютерним технологіям, які дозволяють кардинально перебудувати роботу з цим видом наочності. Зокрема, йдеться про використання інтерактивної дошки. З технічного боку малюнок, створений на інтерактивній дошці, на мою думку, дозволяє вчителю:

- використати широкий спектр кольорів для створення малюнка, від чого залежить його візуальне сприйняття;
- створювати шаблони, фігури та різноманітні знаки, що значно прискорює процес створення малюнка. Наприклад, наявність контурів майже всіх країн у програмному забезпеченні дошки, дозволяє швидко створити основу для майбутнього малюнка, надавши йому художньої цінності;
- зберігати результати роботи на уроці для подальшого використання. Збережений запис можна демонструвати як фільм, що дозволить вчителю не відволікатися від пояснень та продемонструвати динаміку процесу;
- підготувати малюнок до уроку заздалегідь, що забезпечить оптимальний темп уроку й збереже час на обговорення;
- передати створений продукт учню для подальшого самостійного опрацювання.

Тому як малюнок крейдою на дошці, так і малюнок на так званій інтерактивній дошці, сприяє ефективному покращенню знань учнів і зацікавленості предметом. Зважаючи на це, кожен вчитель у своєму педагогічному досвіді повинен використовувати даний вид умовно-графічної наочності.

Література

1. Дайри Н.Г. Проблемные задания для самостоятельной работы школьников / Н.Г. Дайри // Формирование исторического мышления школьников [под ред. В.П. Беспечанский]. – Выпуск 3. - Челябинск, 1981. - С. 20-30.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. - 2004. - №2. - С. 2-7.
3. Дьячков С.В. Історія стародавнього світу: робочий зошит для 6 класу / С.В. Дьячков. - Харків: Світ дитинства, Ранок, 2000. - 128 с.
4. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И.Я. Лернер. - М.: Просвещение, 1982. -191с.
5. Мокрогуз О.П. Всесвітня історія. Історія України (інтегрований курс). 6 клас: робочий зошит/О.П. Мокрогуз. - Х.: Ранок, 2006.-112 с.
6. Мороз П.В. Дидактичні матеріали з історії стародавнього світу: 6 кл. / П.В. Мороз. - К.: А.С.К., 1998. - 128 с.
7. Сухов В.В. Задания по истории древнего мира на уроках развивающего обучения / В.В. Сухов, А.Ю. Морозов, З.Н. Абдулаев //Преподавание истории в школе. - 2000. - №3. - С. 12-18.
8. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для учнів 6-7 класів загальноосвітньої школи: дидактичний посібник для учнів 6-7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С.О. Терно, З.Б. Коган, І.В. Полтавська. - Запоріжжя: Промсвіта, 2009. - 24 с.

УДК 159.923

ІНТЕНСИВНІСТЬ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ФОРМАЛЬНО-ДИНАМІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ Й ПОКАЗНИКАМИ МИСЛЕННЯ ТА ПАМ'ЯТІ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ СОВІСНОСТІ

Федорець А., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Проблема духовно-морального розвитку особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона здобуває особливого значення. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вихованню духовності та моральності було приділено чимало уваги. У науковій літературі вказується на те, що мораль з'явилася на зорі розвитку суспільства. Визначну роль у її виникненні зіграла трудова діяльність людей.

Інтерес до морального розвитку людини помітно виріс завдяки роботам багатьох вчених. Особливий внесок в цей інтерес вніс Л.Колберг, який виділив три основні рівні моральних суджень: пре-конвенційний, конвенційний і пост-конвенційний. Він вважає, що розвиток моралі як у дитини так і у дорослого носить спонтанний характер, а тому ніяка метрика тут не можлива. Також свій вклад у дослідження та розв'язання даної проблеми зробили такі науковці як: Л.І.Божович, С.Г.Якобсон, Т.А.Флоренська, С.Л.Рубінштейн, й багато інших. На сьогодні в руслі даної проблематики маловивченим є питання щодо співвідношення морального розвитку з різнорівневими індивідуальними властивостями людини. В науковій психології також відкритим залишаються питання щодо створення чітких структурних моделей темпераменту та інтелекту, а також щодо з'ясування механізму детермінації цих психобіологічного та психодинамічного феноменів [6].

В наших дослідженнях була зроблена спроба експериментально виявити зв'язок між параметрами індивідуально-типологічної сфери (темперамент), та показниками пізнавальної сфери особистості в групах студентів з різним рівнем розвитку совісності (одного з показників моральної сфери особистості).

Метою нашого дослідження є експериментальне визначення інтенсивності і характеру зв'язків між показниками формально-динамічних властивостей та інтелектуально-пізнавальної сфери індивідуальності в групах студентів-психологів з різним рівнем розвитку моральної сфери.

Оцінка показників темпераменту проводилася за допомогою методики В.М. Русалова, а оцінка показників пізнавальної сфери – за допомогою ряду методик на виявлення рівня розвитку пам'яті і логічності мислення.

Вимірювалися темпераментальні властивості (ергічність, пластичність, темп та емоційність), які фігурують в, запропонованій В.М.Русаловим, функціонально-системній моделі формально-динамічних властивостей [4], і які згідно з спеціальною теорією індивідуальності [5] виступають в якості вторинних задатків загальних здібностей людини. Виходячи з неї, вказані властивості мають прояв в поведінкових актах людини як єдність спонукання (ергічність), планування (пластичність), швидкість реалізації поведінкових програм (темп) та переживання (емоційна чутливість). Спираючись на авторське концептуальне трактування даної моделі, слід зазначити, що виділені формально-динамічні властивості є результатом узагальнення вроджених біологічних програм. Але їм властива певна пластичність, яка зумовлює їх модифікування під тиском специфіки різних видів діяльності, в які залучається суб'єкт. В результаті таких трансформацій утворюється система інваріантних властивостей психобіологічного характеру, які утворюють структуру темпераменту.

Ми висунули наступну **гіпотезу** нашого наукового дослідження: показники рівня розвитку совісності визначають інтенсивність і характер кореляційних зв'язків між формально-динамічними властивостями та показниками інтелектуально-пізнавальної сфери.

Для емпіричної перевірки висунутої гіпотези були проведени дослідження, в яких застосовані такі методики:

1. Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності М. В. Русалова. Ця методика розроблена згідно з концепцією функціональної системи, що розроблена П.К.Анохіним. Ця методика дає можливість дослідити такі сфери прояву формально-динамічних властивостей: психомоторну (М), інтелектуальну (І), комунікативну (К).

Кожна з трьох сфер прояву темпераменту включає 4 характеристики таких темпераментальних властивостей:

ЕР (ергічність) – ступінь напруженості взаємодії організму із середовищем. Відповідно до трьох сфер прояву темпераменту виділяють: ЕРМ, ЕРІ, ЕРК;

П (пластичність) – ступінь легкості (важкості) переключення з одних програм діяльності на інші. Відповідно до трьох сфер прояву темпераменту виділяють: ПМ, ПІ, ПК;

Ш (швидкість) – ступінь швидкості виконання програм поведінки. Відповідно до трьох сфер прояву темпераменту виділяють: ШМ, ШІ, ШК;

Е (емоційність) – поріг чутливості до можливого неспівпадання результату дії з акцептором результату дії. Відповідно до трьох сфер прояву темпераменту виділяють: ЕМ, ЕІ, ЕК.

2. Методика «шкала совісності». Вона взята з психодіагностичного тесту, який був розроблений В.М.Мельниковим на основі зарубіжних методик (ММРІ і 16-факторного опитувальника Р. Кеттела) і призначена для вимірювання ступеня поваги до соціальних і етично-моральних вимог.

3. Тест зростаючої складності (методика Равена), який застосовується для визначення рівня логічності мислення.

4. Методика «Вивчення короткочасної пам'яті». Методика побудована на використанні різноманітного стимульного матеріалу, який подається в трьох серіях. В першій серії досліджуваному пред'являються по черзі три картки з словами, які складаються з 3-5 букв. На кожній картці по 10 слів, які не повторюються. У другій серії демонструються по черзі 3 картки з двозначними цифрами, на кожній картці-10 двозначних цифр. У третій серії досліджуваному пропонуються 3 картки з складами, що не мають сенсу. Склади утворені з 3-5 літер, кожна картка містить 10 складів, що не повторюються.

Дослідження проводилось на базі Ніжинського Державного Університету імені Миколи Гоголя зі студентами другого (12 осіб), третього курсу (20 осіб) та четвертого курсу (20 осіб) факультету психології та соціальної роботи. На основі результатів діагностування з використанням методики «шкала совісності» обидві вибірки в подальшому були розподілені на три групи за рівнем розвитку відповідного показника моральної сфери:

I – група студентів з низьким рівнем розвитку совісності;

II – група студентів з середнім рівнем розвитку совісності;

III – група студентів з високим рівнем розвитку совісності.

Після вимірювань показників індивідуальних особливостей, отриманих з використанням вище названих методик, застосовувався метод кореляційного аналізу для визначення міри зв'язку між формально-динамічними властивостями та показниками рівня розвитку логічності мислення в групах студентів, які різняться за рівнем розвитку совісності.

Спираючись на дані цього аналізу (див. табл.1), можна зазначити що:

1) в групі студентів з високим рівнем совісності було виявлено в кількісному відношенні 3 кореляційних зв'язки між нейродинамічними показниками (шкали ЕПМ, ПК, ШІ) і показниками рівня розвитку логічності мислення, які відображають легкість переключення з одних програм поведінки на інші в комунікативній сфері, а також між показниками інтелектуальної сфери;

2) в групі студентів з середнім рівнем совісності було виявлено також 3 кореляції між формально-динамічними показниками та показниками інтелектуально-пізнавальної сфери особистості (показники короткотривалої зорової пам'яті);

3) в групі студентів з низьким рівнем совісності було виявлено найбільшу кількість кореляційних зв'язків. В даній групі нараховується 5 кореляцій між формально-динамічними показниками, та показниками інтелектуально-пізнавальної сфери особистості.

З отриманих даних ми бачимо, різний ступінь інтенсивності впливу формально-динамічних властивостей на показники рівня розвитку досліджених показників інтелектуально-пізнавальної сфери в групах студентів, які різняться за рівнем розвитку совісності.

На підставі результатів кореляційного аналізу (див. табл.1) можна стверджувати, що ергічність психомоторну (ЕРІ), пластичність інтелектуальну (ПІ), швидкість моторну (ШМ) та швидкість інтелектуальну (ШІ) слід розглядувати в якості формально-динамічних детермінант рівня розвитку мнемічних здібностей (короткотривалої пам'яті) та здібностей вербального мислення. В.М. Русалов та С.І. Дудін [6] вказують на те, що темпераментальні властивості (тип темпераменту) здійснюють вплив на процес формування загальних здібностей людини переважно на ранніх етапах його розвитку.

Умовні позначення: I – показники рівня розвитку логічності мислення; II, III, IV – показники рівня розвитку пізнавальної сфери (I – логічність мислення, II – пам'ять на числа, III – пам'ять на слова, IV – короткотривала зорова пам'ять); ЕПМ, ШМ, ШК, ПК, ЕІ, ЕПК, ПМ, ПІ, ШІ – формально-динамічні властивості індивідуальності (ЕПМ – ергічність психомоторна, ШМ – швидкість психомоторна, ШК – швидкість комунікативна, ПК – пластичність комунікативна, ЕІ – емоційність інтелектуальна, ЕПК – комунікативна ергічність, ПМ – пластичність психомоторна, ПІ – пластичність інтелектуальна, ШІ – швидкість інтелектуальна).

Ці темпераментальні характеристики відображають, згідно з концепцією В.М.Русалова [7, с.87], рівень напруженості взаємодії психобіологічних інтелектуальних систем з середовищем та ступінь швидкості та пластичності виконання тієї чи іншої програми поведінки в моторній та інтелектуальній сферах діяльності людини.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу показників формально-динамічних властивостей та інтелектуально-пізнавальної сфери у студентів з різним рівнем розвитку совісності

Нейродинамічні показники. Русалов	Показники інтелектуально-пізнавальної сфери			
	I	II	III	IV
Група студентів з високим рівнем совісності				
Шкала ЕПМ	-0,59			
Шкала ШМ		0,82		
Шкала ШК			0,58	
Група студентів з середнім рівнем совісності				
Шкала ПК	0,46			
Шкала ШК			0,38	
Шкала ЕІ			0,63	
Група студентів з низьким рівнем совісності				
Шкала ЕПК		0,70		
Шкала ПМ		0,77		
Шкала ПІ		0,73		
Шкала ПК			0,73	
Шкала ШІ	0,76			

Виходячи з факту підтвердження гіпотези нашого дослідження можна зробити висновок, що інтенсивність детермінуючого впливу темпераменту на вив-

чені здібності визначається рівнем розвитку совісності. Наші дані співпадають з даними отриманими в інших дослідженнях [3].

Література:

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. – СПб.: Издательство „Питер”, 2000. – 528 с.
2. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие / [Шадриков В. Д., Дударева В.Ю., Зиновьева Н.А. и др.]; отв. ред. В. Д. Шадриков. – М.: Академический проект; Альма-Матер, 2009. – 533 с.
3. Никоненко О. П. Функціональні особливості прояву формально-динамічних властивостей особистості у студентів з різним рівнем совісності // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д.Максименка, М.В.Папучі. – Київ-Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип.6. – Частина 2. – С.101-104.
4. Никоненко О. П. Інтенсивність зв'язків параметрів темпераменту та інтелектуально-пізнавальної сфери у студентів з різним рівнем розвитку совісності // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі.- Київ, 2009.- Том 11. – Вип.2 – С. 170-180.
5. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента. Методическое пособие / Русалов В. М. М.: Изд-во Института психологии АН СССР. 1990.
6. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психол. журн. – 1991. –Т.12. – № 5. – С.13-17.
7. Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. –№5. – С.12-23.
8. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Шевандрин Н. И. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.

ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ

Кудашова В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

У сучасних умовах розбудови і оновлення всіх сфер суспільного життя в Україні особливо актуальною стає проблема лідерства, адже суспільство потребує лідерів, які здатні об'єднати навколо себе людей для досягнення поставленої мети і створити сприятливі умови для подальшого його розвитку.

В нашій країні створилася така ситуація, що без визнаних лідерів не можна вижити ні в політичній, ні комерційній, ні будь-якій іншій організації.

Зміна пріоритетів у нашому суспільстві, де головною цінністю, суб'єктом культури і життя є людина, вимагає від сучасної школи системного, новаторського забезпечення виховного процесу, який ґрунтується на демократичних засадах, принципах особистісно орієнтованої взаємодії.

Між спеціалістами, теоретиками та практиками досі пір продовжується спір на тему: «лідерами народжуються» або ж «лідерами стають». Так, деякі з нас можуть переконати нас у тому, що хтось, безперечно, від народження володіє деякою «екстраординарною особливістю», яка робить його лідером, в той час як інші впевнені, що при умові певного поєднання освіти, підготовки та досвіду, лідера можна створити і сформувати.

Проблемами лідерства займалися багато дослідників, такі вітчизняні вчені, як Б.Паригін, Л.Уманський, І.Столяр, А.Кравченко, В.Городяненко та інші, а також багато зарубіжних соціологів і психологів. Серед них Ч.Хенді, Д.Макгрегор, Р.Хаус, К.Левін, М.Харріс, Дж.Френч, Е.Флейшман та інші.

Природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва також досліджується у працях В.Ф.Ануфрієва, В.Д.Гончарова, В.І.Зацепіна, Т.Н.Мальковської. Прояви лідерства в дитячих групах на кожному віковому етапі, їх специфіку й організаторські та координаційні функції широко розглянуто у працях психологів: Г.М.Драгунової, О.С.Залужного, І.С.Кона, А.П.Кравковського, Д.І.Фельдштейна та ін. Формування мотивації лідерства відповідно до вікового підходу у вивченні онтогенезу особистості досліджували Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, С.В.Походенко. Проблема виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально-активної особистості розглядали такі відомі педагоги і психологи, як І.Д.Бех, І.П.Іванов, А.Н.Лутошкін, А.С.Макаренко, С.М.Мудрик, Л.І.Новикова, І.П.Підласий, В.О.Сухомлинський [3, с. 272].

Найбільш розповсюджені та загально визнані теорії – це теорії особистісних рис, ситуативні, ситуативно-особистісні. Різниця полягає в тому, що ситуативні теорії враховують риси, характерні для середовища лідерства: час, місце, обставини групових дій, тобто зовнішні параметри, що стосуються і лідера, і очолюваної ним групи в цілому.

Лідер у перекладі з англійської означає ведучий. Термін „лідер”, за даними Оксфордського словника, з'явився приблизно у 1300 р., однак, багато фахівців, серед яких Р.Стогдилл, заявляють, що це поняття не могло з'явитися раніше 1800 р. Одне з перших визначень лідерства дав Ч.Кулі у 1902 р. На його думку, лідер

– це фокус групових процесів. У 1911 р. М.Блекнер запропонував інше визначення лідерства: це – центральна зусиль в одній особистості як виявлення влади всіх. У 1924 р. американський соціолог Л.Бернард дав таке трактування лідерства: лідер фокусує увагу і реалізує енергію групи в заданому напрямку.

Кількість визначень лідера і лідерства як соціального явища постійно зростала. У вітчизняній соціології лідер – це член групи, здатний очолити, показати приклад, організувати виконання завдання і визнаний у цій ролі більшістю членів групи. Лідер відіграє центральну роль в організації спільної діяльності групи, до якої він належить, і регулює міжособистісні відносини. Таким чином, лідер є центром збігання інтересів групи [1, с. 81-82].

Лідерство як соціальне явище у колишньому СРСР вважалось цілком внутрішньогруповим. Таке розуміння лідерства було зумовлене не стільки теоретичними позиціями різних дослідників, скільки ідеологічними і політичними замовленнями та заборонами недавнього минулого, коли не можна було навіть теоретично припустити, що керівники партії і держави – не лідери. Главою держави протягом десятиліть були керівники, які призначалися на цю посаду і не проходили складної процедури виборів, властивої феномену політичного лідерства [3, с.272-274].

Лідерство передбачає певний характер його найближчого оточення. Воно має бути відібране за діловими, професійними ознаками, а не тільки за особою відданістю лідеру.

Однодумність, взаєморозуміння, інтерес до справи, взаємна довіра, знання сфери діяльності, здатність виконати висунуті лідером вимоги дають право його оточенню посідати гідне місце в групі. Привабливими для оточення є можливість особистої службової кар'єри, визнання в групі, близькість з авторитетною особою, якою є лідер. Оточення лідера має чітко уявляти свою соціальну роль і обов'язки в групі. У самому ж лідері ніби концентруються якості його оточення, тому він і зацікавлений у підборі людей, які перевершують його за якимись особливими якостями – професійними чи особистісними.

Відносини лідера та його оточення – важливий аспект лідерської організації влади. Цілеспрямованість, принциповість, усвідомлення особистої відповідальності перед групою, якою керує, розуміння її завдань і запитів є невід'ємними якостями лідера. Вони мають бути вироблені у членів групи, бо саме вони й об'єднують лідера з його оточенням [4, с. 318-319].

Лідер має навчитися приймати рішення, уникати невідгідних ситуацій чи, навпаки, створювати вигідну сукупність обставин. Він повинен уміти, як говорив У.Черчіль, виносити користь із найневідгідніших ситуацій. Справжнього лідера відрізняє особливе мистецтво – перетворювати на своїх союзників прихованих чи, навіть, явних супротивників.

Лідер не може і не повинен боїтися ризику, чекати гарантованого успіху, чи, навпаки, поклатися на

випадкову перемогу. Лідер має навчитися переборювати непередбачені ускладнення, маневрувати, бути готовим до тимчасових невдач. Він повинен постійно бути націлений на рух вперед, крок за кроком, але тільки вперед. Сьогодні відчувається гостра потреба в новому поколінні лідерів зі стратегічним мисленням, неординарним баченням ситуацій, впевненістю в успіху. Люди, які не бояться ризику, здатні очолити організації, дуже потрібні країні. Лідери-новатори покликані ефективно вирішувати і старі, і нові проблеми методами, що відповідають сучасним вимогам. А формування лідера, його ріст, авторитет починаються з малої групи. Ось чому так важливо зрозуміти основні принципи появи та виховання сучасних лідерів, джерела яких знаходяться в малих групах [2, с. 53-57].

На формування лідерських якостей впливає перелік аспектів, таких як: темперамент, характер, індивідуальні особливості, розвиток психічних процесів та інші.

Отже, зупинимось дещо детальніше на темпераменті. Кожна людина народжується з певним набором біологічних особливостей його особистості, які проявляються у темпераменті. Значні відмінності у поведінці людей, обумовлені властивостями їх темпераментів, є навіть у кровних братів та сестер, у близнюків. Проте темперамент і сьогодні залишається багато в чому спірною і невирішеною проблемою. При

різноманітні підходів до проблеми, вчені і практики визнають, що темперамент - біологічний фундамент, на якому формується особистість як соціальна істота.

Темперамент відбиває динамічні аспекти поведіння, переважно уродженого характеру, тому властивості темпераменту найбільш стійкі і постійні в порівнянні з іншими психічними особливостями людини. Найбільш специфічна особливість темпераменту полягає в тім, що різні властивості темпераменту даної людини не випадково сполучаються один з одним, а закономірно зв'язані між собою [5, с.153].

Для того, щоб дослідити закономірність між темпераментом та лідерськими якостями було обрано такі методики:

- Методика на визначення переважаючого типу темпераменту;
- Методика «Лідер»;
- Діагностика темпераменту за методикою Я. Стреляу;
- КОЗ – 2;
- Потреба у досягненні.

За основу було взято перші дві методики, оскільки вони дають найбільш повну характеристику особистості щодо таких характеристик як темперамент та лідерські якості.

Таблиця 1

Тип темпераменту	холерик	сангвінік	флегмати	меланхолік
кількість осіб	13 осіб	8 осіб	12 осіб	7 осіб
%	32,5%	20%	30%	17,5%

Таблиця 2

Вираження лідерських якостей	Слабко виражені	Середній рівень	високий рівень	Схильність до диктату
Кількість осіб	20 осіб	8 осіб	9 осіб	3 особи
%	50%	20%	22,5%	7,5%

Таблиця 3

№	ПІП	Тип темпераменту	Лідерські якості
1	Антон Б.	холерик	слабко виражені
2	Богдан М.	сангвінік	високий рівень
3	Віка К.	холерик	середній рівень
4	Ганна О.	сангвінік	високий рівень
5	Діана К.	сангвінік	середній рівень
6	Євген Д.	холерик	Схильність до диктату
7	Крістіна А.	холерик	високий рівень
8	Лариса Т.	холерик	середній рівень
9	Лілія Д.	холерик	середній рівень
10	Максим Л.	холерик	високий рівень
11	Марина С.	сангвінік	слабко виражені
12	Михайло І.	холерик	слабко виражені
13	Надія Ф.	сангвінік	високий рівень
14	Олена Б.	холерик	високий рівень
15	Ольга Л.	сангвінік	слабко виражені
16	Поліна Р.	холерик	середній рівень
17	Ростислав С.	холерик	Схильність до диктату
18	Руслан К.	холерик	слабко виражені
19	Рустам Т.	сангвінік	високий рівень
20	Станіслав К.	холерик	середній рівень
21	Тетяна А.	сангвінік	високий рівень

З таблиці 3 випливає, що 14 осіб із сангвінічним та холеричним типами темпераменту мають середній або високий рівень прояву лідерських якостей – це становить 67%, 2 особи має схильність до диктату – 9,5%, та у 5 осіб лідерські якості є слабо вираженими – 24%.

Можна зробити висновок, що особи із холеричним та сангвінічним типами темпераменту більш схильні до прояву лідерських якостей, а отже темперамент відіграє не останнє місце у формуванні лідерських якостей, а має безпосередній вплив на них.

Література

1. Выдай, А. Лидерство и мотивация [Текст] / А. Выдай // Персонал. – К., 2000. - №3. - С.81 – 85.
2. Зубанова Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала //Педагогическое образование и наука. - 2007. - №2. – С. 53-57
3. Корнев А.Б., Коваленко М.Н. Соціальна психологія: Підручник. К., 2006. – 400с
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. — К.: Академвидав, 2003. – 448с. (Альма - матер)
5. Психология индивидуальных различий. Тексты. – М: Изд –во Моск. ун-та, 1982, 153-159

УДК 37.013.42:392.3

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Тончило І., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

У статті висвітлена проблема невідповідності сучасної молоді до сімейного життя, охарактеризовані особливості сучасної сім'ї.

Проблема сімейних стосунків завжди привертала увагу вчених: філософів, соціологів, психологів, педагогів. Широке коло питань, пов'язаних з типологією сімей, формуванням шлюбно-сімейних стосунків, благополуччям шлюбного союзу досліджували Т.Ф.Алексєєнко, В.П.Горелик, В.Д.Дмитровський, В.П.Кравець та інші. Проблема типології функцій сімей відображена в роботах В.П. Ключникова, С.Д.Лаптенко, А.Г.Харчева. Психологічні проблеми сучасної сім'ї розглядали І.С.Голод, А.Н.Волкова, С.В.Ковальов. Проблема підготовки молоді до сімейного життя, знайшла своє відображення в роботах І.В.Гребеннікова, А.О.Денисенко, А.Б.Добровича, С.В.Ковальова, І.С.Кона, В.П.Кравця, В.І.Макарова, І.М.Мачуськи, В.Г.Постового.

На думку деяких вчених (Т.А. Демидової, В.П. Кравця, В.Г.Постового) у суспільній свідомості відбувається зміна розуміння сімейних стосунків та ставлення до сімейного життя. За даними сучасних опитувань, в країні спостерігається тенденція збільшення кризових сімей, нестабільності молодих шлюбів. Соціальним неблагополуччям можна вважати те, що у всіх регіонах України спостерігається зростання кількості неповних сімей з малолітніми дітьми. При цьому, лише третина сімейних пар вважають себе щасливими [3;30].

Мета даної статі полягає в розкритті деяких проблем розвитку молоді сім'ї та формування відповідального ставлення молоді до сімейного життя.

Відомо, що кількість розлучень вражаюча і зростає з року в рік. Якщо у 60-х роках на 10-ть шлюбів припадало 1-не розлучення, у 70-х – 2, у 80-х – 3, то у 90-х – 5 і сьогодні ця тенденція зберігається. У великих містах на 2 шлюби припадає одне розлучення, про це свідчать дані досліджень Т.В.Говорун, В.П. Крав-

ця. У столиці України розпадається 7 з 10-ти створених сімей. Фактично ж розлучень більше, ніж вказує статистика, бо деякі сім'ї не реєструють шлюб у державних органах, а проживають у громадському шлюбі. Соціологи вважають благополучною лише кожен четверту сім'ю[5;54-56].

До об'єктивних факторів актуалізації соціальних аспектів проблеми формування відповідального ставлення до сімейного життя у молоді вважаємо необхідним віднести відозміну сучасної сім'ї і ускладнення стосунків у ній. Після вивчення наукових праць з даної проблематики Т.В.Говорун, С.І.Голода, В.П.Кравця, В.Г.Постового, Л.В.Яценко нами виділено наступні особливості сучасної сім'ї: зміна ролей членів сім'ї; зменшення віку вступу у шлюб; необізнаність в особливостях сімейного життя; вагітність до шлюбу; соціально-економічна незахищеність молодих сімей; зростання впливу ЗМІ, кіно, телебачення; збільшення кількості людей не орієнтованих на шлюб; зміна мотивації створення сім'ї; фемінізація чоловіків та маскулінізація жінок; ранній початок статевого життя.

Аналіз розходжень в уявленнях молоді дозволяє виявити наступні особливості молодих сімей: найчастіше партнери мають різне уявлення про домашнє господарство та працю, свою участь у цьому; про можливість проведення вільного часу та спільного дозвілля; про планування сімейного бюджету та безперечно про виховання дітей, що є чи не найголовніше, адже діти перейматимуть їх досвід і використовуватимуть його в майбутньому [3; 32].

Ми вважаємо, що загальну характеристику стану розвитку інституту сім'ї в Україні можливо уявити у вигляді наступних тенденцій:

- відбувається зміна характеру як внутрішніх, так і зовнішніх зв'язків сім'ї. Часто поєднання жінкою професійних та сімейних ролей знаходяться у протиріччі;
- відбувається розширення та ускладнення функцій сім'ї, це відбувається одночасно зі скороченням її складу;
- відбувається ослаблення передачі традиційної культурної інформації від покоління до покоління;
- зниження рівня народжуваності;
- збільшення кількості розлучень.

В. Гончаров зазначає, що молодь, яка вступила до шлюбу, дуже часто вважає, що у сфері міжособистісних стосунків іноді все вирішується само по собі і стає так, як було раніше. Це свідчить про низьку моральну та психологічну готовність до сімейного життя, незнання чи нерозуміння особливостей та проблем міжособистісних стосунків. За даними досліджень науковця, більше 24% сучасних молодих людей зводять почуття любові до фізичного потягу, понад 26% вважає, що в її основі лежить проста звичка, а 30% - зовсім не визнають цього почуття [3:32].

За матеріалами досліджень А.В.Мудрика слід зазначити, що сучасна молодь мало замислюється про своє майбутнє сімейне життя. Більше того, багато молодих людей вступають до шлюбу не маючи свідомих уявлень про те, як вони будуть будувати свою сім'ю та взагалі, яку вони хотіли б бачити свою сім'ю ідеально [7:180].

Результати досліджень Д.В.Колесова свідчать про те, що тільки близько 20% школярів отримують певні знання про інтимні сторони людського життя від батьків, педагогів та спеціалістів, інші – із випадкових джерел. Не мають наукового уявлення про гігієну статевого життя 90% юнаків і 92% дівчат, 60% не знають про небезпеку захворювань, що передаються статевим шляхом [4:92]. Хоча наведені дослідження проводились на початку 90-х років, сучасна ситуація суттєво не змінилась, про що свідчать результати досліджень В.П. Кравця, В.Г. Постоного, І.М.Мачуськи, Л.В. Яценко та інших.

Згідно з даними, отриманими С.І.Голодом, більша задоволеність шлюбом спостерігається у подружніх парах, шлюб яких був мотивований спільністю інтересів. Він виділяє наступні мотиви шлюбу: любов як мотив створення сім'ї - 39,1% чоловіків, 49,6% жінок; спільність інтересів та поглядів - 26,1% чоловіків, 28,5% жінок; почуття самотності - 14,1% чоловіків, 4,7% жінок; матеріальну забезпеченість майбутнього чоловіка чи дружини як мотив розглядають лише жінки (3,1%); інші мотиви шлюбу 0,6% чоловіків та 3,1% жінок. Дослідник зазначає, що спільність інтересів та поглядів призводить навіть до більшої задоволеності шлюбом, ніж першопричинний мотив кохання та корисливий розрахунок [2; 18].

Дослідження З.Г.Кісарчук демонструють, що шлюбно-сімейні уявлення старшокласників відрізняються недостатньою наповненістю, невисокою оцінкою себе як майбутнього подружжя. Особливо неповними є уявлення юнацтва про функції сім'ї та організацію сімейного життя. Різниця виявляється у розумінні хлопцями та дівчатами понять "мужність" та "жіночність", розумінні змісту сімейних ролей, уявлень

про вагомість чоловіка та жінки у стосунках. Різниця між юнаками та дівчатами також проявляється у їх оцінці своїх можливостей у сімейному житті [4; 62-63].

Про недостатню інформованість молоді з питань статі, шлюбу і сім'ї свідчать дослідження В.П. Кравця. Виявляється, що спостерігається неспівпадіння знань молодих людей, їх уявлень про сімейне життя та стосунки протилежних статей з їх поведінкою. Так, в результаті досліджень В.П.Кравця, було встановлено багато випадків невідповідності їх вербальної та реальної поведінки у питаннях, що стосуються морально-статевої та дошлюбно-сімейної сфери: між знаннями про мету шлюбу та реальними цілями, до яких прагнуть в ньому; між морально витриманими та романтичними висловлюваннями про ставлення до дівчини, жінки і конкретними проявами грубощів щодо до них; розумінням інтимності у проявах почуттів між закоханими і безпосередністю їх проявів на людях; вербальним несхваленням раннього статевого життя та їх конкретна діяльність у цій сфері тощо [5; 86-87].

Молодь не завжди усвідомлює, які риси характеру найсуттєвіші для щасливого шлюбу, за яким принципом найдоцільніше обрати шлюбного партнера, що найбільше заважає шлюбним почуттям і стосункам, які психологічні риси слід виховувати в собі ще із шкільного віку для гармонійного міжстатевого спілкування в майбутньому, як враховувати психологічні особливості статей, як вирішувати конфліктні ситуації, попереджати і регулювати конфлікти. Кожна молода людина, яка вступає у шлюб повинна бути готова до сімейного життя, саме тому повинна пройти серйозну підготовку. Дослідник проблем сімейного життя В.П.Кравець, вважає, що 75% шлюбів розпадаються саме через невідповідність молоді до сімейного життя [5, 76].

Вочевидь, що завищені вимоги до майбутнього сімейного життя у поєднанні з недостатнім уявленням про можливі майбутні труднощі та невмінні їх долати у конкретних життєвих ситуаціях відіграють не останню роль серед факторів, що дестабілізують сім'ю. А тенденція до абсолютизації романтичної чи прагматичної особливостей шлюбу ще раз демонструє недостатню підготовленість молодих людей до організації взаємодії у реальних умовах [3; 36].

Підсумовуючи вищесказане підкреслюємо, що в Україні в останні роки відбувається скорочення народжуваності, збільшення кількості розлучень, зростання кількості дітей народжених поза шлюбом, зростання кількості громадських шлюбів, майже повна відсутність знань у молоді про сімейне життя. Все це актуалізувало проблему підготовки молоді до створення власної сім'ї, до майбутнього відповідального шлюбу, як основну проблему розвитку майбутнього суспільства. Покращення знань молоді про соціально-психологічні процеси, які відбуваються при становленні молодої сім'ї, є однією з форм зміцнення майбутньої сім'ї. Всі зазначені тенденції у розвитку сучасної сім'ї обумовлюють, на наш погляд, необхідність розробки нових підходів до процесу підготовки молоді до сімейного життя, а саме, розробку програм формування у студентської молоді усвідомленого ставлення до сімейного життя.

Література

1. Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: Науково-методичний збірник./ За ред. Т.В. Говорун.- К.: ІЗМН, 1996. - 168с.
2. Голод С.И. Стабильность семьи: социологические и демографические аспекты. - Л.: Наука, 1984.- 136с.
3. Гончаров В. Готуймо молодь до сімейного життя //Соціальний педагог. – 2009. - №8. – С. 30 – 41.
4. Кисарчук З.Г. Особенности брачно-семейных представлений старшеклассников.// Психология сб./ Под ред. Л.Н. Прокопиенко. - К.: Рад. шк., 1990.- Вып. 34 – С. 65- 73.
5. Кравець В.П. Психологія сімейного життя. В 2т. - Тернопіль, 1995.- Т.2- 396с.
6. Мачуська І.М. Засоби формування культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – К.: 2002. – Кн. 1. – С. 21 – 27.
7. Мудрик А.В. Время поисков и решений или старшеклассникам о них самих. - М.: Просвещение, 1990.- 191с.
8. Постовий В.Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / Ін-т системних досліджень освіти АПН України. Ін-т педагогіки. – К.: Освіта, 1994. – 64с.
9. Яценко Л.В. Гендерна освіта і виховання в сучасній середній школі // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції – К.: ПЦ „Фоліант”, 2003. – С. 154-159.

ІСТОРИОГРАФІЧНІ ОЦІНКИ ЕВОЛЮЦІЇ АНГЛІЙСЬКОГО АБСОЛЮТИЗМУ XVI–XVII СТ.

Андрусенко Н., магістрантка історико-юридичного факультету

У ХХ столітті перед історичною наукою постало багато актуальних проблем, серед них відродження інтересу до політичної історії з виокремленням нових напрямків та аспектів дослідження: проблем генези правової, класової, національної держави, змісту політичної влади, засобів її самовираження. В цьому контексті значний інтерес викликають європейські монархії епохи раннього нового часу (XVI-XVII ст.). Початок XVI ст. – це та межа в розвитку західноєвропейських країн, від якої веде відлік новий етап державотворення в Європі, що визначив форми правління, напрямки централізації, а також вніс кардинальні зміни у всю систему міждержавних європейських відносин. Основною формою правління в багатьох країнах Західної Європи стає абсолютна монархія, а загальноприйнятою політичною теорією XVI століття – теорія суверенітету, згідно якої політична влада практично здійснює ідею єдності країни, захисту її політичних інтересів.

У статті зроблено спробу проаналізувати існуючі історіографічні оцінки розвитку англійського абсолютизму протягом XVI-XVII ст.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 1509 – 1689 рр., від часу вступу на престол Генріха VII Тюдора до встановлення в країні нової форми державного управління – конституційної монархії, яка була закріплена «Біллем про права».

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою, на нашу думку, увагою до проблеми як у зарубіжній, так і у вітчизняній історіографії. Дійсно, у науковій літературі, присвяченій аналізу подій англійської історії XVI-XVII ст., питання тогочасного розвитку абсолютизму в Англії спеціально не вивчалось.

Абсолютизм як історичне явище – це особлива соціально-політична система, що сформувалася в ранній період переходу від традиційного до індустріального суспільства, відбиваючи тимчасовий баланс соціальних сил.

Сучасна історична наука дає різні визначення поняттю «абсолютизм». Найбільш вживаним на сьогодні є тлумачення абсолютизму як форми керування державою, за якої державна влада належить одній особі – монархові, або як необмеженої монархії, самодержавства. Досить цікавим з приводу розгляду питання абсолютизму загалом видається праця відомого сучасного британського історика Н. Хеншелла, яка має специфічну назву «Міф абсолютизму». Він досліджує притаманні особливості розвитку західноєвропейських монархій XVI-XVII ст. (переважно англійську та французьку), де розвінчує так званий історіографічний міф абсолютизму. На думку Н. Хеншелла, в зміст поняття «абсолютизм» включені ознаки «деспотизму», «бюрократизму», «неанглійськості». Історики Англії та Франції помилково визнавали існування відмінностей між французькими «абсолютними» монархами, які монополізували владу, та англійськими «обмеженими» монархами, які її розділяли [22, 239]. Тому можна говорити про певний дуалізм королівської влади: про необхідність поділу влади із парламентом та про власну необмежену владу монарха.

Англія, в силу її відірваності від континенту, мала специфічні особливості політичного розвитку. Саме цим можна пояснити наявність окремих, притаманних лише для неї, рис абсолютизму, серед яких: функціонування впливового представницького органу – парламенту, відсутність постійної професійної армії, сильне місцеве самоуправління, недосконалий бюрократичний апарат, активне втручання абсолютизму в релігійну сферу. Як стверджує сучасна російська дослідниця А. Євдокімова, своєрідність англійського абсолютизму була пов'язана й з еволюцією англійського дворянства, яке відрізнялося від французького та іспанського. В Англії значно частиною дворянства було так зване «нове дворянство» - джентрі, що сформувалось на основі дрібних та середніх землевласників. Саме воно, за словами історика, потребувало міцної вла-

ди, що змогла б забезпечити охорону їх власності. Такою владою для джентрі став абсолютизм [6, 146].

Історіографічна традиція демонструє неоднозначні підходи щодо питання розвитку англійського абсолютизму в досліджуваний період. Історики XIX – поч. XX ст. зводили зміст доктрини англійського абсолютизму до такого: державі належить монополія на публічну владу, особа монарха ототожнюється з державою, а необмеженість влади правителя обґрунтовується її божественним походженням [4, 544]. Характерною рисою досліджень тогочасних науковців (Д.Гріна, Т.Маколея та ін.) була гіперболізація ролі держави в історії [5; 12]. Це так звана «вігська інтерпретація історії», де особливий наголос робиться на конституційній історії, яка дала б змогу показати британцям спадкоємність інститутів сучасного демократичного суспільства від власного історичного минулого та простежити їх поступальний розвиток.

У вітчизняній історіографії досліджувана нами проблема саме в такій постановці не знайшла висвітлення. Згідно з ідеологічними штампами, які існували в радянській історичній науці, пріоритетними темами досліджень із історії раннього модерного часу визнавалися національно-визвольні рухи, соціальні революції (повстання) тощо. Такі тенденції не оминули й радянську британістику. У працях цілої плеяди радянських науковців, які плідно працювали над проблематикою періоду правління Тюдорів та Стюартів, головний акцент робився саме на вищезазначених аспектах [1; 10; 18; 14]. Явище абсолютизму розглядалося істориками в причинно-наслідковому ключі соціально-економічних змін, що відбувалися в країні. Для них абсолютизм був тим механізмом, за допомогою якого великі землевласники експлуатували і пригнічували селян, що в свою чергу, характеризувало існуючу соціально-економічну систему. На жаль, радянські історики не могли пояснити того факту, що саме дворяни були противниками абсолютистської держави, а високі посади здобували головним чином не знатні, а багаті буржуа. Таким чином, радянськими дослідниками абсолютна монархія розглядається як одна із форм феодальної, тобто дворянської держави, основною функцією якої був «захист від буржуазії» та інших антагоністично налаштованих до феодалізму елементів [14, 64; 24, 175; 19, 100].

Занепад абсолютизму в Англії за часів Стюартів пов'язується із розривом державної політики з економічними інтересами країни, що був зумовлений надзвичайно розгалуженою бюрократичною системою, постійним та шкідливим втручанням монархів у економічне життя країни [16, 78].

Британська історіографія традиційно займає одне з провідних місць в історичній науці, здійснюючи помітний вплив на світовий історіографічний процес. В середині XX ст. процес нагромадження та систематизації знань з політичної історії Англії відбувався швидкими темпами. Це можна пояснити високим інтересом британських науковців до розробки проблематики Англійської революції. У працях тогочасних представників цього напрямку можна прослідкувати істотний вплив марксистських чи близьких до марксизму позицій, які пов'язували наростання кризових явищ у розвитку англійського абсолютизму з боротьбою між феодальним дворянством та буржуазією, тобто із соціально-економічними чинника-

ми [13; 23]. Дослідники стверджують, що представникам династії Тюдорів вдавалося підтримувати рівновагу між цими двома антагоністичними верствами суспільства [13, 191; 23, 54]. Проте, на початку XVII ст. умови, які створювали таку тудорівську рівновагу, зникають. Відбувається зміна суспільних інтересів буржуазії та феодалів, до якої представники династії Стюартів не змогли пристосувати власні принципи управління країною, що й призвело до подальшої кризи абсолютизму [13, 192; 23, 59]. Як стверджує інший британський науковець Ч.Поулсен, в англійському суспільстві прослідковується цікавий парадокс, коли зміни, що в ньому відбувалися майже не зачіпали феодальну структуру політичного управління країною [15, 115].

Для розуміння еволюції англійського абсолютизму протягом XVI-XVII ст. слід спершу окреслити ті державні процеси, які відбувалися на початку XVI ст. Нова форма держави в Англії, на думку більшості дослідників, починається з часу правління Генріха VII Тюдора (1485-1509), якому повністю підкорялися його піддані [24, 154; 19, 104].

Подальше зміцнення позицій абсолютного монарха відбулося за Генріха VIII, політику якого російський історик Ю. Івонін характеризує як тиранію. На його думку, це був справжній «тип абсолютного монарха раннього нового часу» [8, 62]. Проте, саме в цей час парламент було включено до структури абсолютистського режиму.

За твердженням сучасної української дослідниці тогочасних управлінських структур в Англії О. Маклюк, представницький орган став тим інструментом, який дозволяв монархові здійснювати на законній основі радикальні реформи: в реорганізації фінансових структур, в управлінні на місцях, в судово-адміністративній та церковній сферах [11, 6].

На думку більшості істориків, «золотою епоєю» розквіту англійського абсолютизму можна вважати час правління королеви Єлизавети I Тюдор. В цей період абсолютизм створює необхідні умови для подальшого розвитку країни. Однак, сьогодні часто виникають запеклі дискусії, особливо серед представників сучасної британської історіографії, щодо наслідків діяльності цієї королеви. Так, британський науковець Х. Хейг категорично заперечує правління Єлизавети I Тюдор як «золоте століття нації» [21, 15]. Він вважає, що ця «ілюзія прогресу» була започаткована Камденом у праці «Анналі» 1610-х рр.: «Камден сформував історіографічний приклад царювання, й історики зазвичай використовували цю схему. Єлизавета успадкувала хаос всередині країни та погрози з-за кордону, проте завдяки своєму власному мистецтву та прогнозуванню вона знайшла об'єднані рішення для національних проблем. Таким чином, правління Єлизавети стало золотим часом прогресу, при цьому турботлива королева надихала свій народ на значні досягнення та запобігала будь-яким небезпечним сепаратистським тенденціям» [21, 303]. Звичайно не можна погодитися з такими словами автора, проте й той факт, що прогресивні зміни, які відбулися в тогочасній Англії, стали часом процвітання англійської нації також є незаперечним. Так, інша дослідниця діяльності королеви – Сьюзан Доран всебічно намагається захистити особу королеви від подібних категоричних висновків істориків, вказуючи на те, що Єлизавета була жінкою, яка змогла «успішно зміцнити коро-

лівську владу в чоловічому світі та з гідністю відповісти на всі виклики долі» [27].

Англійська монархія за часів Тюдорів підтримувала власний авторитет на здобутках тривалої співпраці з усіма верствами суспільства. В цей час у державі формується етакратична модель суспільства. Зміни, що відбуваються за Тюдорів, призводять до формування іншої системи цінностей, за якої монарх сприймався як «верховна особа», що завершувала об'єднане між собою єдине ціле титулів та посад [20, 220]. Політика Тюдорів користувалася підтримкою серед аристократії, оскільки багато знатних родів завдячували своїм піднесенням після жаклих міжусобних воєн кінця XV ст. (війна Червоної та Білої троянд) саме Тюдорам. Завдяки церковній політиці династії зміцнилося й економічне становище аристократії (внаслідок розпродажу колишніх церковних земель за часів Реформації). Саме Тюдори змогли організувати гідну відсіч зовнішньому ворогу (католицькій Іспанії) та ліквідувати вогнища внутрішньої нестабільності. Отже, авторитет монархії на межі XVI-XVII ст. тримався не на силових методах управління, а на принципах взаємної поваги: по-перше, поваги до монархії, яка гарантувала внутрішню стабільність, а, по-друге, поваги до англійського парламенту з боку монархів, як органу представництва всього англійського народу [26, 108]. Тюдорам вдавалося підтримувати рівновагу всередині титулованої знаті, що дозволяло уникати наростання суперечностей.

Проте, вже наприкінці правління королеви Єлизавети I Тюдор почали з'являтися перші паростки назриваючого конфлікту у відносинах між короною та парламентом, а із встановленням нової династії Стюартів на англійському престолі прірва між ними вже стала достатньо відчутною [2, 99]. Складність ситуації полягала в тому, що Яків I здійснював управління країною лише за допомогою авторитарного стилю, силові методи якого вже втратили свою актуальність й не знаходили підтримки внаслідок об'єктивних причин (за його правління Англія не відчувала серйозних внутрішніх та зовнішніх загроз) [26, 19; 3, 175]. Прагнучи зміцнити свою прерогативу на владу, Яків I створює власну теорію її

божественного походження, за якої монарх вважається намісником Бога на землі й піддані повинні покірно виконувати його повеління [7, 16]. Тому не дивно, що в російській дореволюційній історіографії абсолютизм Стюартів розглядається як «крайній», що піддавав сумніву всі попередні вольності нації [9, 82].

Таким чином, за перших Стюартів поширювалося відчуження між монархами та їхніми англійськими підданими, що стало першим проявом кризи абсолютизму.

Російський дослідник В.Раков вважає, що англійський абсолютизм розвинувся лише на ранній стадії, не отримавши розвитку в подальшому, як це було у більшості інших західноєвропейських країн. Він пояснює це тим, що «суспільство», тобто відносно незалежні від корони соціальні групи та структури, відіграло в історії Англії, починаючи ще з XIII ст., значно більшу роль, ніж на континенті [17, 87].

На думку відомого ізраїльського соціолога Ш.Ейзенштадта, революційні зміни, що відбулися в Англії протягом 1640-1660-х рр. призвели до руйнування передумов традиційності та до послаблення традиційної легітимності центрів суспільства, тобто, у нашому випадку, монархічної влади [25, 229]. «Славетна революція» 1688 р. та поява «Білля про права» 1689 р. ознаменували оформлення в Англії парламентської монархії з кабінетом міністрів, підзвітним перед парламентом. Закріплюється система двох партій та законна процедура парламентських виборів. Вже на початку XVIII ст. король, який знаходився на утриманні парламенту, втрачає свої останні істотні привілеї: право вето щодо прийнятих парламентом законів та право брати участь у засіданнях уряду [17, 88].

Таким чином, аналіз процесів XVI-XVII ст. дозволяє зробити висновки про те, що питання еволюції абсолютизму в цей час необхідно розглядати з точки зору взаємовпливу різних факторів – економічних, політичних, культурних тощо. Значну увагу необхідно звернути й на аналіз суб'єктивного фактору в його розвитку, тобто на розгляд впливу особистостей монархів на їх державну діяльність.

Література

1. Английская буржуазная революция XVII века / Под ред. Е.А. Косминского. Том I. - М.: Издательство Академии наук СССР, 1954. - 495 с.
2. Барг М.А. Великая английская революция в портретах ее деятелей. - М.: Мысль, 1991. - 397с.
3. Виппер Р.Ю. История нового времени. - М.: Че Ро, 1999. - 624 с.
4. Всеобщая история съ IV столетия до нашего времени. Сост. под рук. Эрнеста Лависса и Альфреда Рамбо. Том V: Религиозныя войны. 1559-1648. - М.: Изд. К.Т. Солдатенкова, 1898. - 880 с.
5. Грин Д.Р. Британия: Краткая история английского народа. В 2 т. Том 2. - Минск: Минская фабрика цветочной печати, 2007. - 678 с.
6. Евдокимова А.А. История Раннего нового времени. Эпоха Реформации. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. - 288 с.
7. Законодательство английской революции 1640-1660 гг. / Сост. Н.П. Дмитриевский. - М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1946. - 382 с.
8. Ивонин Ю.Е. Генрих VIII Тюдор // Вопросы истории. - 2008. - №8. - С.44-63
9. Карьевъ Н. Западно-европейская абсолютная монархія XVI, XVII и XVIII вековъ. - СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1903. - 452 с.
10. Кудрявцев А.Е. Великая английская революция. - Л.: рабочее издательство «Прибой», 1925. - 234 с.
11. Маклюк О. Особливості життєдіяльності англійського парламенту ранньотюдорівського періоду // Історія в школі. - 2000. - №7. - С.2-6
12. Маколей Т.Б. Полное собрание сочинений. Том I. - СПб.: Типография Николая Тиблена, 1860. - 429 с.

13. Мортон А.Л. История Англии. - М.: Издательство иностранной литературы, 1950. – 463 с.
14. Обсуждение проблемы абсолютизма: Заседание Ученого совета Института истории АН СССР 16 и 20 марта и 10 апреля 1940 года // Историк-марксист. – 1940. - №6. – С.63-74
15. Поулсен Ч. Английские бунтари. – М.: Прогресс, 1987. – 279 с.
16. Преображенский В.Д. Происхождение современных государств Европы. Часть II. Абсолютизм. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1930. – 88 с.
17. Раков В.М. «Европейское чудо» (Рождение новой Европы в XVI-XVIII вв.): Учеб. пособие. – Пермь: Издательство Пермского университета, 1999. – 254 с.
18. Савин А.Н. Лекции по истории Английской революции. – М.: «Крафт+», 2000. – 536 с.
19. Сапрыкин Ю.М. От Чосера до Шекспира: этические и политические идеи в Англии. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 192 с.
20. Федоров С.Е. Раннестюартовская аристократия (проблемы генезиса) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 2. История. – 2007. - №4. – С.220-225
21. Хейг К. Елизавета I Английская. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997. – 320 с.
22. Хеншелл Н. Миф абсолютизма: Перемены и преемственность в развитии западноевропейской монархии раннего Нового времени / Отв. ред. С.Е.Федоров. - СПб.: Алетейя, 2003. - 271 с.
23. Хилл К. Английская революция. - М.: Государственное издательство иностранной литературы, 1947. – 184 с.
24. Штокмар В.В. История Англии в средние века. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1973. – 184 с.
25. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций. – М.: Аспект Пресс, 1999. - 416 с.
26. Юм Д. Англия под властью дома Стюартов. В 2-х томах. Том I. – СПб.: Издательство «Алетейя», 2001. – 563 с.
27. Doran S. Elizabeth I: Gender, Power and Politics // www.historytoday.com

ПРИРОДА АБОЛІЦІОНІЗМУ РЕСПУБЛІКАНСЬКОЇ ПАРТІЇ (1854–1860 РР.).

Костюк Н., магістранка історико-юридичного факультету

Якщо дім розколотий сам у собі, він не встоїть. На моє переконання, наша держава не може довіку лишатися напірабською – напівевільною. Я не вважаю, що Союз розпадеться, я не вважаю, що будинок завалиться, але я вважаю, що він знову стане одним цілим.

Авраам Лінкольн

Протягом двох з половиною століть американської історії капіталістичний розвиток країни поєднувався із збереженням рабства темношкірих. Оскільки для американців переваг від функціонування рабовласницької системи існувало більше, ніж достатньо, відбулося законодавче оформлення чорного рабства.

Разом з цим, паралельно проходили організації антирабовласницького руху, який у 30-х рр. XIX століття отримав офіційну назву аболіціоністського, відіграв концептуальну роль у становленні моральних цінностей американського народу та визначив основні альтернативи історичного розвитку США 30-50-х років XIX ст.

Слід відмітити, що діяльність аболіціоністських організацій носила хвилеподібний характер, адже часи активності блискавично могли перерости у цілковите затишшя. Як наслідок, початок 1850-х рр. не віщував загострення проблеми рабства, більш того, на деякий час вона відійшла на другий план, а на домінуючу позицію вийшов етнорелігійний конфлікт в середовищі білого населення. Збереження status quo у питанні про рабство продемонстрували вибори 1852 р. на яких домінували партії демократів і вігів, які підтримували компроміс 1850 р. і засуджували діяльність аболіціоністів.

Партія фрїсойлерів, якщо порівнювати з виборами 1848 р., різко втратила своє місце і зійшла з політичної арени. Її ж місце на правах третьої сили зайняла Американська партія, головною вимогою якої було обмеження прав білих іноземців [9, с.217].

Ця проблема стала особливо актуальною десь у середині 1840-х рр.: протягом наступних десяти років до країни прибуло 3 млн. переселенців з Європи, що становило 15% від усього американського населення. Нові громадяни США були в основному вихідцями із бідних прошарків Ірландії та Німеччини, створили конкуренцію на ринку праці, викликавши незадоволення місцевих робітників. А оскільки, на відміну від попередньої хвилі переселення, переважно протестантської і англосакської, нова була католицькою, дана криза набула релігійно-етнічного контексту.

З 1852 р. могутній антикатолицький, проамериканський рух перейшов до створення Американської партії, яку в повсякденному житті називали партією тих «які нічого не знають». У 1854 р. американська партія виявила себе реальною силою: її підтримував 1 млн. чоловік, а на виборах того року в двох головних північно-східних штатах, Пенсильванії, Нью-Йорку, вона набрала відповідно 40 і 25% голосів [11, с. 213]. Успіхи партії завдали помітний удар авторитету вігів, які залишили своїх побратимів і переходили на сторону конкурентів.

Прихильники антирабовласницьких поглядів покинули з'їзд. Відсутність популярного лозунгу про гомстеда викликала розчарування багатьох виборців. Глибокі протиріччя між південним і північним крилом вігів послаблювали партію і вели її до краху.

Основною опорою політичного панування рабовласників продовжувала залишатися демократична партія. У класовому відношенні вона становила союз плантаторів, більша частина фермерів і фрітредерської буржуазії. На президентських виборах 1852 р. демократи вимагали припинити будь-яку агітацію щодо рабства. Вони також висунули аргументи проти національного банку, політики протекціонізму, здійснення програми «внутрішньої стабілізації» за рахунок держави. Демократам удалося отримати перемогу. Кандидат генерал Ф.Пірс зібрав 1 601 117 голосів, У.Скотт відповідно – 1 385 453.

Незважаючи на успіх, становище демократів було досить хитким. У цій партії також відбувалися деструктивні процеси внутрішнього характеру, які стали передумовами її розпаду в 1860 році.

Ще в 1848 р. від неї відділилися так звані барнбернери або незалежні демократи, прихильники запобігання поширенню рабства на нові території. Об'єднавшись з антирабовласницькими вігами та аболіціоністами із Партії свободи, вони утворили партію фрісойлерів, яка під час президентських виборів 1852 р. висунула на посаду президента свого кандидата Д.Хейла. Ключову позицію в передвиборчій програмі цієї партії займало положення про територіальне обмеження рабства і прийняття закону про гомстеди [11; 4; 211]. Поява третьої сили (фрісойлери, нативісти, Партія свободи) свідчила про структурну кризу «другої двопартійної системи» і початок формування наступної (республіканці-демократи).

В середині 50-х рр. Американська партія домоглася певних політичних успіхів. До її складу потрапила чимала кількість американських робітників, які побоювалися напливу переселенців, який знижував рівень заробітної плати. За етичними і релігійними протиріччями чітко простежувалися соціальні. Ірландці, як правило, виявлялися низькооплачуваними та некваліфікованими робітниками, тоді як корінні американці у більшості випадків представляли забезпечені прошарки американських трудівників [26, с. 231].

Партія приваблювала представників власницьких станів, незадоволених «високими» податками за утримання в'язниць і будинків для бідних, мешканцями яких найчастіше ставали люди, які покинули рідні землі. Буржуазію зближувала з цією партією глибока ворожнеча до радикальних ідей, що їх привезли з собою учасники революції 1848 рр. До нативістів примкнули деякі фермери, які не бажали посилення конкуренції у придбанні земельних ділянок на Заході. Вабило її до цієї партії і через те, що вона виступала за прийняття закону про гомстеди.

В американській історіографії 80-х рр. ХХ ст. домінувала тенденція применшення значення питання про рабство та інших загальнонаціональних проблем при поясненні успіхів нативістів і заміненні їх конфліктами між протестантами і католиками, корінними американцями та іноземцями, ввести «етно-культурне» пояснення політичної боротьби. Але такий підхід виявився неприйнятний для періоду 50-х рр. ХХ ст. Це пояснюється тим, що навіть під час розпаду старої партійної системи у 1854-1856 рр. нативісти не змогли стати провідною політичною силою, а після виборів 1856 року поступово припинили свою діяльність [5, с. 309].

Основною лінією нової партійної системи були не релігійні погляди і не національна приналежність, а

питання про рабство і необхідність повалення рабовласницької олігархії. Дуже чітко цю думку виразила впливова аболіціоністська газета «Нешнл іра», яка закликала 5 травня 1854 р. забути старі сварки, забони і партійні влодобання та об'єднатися для встановлення свободи і знищення рабства. Активно виступаючи проти системи рабовласництва, ця газета, як і «Нью-Йорк дейлі триб'юн», багато зробила для об'єднання противників рабовласницької олігархії.

Головним центром протягування всіх сил, котрі були незадоволені пануванням південних олігархів, стала нова, республіканська партія, яка являла собою широку коаліцію демократичних груп під керівництвом промислової буржуазії Півночі. Вона об'єднала значну частину фермерів і робітників, що раніше підтримували демократів. До нової партії вступили представники дрібнобуржуазних прошарків та інтелігенції. Її заснування відбувалося в умовах кризи і розколу старих партій. Склад цієї партії становили віги, нативісти, фрісойлери, демократи, аболіціоністи.

Виникнення нової партії було пов'язано з широким народним рухом протесту проти закону Канзас-Небраска, який, за словами Г.Грілі, завдавав смертельного удару по спокою північан. 28 лютого 1854 р. в невеличкому містечку Ріпон (штат Вісконсин) відбувся мітинг, на якому вперше було оголошено про створення нової організації. Керував мітингом А.Бовей, відомий діяч робітничого руху. Учасники одностайно підтримали резолюцію, в якій говорилось: «Якщо закон Канзас-Небраска буде прийнятий, то це знищить старі партійні організації і створить нову партію на єдиній основі знищення рабства» [24, с. 185].

Під час наступних зборів, 20 березня, відбулися установчі збори комітету нової партії, які склалися з трьох вігів, одного фрісойлера і одного демократа. Борей запропонував назвати нову партію республіканською. Згодом він писав: «Ми зібралися на невеличкому мітингу – віги, фрісойлери і демократи». Ми пішли з нього республіканцями, і ми були першими республіканцями в Союзі» [10, с. 153].

Влітку 1854 р. було скликано конвент нової партії в Саратога-Спрінгс. У прийнятій платформі говорилось, що свобода і рабство не можуть співіснувати на одній землі, саме тому республіканці засуджують білль Канзас-Небраска і вимагають припинення процесу поширення рабства на нові території. На виборах до конгресу 1855 р., республіканці отримали суттєву перемогу: в палаті представників вони мали 108 місць, демократи – 83, нативісти – 43. склад палати відобразив зростання впливу як республіканців, так і нативістів. Боротьба щодо обрання спікера продовжувалась два місяці і свідчила про поглиблення політичної кризи. Тільки після кількох турів голосування на цю посаду обрали прихильника антирабовласницьких поглядів Н.Бенкса.

Сама логіка подій, що відбувалися в країні у середині 50-х рр. вела до краху другої партійної системи і її докорінної перебудови уже на новій секційній основі. І справа була не тільки в тому, що партія вігів зазнала краху, що нова республіканська партія була за своєю суттю партією Півночі, в якій об'єдналися противники рабства серед промислової буржуазії, фермерів, робітників, але і в тому, що правляча демократична партія, яка колись мала за-

гальнонаціональний вплив, стала виражати головним чином інтереси Півдня [11, с. 307].

Протягом 20 років (з 1834 по 1854 р.) між конгресменами-демократами, які представляли північні і південні штати, існувала відносна рівність. У 1853-1855 рр. в конгресі 33-го скликання кількість північних демократів (91) навіть перевищувала кількість південних (67). В середині 50-х рр. відбулося різке падіння впливу демократів, в результаті чого число північних демократів впало до 25, а на Півдні – до 63 [12, с. 192.] Чітке розуміння суті партійної перебудови виявив В.Сьюард у промові 21 жовтня 1856 р. Головну причину краху партії вігів, дезорганізації демократів і, нарешті, виникнення республіканської партії, досвічений державний діяч вбачав у конфлікті «двох повністю антагоністичних систем – системи вільної праці з рівними і загальним виборчим правом, свободою слова, думки, дій і системи рабства з нерівноправними виборами, яка забезпечується депотичними, тиранічними законами» [7, с. 210].

У лютому 1856 р. в м. Пітсбург відбувся національний конвент республіканців, присвячений проблемі участі партії в майбутніх президентських виборах. На ньому були представники всіх вільних штатів, також Меріленду, Кентуккі, Міссурі, Вірджинії і Південної Кароліни. Був утворений національний республіканський комітет на чолі з банкіром із Нью-Йорка Е.Морганом. комітет звернувся із закликом «До народу Сполучених Штатів» у якому пропонував прийняти участь у підготовці до президентських виборів і надіслати делегатів на загальнореспубліканський з'їзд, який буде присвячений вибору кандидатури на посаду президента [16, с.283].

З'їзд відбувся у червні 1856 р. у Філадельфії. Кандидатом на пост президента був висунутий 43-річний Джон Фрімонт, віце-президента – В.Дейтон. Дж.Фрімонт – великий землевласник і відомий мандрівник, який здійснив 5 експедицій на Далекий Захід. Він проводив топографічні дослідження в районі скелястих гір, і одна вершина була названа на його честь.

Виборча платформа республіканців підтримувала вірність принципам Декларації незалежності, відстоювала право конгресу заборонити рабство на західних територіях. Вона засуджувала політику Ф.Пірса по відношенню до Канзасу і вимагала прийняття цього штату в Союз як вільного. У платформі містилися вимоги спорудження трансконтинентальної залізниці і втілення програми «внутрішніх реформ» [14, с.102]. Однак вона не мала вимог щодо надання безкоштовних ділянок землі тим, хто має з цим проблеми і виступала проти рабства і закону про рабів-утікачів.

Незважаючи на політичний характер обґрунтованих вимог, програма республіканської партії потенційно являла собою серйозну загрозу існування рабства. Априорі, обмеження рабства рамками його старої території, повинно було, згідно економічного закону, привести до його наступного зникнення, знищити політичну гегемонію, здійснювану рабовласницькими системами через сенат, і, нарешті, піддати рабовласницьку олігархію небезпекам внутрішнього контексту. Своїм принципом республіканці підсікали сам корінь панування рабовласників. Вони це розуміли. «Якщо Фрімонт буде обраний і введений на посаду, - заявив губернатор Вірджинії Вайс, - існування рабства не триватиме і 20 років» [32, с.346].

Конвент демократів зібрався у Цинциннаті 2-6 червня 1856 р. Він обрав кандидатами на пост президента відомого політичного діяча і дипломата Джеймса Б'юкенена, віце-президента – Джона Брекенрідж. Платформа демократів вимагала невтручання конгресу в справи рабства, заперечувала протекціонізм і втілення програми «внутрішніх реформ» за рахунок держави.

На території Півночі відбулися багатолюдні мітинги для підтримки кандидата Фрімонта під лозунгом «Вільна мова, вільна праця, вільний Канзас, Фрімонт і Дейтон». З тривогою дивилися на зростання народної активності представники демократичної партії. У її рядах залишилось чимало банкірів, судовласників, великих купців, які побоювались, що успіх республіканців призведе до відокремлення Півдня і знищення всіх ділових зв'язків із плантаторами, лякала також наявність у складі республіканців чималого відсотка радикальних елементів. У Нью-Йорку було створено спеціальний комітет для фінансування передвиборчої кампанії демократів. На таємних нарадах представників ділових кіл вкладалися значні суми, щоб завдати удар республіканцям. Загальний вклад, виділений банкірами Уолт-стріт на користь демократів, оцінювався пресою в 150 тисяч доларів.

Перемогу на президентських виборах отримали демократи. За Б'юкенена проголосували 1 838 169 чоловік і 174 представники, за Фрімонта – 1 341 264 чоловік і 114 представників. Кандидат нативістів Філмор зібрав 874 534 голоси і всього 8 представників. Перемога демократів, однак, не була остаточною. Фрімонта підтримали 11 вільних штатів. Вибори 1856 р. показали, що в особі республіканської партії промислова буржуазія отримала знаряддя у боротьбі за владу в державі. Завоювання політичного панування стало її головною метою. «... Північ зуміла зібрати достатню кількість енергії, - писав К.Маркс, - щоб виправити ті помилки, які були допущені під тиском рабовласників ...» [2, с.346].

Глибину протиріч, які розколювали американське суспільство, ясно розуміли мудрі політичні діячі в самих сполучених Штатах.

«Це невідворотний конфлікт між протилежними силами, - відмічав В.Сьюард. – Він означає, що США рано чи пізно мають стати або повністю рабовласницькою, або повністю вільною країною. Існування цього великого факту робить всі колишні компроміси незначними й ілюзорними» [7, с.153].

Під час виступу в Спрінгфілді 16 червня 1858 р., А.Лінкольн – кандидат від республіканської партії на виборах в сенат – вимовив знамениті слова про те, що «якщо будинок розколотий сам у собі, він не встоїть. На моє переконання, наша держава не може до віку лишатися напіврабською – напіввільною. Я не вважаю, що Союз розпадеться; я не вважаю, що будинок завалиться, але я вважаю, що він знову стане одним цілим» [23, с.345].

Поглибленню протиріч у країні сприяла світова економічна криза 1857 р. Різко скоротився обсяг промислового виробництва, закривалися фабрики, заводи, шахти. У передовій статті «Нью-Йорк дейлі триб'юн» говорилося: «Не тільки великі бавовняні фабрики, але і виробництво капелюхів, одягу, взуття і т.д. знаходиться у стані глибокої кризи. Ніколи ще не було стільки бездіяльних і неприбуткових підприємств» [21, с. 95].

Криза поглинула і сільське господарство. Та ж газета відмічала: «Фермери, як клас, знаходяться у глибокій депресії... Зниження цін на бавовну і вовну дійшло до 25%, ще більше знизились ціни на велику рогату худобу і коней. За зерно виробник отримує не більше половини ціни, яку отримувач 18 місяців тому. На Заході падіння цін на зерно складає 60-70%, і мало надій на швидку стабілізацію» [15, с.340]. Різко збільшився державний борг: із 45 мільйонів доларів в 1857 р. до 88 мільйонів доларів у 1860 р. Кількість безробітних у Філадельфії в жовтні 1857 р. складала 36 тисяч; Нью-Йорку – 40 тисяч, по всій країні – 200 тисяч [12, с. 57].

Криза зробила нещасними мільйони людей. У Нью-Йорку, Філадельфії, Вільямсберзі, інших містах проходили багаточленні демонстрації і мітинги безробітних. «Ми хочемо роботи, а не добродійності», - заявляли робітники. К.Маркс відмічав: «У Америці робітничий рух став відігравати політичну роль лише з 1857 року» [5, с.471]. Часто виступи безробітних закінчувались зіткненнями із поліцією. У 1858 р. серйозні хвилювання відбувалися біля Брукліна, під час будівництва ірригаційних споруд. Помічник шефа, який намагався навести порядок, був поранений. Проти робітників виступила поліція. В результаті декілька чоловік загинули. Серйозні заворушення між бунтарями і поліцією відбулися у м.Елізабетпорт. Робітники кидали у поліцейських каміння, а ті відкрили вогонь. 20 чоловік були вбиті [18, с.57].

Важливим елементом невідворотного конфлікту була боротьба самих темношкірих рабів проти нелюдської експлуатації. У 1856 р. територією Півдня прокотилася хвиля повстань. Масові повстання охопили чималий відсоток південних штатів: Кентуккі, Арканзас, Теннессі, Міссісіпі, Луїзіану, Алабаму, Джорджію, Флориду, Південну і Північну Кароліни [6, с.117]. Велика змова рабів (до 300 учасників) була розкрита в Теннессі. Вони планували напад на м.Ельдорадо. Луїзіанська газета писала про змову рабів у районі м.Сент-Мартін, в якому брали участь білі громадяни, які допомагали неграм доставати зброю.

У м.Франклін рабовласники виявили у своїх невольників 24 рушниці і 2 бочки з порохом. 15 негрів стратили. Розправа над підозрюваними рабами відбулася в районі м.Дувер (на р.Камберленд). Серйозну тривогу в плантаторів викликали бунтарські настрої в області залізрудних копалин (на річках Теннессі і Камберленд), де працювало 8-10 тисяч чоловік.

Новий поштовх руху проти рабства дало повстання під керівництвом Джона Брауна, яке справило величезний вплив у формуванні позиції суспільства щодо рабства. Повстання розпочалося 16 жовтня 1859 р. Перші відомості про нього з'явилися в газетах наступного тижня. Заголовки газет повідомляли, що місто і арсенал захоплені аболіціоністами і рабами. Зупинений рух на залізниці. Для придушення повстання були залучені урядові війська. «Ось він невідворотний конфлікт Сьюарда, Сміта, Піддінхса в дії, – писала газета штату Огайо. Хто несе відповідальність за Харперс-Феррі? Звичайно, не Браун, бо він просто божевільний. Несуть відповідальність ті, хто своїм захопленням і фінансовою допомогою змусили його взятися за зброю, щоб втілити у життя свої божевільні плани – це вони мають відповідати перед країною і всім світом» [7, с.408].

«Фанатик», «божевільний» – такий вирок винесла Дж.Брауну більшість американських газет, політичних діячів та істориків. Серед тих, хто став на захист героя були Р.Емерсон, Г.Торо, Ф.Дуглас, У.Філліпс, В.Гаррісон.

30 жовтня 1859 р. Г.Торо скликав жителів м.Конкорда і виголосив чудову промову на захист капітана Джона Брауна. Торо заявив, що він захоплюється подвигом повстання. В.Гаррісон сказав: «Я щасливий, що жив у одному столітті з ним, що був його сучасником» [10, с. 270]. В.Філліпс не приховував, що постріли в Харперс-Феррі почули в усьому світі.

Високу оцінку повстанню у Харперс-Феррі дали представники республіканської партії. Вони закликали свій електорат нарешті звільнитися від своїх страхів та забобонів, упередженості і врешті-решт розірвати пута рабства.

Розуміючи критичність ситуації, задля свого самозбереження, рабовласники жорстоко розправилися із повстанцями. 2 грудня 1859 року Джона Брауна стратили, але дійсно пророчими видаються слова, які він промовив перед смертю «Я, Джон Браун, тепер повністю впевнений, що злочини цієї гріховної країни не можуть змитися чимось іншим, ніж кров'ю. зараз я думаю, що дарма тішив себе думкою, що це може бути зроблене без великого кровопролиття» [3, с.275].

Аналізуючи ці слова, ми можемо дійти до думки, що США вказаного періоду опинилися в так званій точці біфуркації, коли старі стереотипи почали самознищуватися, а формування нових могло відбутися лише за умов «шокової терапії», роль якої якнайкраще могла виконати війна.

З точки зору формальної логіки, майбутній конфлікт мав стати завершенням процесу поступового розвитку країни в контексті кон'юктурної боротьби суспільно-політичних систем Півночі та Півдня. Виникнення Республіканської партії США і її аболіціоністська природа каталізували вказані процеси і наближували розв'язку.

Отже, з 1854 р. опозицію рабству очолила Республіканська партія, яка витіснила із двопартійної системи вігів. Двопартійна система «республіканці – демократи», третя за рахунком в американській історії, у своєму розвитку досить швидко зламала традиційні принципи взаємодії двох головних партій. Конфлікт між ними переріс в антагонізм, мирне конституційне вирішення якого стало неможливим. Виникнення партії відбувалося в умовах широкої боротьби за скасування рабства. Відчайдушні спроби південної олігархії зберегти своє панівне становище на загальнодержавному рівні, тільки загострювали ситуацію і робили вагомими аргументи їхніх опонентів, якими врешті-решт стали республіканці.

З рішучою критикою рабства, засудженням його як абсолютного зла, як і вимогами зрівняння чорношкірих у правах з білими, виступила фракція радикалів. Найбільш видатними діячами радикалів були Ч.Самнер, Г.Вілсон, Т.Стівенс, З.Чендлер, а їхнім опонентом стали штати Нової Англії, в першу чергу Массачузетс.

Фракція поміркованих, лідери якої А.Лінкольн та І.Сьюард виступали в якості визнаних вождів Республіканської партії у цілому, засуджувала рабство як головну перепону для прогресивного розвитку США; боротьба проти плантаторів набувала для республіканців характеру політичної закономірності: без

ліквідації рабства поставлені різновекторної кон'юктури залишалися недосяжними.

Вказані ідеї означали, що республіканці передбачали в перспективі відміну рабовласництва на території США в цілому і виходили з того, що безкінечне співіснування свободи і рабства неможливе. І хоча безпосередньої вимоги щодо ліквідації рабства збройним шляхом Республіканська партія не висувала аж

до 1860 р., її аболіціоністська стратегічна лінія проглядалась чітко.

Сьогодні сміливо можна говорити про те, що саме виникнення республіканської партії допомогло американському суспільству консолідуватися, зрозуміти суть концептуальних проблем, які розривали країну і робили її слабкою. Завдяки пропагандистській діяльності республіканців люди зрозуміли, що найбільшим злом в Америці є рабство. Ось це розуміння і загальна кризова ситуація призвели до початку Громадянської війни (1861 – 1865 рр.).

Література

1. Алентьева Т.В. Сецессия Юга как отражение менталитета южан.-Курск,2000.-369 с.
2. Альтер Л.Б. Буржуазная политическая экономия США .-М.,1971.-502 с.
3. Аптекер Г. Колониальная эра .-М.,1961.-457 с.
4. Бабин А.В. История Северо- Американских Соединенных Штатов : В 2-х т.Спб.,1912 .-Т.1.-432 с.
5. Бимба А. История американского рабочего класса .-М.,1930.-570 с.
6. Блинов А.И. О сроках и особенностях завершения промышленной революции в США // Американский ежегодник.-М.,1971.- С.25-48.
7. Богарт Э.Л. Экономическая история Соединенных Штатов .-М.,1927.-348 с.
8. Богина Ш.А. Иммиграция в США накануне и в период Гражданской войны (1859-1865) .- М.,1965.- 501 с.
9. Болховитинов Н.Н. Доктрина Монро (происхождение и характер) .- М.,1959.-324 с.
10. Болховитинов Н.Н. Некоторые проблемы генезиса американского капитализма (XVIII-первая половина XIX века). Проблема генезиса капитализма.-М.,1970.- 460 с.
11. Болховитинов Н.Н. США: проблемы истории и современная историография.- М.,1980.-478 с.
12. Болховитинов Н.Н. Клиометристы и рабство в США// Новая и новейшая история.-1976.-№3.-С.169-175.
13. Брандс Х.В. Титан сталелитейной индустрии Америки .- Большой бизнес.-2005 .- №2.-С. 56-78.
14. Бурин С.Н. Конфликт или согласие ? Социальные проблемы колониального Юга США .-М.,1969.-450 с.
15. Гаджиев К.С. Американская нация:национальное самосознание и культура.-М.,1990.- 540 с.
16. Гелворт Д. Борьба рас в Америке :В 2-х ч.- Спб,1870.-Ч.1.-470 с.
17. Гольберг Н.М. Свободомыслие и атеизм в США (18-19 вв.).-М.,Л.,1965.-356с.
18. Дементьев И.П., Маныкин А.С., Сивачев Я.В. и др. К вопросу о периодизации истории двухпартийной системы США// В кн.: Вопросы методологии и истории исторической науки.-М.,1978,вып.2.-С.97-126.
19. Дубовицкий Г.А.,Шатунова И.В. Джон Келхун-выразитель интересов американского Юга //Американский ежегодник.1991.М.,1992.-С.68-96.
20. Ерофеев Н.А. Народная эмиграция и классовая борьба в Англии в 1825-1850 гг.-М.,1962
21. Ефимов А.В. США. Пути развития капитализма (доимпериалистическая эпоха) .-М.,1969.-478 с.
22. Ефимов А.В. К истории капитализма в США .-М.,1934.-580 с.
23. Ефимов А.В. Очерки истории США .-М.,1955.-490 с.
24. Заславский Д.О. Очерки истории Северо-Американских Штатов .-М.,1931.-289 с.
25. Захарова М.Н. Народное движение в США против рабства, 1831-1860.-М.,1965.-380 с.
26. Иванов Р.Ф. Борьба негров за землю и свободу на Юге США (1805-1877) .-М.,1958.-456 с.
27. Иванов Р.Ф. Франклин .-М.,1955.-235 с.
28. Иванов Р.Ф. Черные пасынки Америки.-М.,1965.-453 с.
29. Иванян З.А. История США.-М.,2004.-576 с.
30. Иванян З.А. От Джорджа Вашингтона до Джорджа Буша :Белый дом и пресса .-М.,1991.-368 с.
31. Из истории политических движений и общественной мысли в США /Под ред. Г.А.Дубовицкого .-Самара,1991.-479 с.
32. Империализм //БСЭ :В 30-ти т.-Т.10.-М.,1972.-678 с.
33. Ингрэм Дж. История рабства с древнейших до новых времен.-С-Пб.,1896.-654 с.
34. Историческая наука в США во второй половине 20-го века .От теории «консенсуса» к «новой исторической науке».-М.,2001.-381 с.
35. История мировой экономики /Под ред. Г.Б.Поляка, А.Н.Марковой .-М.,1999.-382 с.
36. История США : В 4-х т.-М.,1983.-Т.1.-520 с.
37. История человечества. Всеобщая история. Северная Америка в XIX веке/Под ред.Г.Гельмонта.-Санкт-Петербург,1904.-569 с.
38. Кислова А.А. Религия и церковь в общественно-политической жизни США.-М.,1989.-567 с.

СУЧАСНИЙ ДИТЯЧИЙ РУХ В УКРАЇНІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА РІЗНОВИДИ

Харченко О. студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

Одне з головних місць в структурі соціально-педагогічної діяльності займає робота з соціального виховання підростаючого покоління, яка спрямована на успішну адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію особистості в соціумі. В сучасних умовах у якості особливого освітньо-виховного та соціалізуючого простору, в першу чергу, виступають різноманітні соціальні інститути.

Одним із таких соціальних інститутів, що мають значний соціально-виховний потенціал, виступають громадські організації, зокрема, дитячі громадські організації. Сформувались протягом ХХ століття як світовий соціально-виховний феномен, дитячі організації стали об'єктом дослідження багатьох наук - історії, соціології, педагогіки, психології та ін. Дослідженням дитячого руху займалися А.Булавін, В.Головенько, А.Корнієвський, М.Пашко, В.Прилуцький, Н.Головатий М.Окаринський, Ю. Поліщук [5, 12].

Розвиток дитячого руху в Україні набув того розмаху зрілості, який вимагає нового рівня суспільно осмислення і державної підтримки та упродовж останнього десятиліття в країні виникла принципово нова ситуація в дитячому русі, яка набуває ознак суб'єктності та починає виступати активним учасником виховного процесу.

Дитячий рух сьогодні - закономірне явище. Свідченням цього є його походження, характер, цілі, роль, яку він відіграє в житті дитини. Тому метою статті є розвиток сучасного дитячого руху в Україні, його особливості, різновиди і значення в житті підростаючого покоління.

Дитячий рух також, як і сім'я, школа та інші соціальні інститути, є засобом соціалізації, унікальним феноменом соціально-громадського виховання підростаючого покоління, це форма активного вираження дитинства. Дитячий громадський рух - це природне, самостійне, поступове входження дітей у світ дорослих завдяки різноманітним сферам дитячої діяльності: освітній, ігровій, родинній [1, 22].

Дитячі формування сьогодні - різні за своєю ідеологією, програмними орієнтирами, структурними особливостями. Право дітей об'єднуватися зі своїми ровесниками закріплено Конвенцією про права дитини та Законом України «Про молодіжні та дитячі громадські організації», Законом України «Про освіту» (ст.8,п.4): «Учні, студенти, працівники освіти можуть створювати у закладах освіти первинні осередки об'єднань громадян, членами яких вони є».

Дитячий рух в наш час визначається і використовується у кількох значеннях:

- сукупність дій і діяльність усіх організацій і об'єднань, до яких входять діти. У цьому значенні це поняття можна використовувати для позначення загального соціального явища на певній території: дитячий рух України, регіону, області, району, міста;

- соціальна активність дітей певної спрямованості, змісту діяльності (піонерський рух, скаутський рух, екологічний рух тощо.

- форма об'єднання з обмеженим ступенем формалізації: нефіксованість складу учасників і відсутність регламентації зв'язків між ними, існує лише ядро постійних учасників та ініціативний (координуючий) орган, який в основному складається з дорослих і визначає зміст і форми діяльності учасників руху, представляє їх інтереси у відносинах з державними органами, установами та іншими громадськими організаціями [4, 17].

Будь-який дитячий рух може створюватись за виконанням таких умов:

- бажання, прагнення дітей об'єднатися навколо корисної, цікавої справи, ідеї, програми з метою вирішення своїх потреб у спілкуванні, отриманні корисної інформації, додаткових знань, вмінь, навичок, у захисті своїх прав, в активній участі в соціально-громадських процесах сучасного суспільства;

- наявність групи дорослих, які розуміються на проблемах дітей, яким не байдуже майбутнє дітей, які мають бажання, можливості добровільно брати участь у виховному процесі підростаючого покоління через роботу у дитячому русі.

Далі охарактеризуємо основні різновиди дитячих організацій, які діють на сьогодні в Україні :

Екологічні дитячі організації. Екологічні дитячі організації - це об'єднання, діяльність яких спрямована на формування екологічної свідомості у дітей та підлітків, відповідальності за стан довкілля, опанування навичками етичної поведінки у природі.

Екологічне виховання у громадській організації здійснюється таким чином, щоб надати можливість кожній дитині взяти участь у цікавих, обов'язково практичних, природоохоронних заходах. Важливо те, що за допомогою спеціальних програм діти у кожній акції можуть здійснювати взаємне навчання. Такі заходи допомагають не тільки підвищити рівень обізнаності в сфері екології, не тільки сформувати власний екологічний світогляд, а й стати лідерами в колективі. Використовується системний підхід - поєднання екологічного виховання із практичною роботою, освітніми розвивальними заходами, науково-практичною роботою дітей, упровадженням системи самоврядування та розвитку лідерських якостей.

Дитячі організації туристичного спрямування.

Переваги розвитку і популяризації дитячо-юнацького туризму очевидні, оскільки туризм сприяє всебічному розвитку особистості: походи, поїздки, екскурсії можуть дати підростаючому поколінню можливість для підвищення свого інтелектуального рівня, розвитку спостережливості, здатності сприймати красу навколишнього світу, можливість глибше дізнатися і наочно ознайомитися з історичною і культурною спадщиною своєї країни та інших держав, збудити у молодих людей відчуття національної самосвідомості, виховати пошану і терпимість до побуту і звичаїв інших національностей і народів. Важливий туризм і як засіб зняття фізичної втоми, психологічної напруги та стресів. Ди-

тячо-юнацький спортивно-оздоровчий туризм є одним з найбільш ефективних оздоровчих технологій, яка сприяє формуванню здорового способу життя людини і суспільства в цілому, що має велике значення у вихованні підрастаючого покоління.

Дитячі організації спортивного спрямування. Створення подібних організацій зумовлюється потребами сьогодення та державною політикою у питаннях розвитку фізичної культури та спорту, турботи про виховання здорового підрастаючого покоління. В більшості сучасних дитячих громадських організацій одним з напрямів діяльності є фізкультурно-спортивний розвиток. Але останнім часом виникають і організації, що визначають фізкультурно-спортивне спрямування як головну і єдину мету.

Основними формами роботи в дитячих організаціях спортивного спрямування є: навчально-тренувальні заняття (як правило, орієнтовані на певний вид спорту); спортивно-масові заходи (спортивні фестивалі, ігри, спартакіади, олімпіади); фізкультурно-оздоровча діяльність (організація літніх фізкультурно-оздоровчих таборів, туристичних походів, кросів, змагань тощо); пропаганда здорового способу життя.

На всеукраїнському рівні ця група дитячих громадських організацій яскраво представлена ВДГО "Федерація "Айкі Те Гатана Рю України".

Дитячі організації військово-патріотичного спрямування.

Діяльність дитячих організацій військово-патріотичного спрямування орієнтована, насамперед, на вирішення таких завдань:

- формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей;
- виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції і законів України, соціальної активності та відповідальності за доручені державні та громадські справи;

- формування здібностей до аналізу зовнішньої та внутрішньополітичної обстановки, вміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події, що відбуваються у державі і світі, свою роль та місце в цих подіях, а також у підтриманні належної обороноздатності країни;

Основними методами і формами військово-патріотичного виховання підлітків та молоді в громадських організаціях є: проведення лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин, установ, підприємств, вищих навчальних закладів, зустрічей із ветеранами війни, праці та військової служби, походів по місцях бойової слави, пошукової роботи; самопідготовка як процес активного формування і самовдосконалення молодої людини, виховання почуття патріо-

тизму, яке реалізується шляхом самозобов'язання, самостійного навчання та самоконтролю [5, 106].

Щодо особливостей дитячого руху в сучасній Україні, то за останні десятиріччя в Україні намітилися основні тенденції його розвитку:

1. Відбувалася адаптація дитячого руху та економічних процесів, що відобразилось у таких змінах:
 - а) збільшилась кількість дитячих організацій;
 - б) урізноманітнилось їх спрямування;
 - в) посилюється процес їх регіоналізації;
 - г) системного характеру набули зв'язки певних організацій із зарубіжними об'єднаннями;
 - д) соціально значущою стала можливість дитячих об'єднань надавати різні виховні функції;

2. Змінюються соціально-психологічні установки і ціннісні орієнтації у дитячих об'єднаннях:

- а) світоглядні та поведінкові пріоритети відображають відхід від цінностей рядянського колективізму;
- б) діяльність більше переорієнтовується на сприяння інтелектуально-вольовому розвитку дітей;
- в) формується новий аспект діяльності дитячих об'єднань

- г) зростає довіра дітей ;

3. Формується новий тип зв'язку державних інституцій та громадянських дитячих організацій:

- а) відповідні державні нормативні документи і акти спрямовуються на висунення прав дитини на перший план;

- б) формування демократичного ставлення до діяльності дитячих організацій на основі добровільності;

- в) інформаційна діяльність інституцій, що займаються реалізацією молодіжної політики [8, 55].

Дитячий рух вибудовується на засадах добровільності включення дітей у позитивну соціально зорієнтовану діяльність. Дитячі організації реалізують права дітей на розвиток, збереження індивідуальності, свободи думки, совісті та релігії, свободи висловлення думки з усіх питань, що торкаються їх інтересів, свободу зборів, освіту, гру та відпочинку, що закріплені у відповідних документах про права дитини. Спрямованість на реалізацію прав дитини відображаються в основних принципах організації життєдіяльності дитячого руху.

Отже, дослідження дитячого є актуальною проблемою для розвитку теорії і практики виховання. Врахування досвіду дитячого руху має наукове та практичне значення при обґрунтуванні соціально-педагогічного потенціалу сучасних структур дитячого руху та визначенні шляхів його ефективної реалізації в нових соціокультурних умовах.

Література

1. Алиева Л. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума // Педагогика. - 2000. - №7. - С. 48-52
2. Головенько В. Український молодіжний рух: історія і сьогодення / В.Головенько, О.Корнієвський. - К.: Наукова думка, 1994 -111с.
3. Иващенко Г., Кульпединова М. Детское движение: реалии и возможности // Педагогика. - 1992. - №11-12. - С. 34-42.
4. Коваль Л., Зверева І., Хлебик С. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. - К.: ІЗМН, 1997 - 392 с

5. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: Навчальний посібник.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009.-314 с.
6. Нормативно-правова база діяльності громадських молодіжних організацій. - К.: Четверта хвиля, 2001. - 388 о
7. Охрімчук Р. М Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник / Р.М.Охрімчук, Л.М.Шелестова, О.В.Кравченко; Інститут проблем виховання АПН України: Лабораторія дитячих об'єднань - Київ; Луганськ: Альма-матер, 2006. - 255 с.
8. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / Під ред. А.Капської. - К.: УДЦССМ, 2000. - 372 с.

УДК 159.942.5 – 053.5

РОЛЬ СІМ'Ї У ВИНИКНЕННІ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дудка Н., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Шкільні роки є важливим етапом у житті людини, впродовж якого активно формується особистість, відбувається психічний розвиток, який нерідко супроводжується наявністю дитячих страхів. Навчальна діяльність, яка згідно з психологічною теорією діяльності є провідною для дітей молодшого шкільного віку, розвиває пізнавальні потреби дітей, що виступає основою набуття нових знань та позитивного життєвого досвіду. На думку авторів(Л.І.Божович, А.А. Бодальов, В.С. Мухіна, Т.А. Репіна) дитина як найбільш чутлива частина соціуму підвергається різноманітним негативним впливам. В останні роки як свідчать спеціальні експерименти найбільш розповсюдженими явищами є тривожність і страхи дітей(І.В. Дубовіна, О.І. Гарбузов, О.І Захаров, Е.Б Ковальова).

Страхи є найбільш небезпечною емоцією. Широку область вивчення присвячені страху, створюють прекрасну основу для подальшого розуміння цієї важливої емоції. Проблема дитячих страхів становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною і важливою для вирішення цілої низки питань освітньої практики, зокрема пов'язаною з успішною адаптацією дитини в школі, розташування дитини в сім'ї, а також попередження виникнення невротичних проявів, які пов'язані з неадекватною поведінкою вчителів і батьків. Особлива увага повинна присвячуватись дітям молодшого шкільного віку, адже саме в цей період психологічний простір дитини починає набувати семантичної глибини, з'являються і проявляються перші узагальнення переживань, що викликаються зустріччю з новими поняттями і категоріями життя. На жаль батьки занурені у побутові турботи й проблеми матеріального забезпечення сім'ї і дуже рідко помічають глибину переживань, характерну для дітей. А варто лише поглянути на похмурі обличчя дітей, звернути увагу на їхні тривоги, а в багатьох випадках і агресивні прояви в поведінці, аби зрозуміти важливість цієї проблеми. Але на жаль в більшості випадків страхи виникають через самих батьків, необхідно попереджати їх появи та відгородити дітей від страхів, викликаних сімейними проблемами, душевною байдужістю, або навпаки надмірною опікою, або просто батьківською неуважністю. Таким чином тема моєї дипломної роботи ” Роль сім'ї у виникненні страхів у дітей молодшого шкільного віку ”.

Об'єкт: дитячі страхи.

Предмет: Особливості залежності страхів дітей молодшого шкільного віку від сімейних відносин.

Гіпотеза: Виникнення страхів у молодших школярів зумовлюється як індивідуально-особистісними особливостями дітей молодшого шкільного віку, так і специфікою загальної психосоціальної ситуації розвитку дитини в сім'ї, а також і впливом значущих дорослих.

Частіше за все страхи дитини виходять із сім'ї, вони обумовлені нервово-психічним станом батьків та їх ставлення до дітей і життя взагалі. Існують внутрішньо родинні причини що сприяють формуванню невротичної особистості; незадоволення батьків статтю дитини, пізня дитина, сімейні конфлікти, неповні родини. Часто до психологів звертаються за консультацією батьки незадоволені статтю дитини. У таких випадках у дитини високий рівень тривожності; їй причіплюють якості які їй не мають бути властиві. Крім того існує залежність між віком матері і страхами дитини. Якщо мати в момент народження дитини була старше 35 років, то її тривожність підвищується. У конфліктних родинах дуже часто не задоволення батьків одне одним виливається на дитину. Часом дитина відчуває провину за ці конфлікти, боїться стати їх причиною. Як не дивно, але в родинах де батько активніший ніж мати, у дитини невроз страху практично ніколи не розвивається. І навпаки, у родинах де активна мати, картина протилежна. Тривожні діти можуть бути в неповних сім'ях. Дитині, як хлопчику так і дівчинці, не вистачає зразка поведінки представника чоловічої статі. Відсутність стереотипу у цьому випадку викликає страх що поширюється на всіх чоловіків. Тому дитині для нормального розвитку обов'язково необхідний зразок чоловічої поведінки. У цій якості може виступати дідусь, дядько, будь-який близький родич [12].

На появу дитячих страхів впливає так званий егоїзм батьків стосовно дитини, до цього негативного явища можна віднести такі аспекти:

1) Традиціоналізм відносин. У таких родинах взаємини з дитиною побудовані за принципом «повинен», «зобов'язаний».

2) Віддаленість батьків. Багато батьків ходять в гості, в театр, їздять на відпочинок без дітей. Дитина відчуває себе покинутою.

3) Недостатня прихильність всередині родини . Це родини де кожен має своє приватне життя [10]я.

Дитячі страхи зазвичай мають своєрідну «підтримку» з боку батьків – дитина відчуває ті ж страхи, що і мати. Дуже часто надлишкова кількість страхів у дитини – результат недостатньої емоційності батьків їх надмірної суворості. Особливо небезпечна ситуація коли один із батьків тієї ж статі що і дитина, дуже суворий, а інший протилежної статі – «м'який». Дитина зазвичай ідентифікує себе з одним із батьків саме його підтримка і схвалення найбільш значимі і дорогі в очах дитини. Якщо ж механізм природної підтримки і схвалення порушується, то в дитини знижується самооцінка, вона почуває себе непотрібною, що звичайно є сприятливим ґрунтом для появи різних страхів[2].

Для дослідження страхів у дітей молодшого шкільного віку у своїй дипломній роботі я взяла вибірку з 20 дітей, які навчаються у 2 класі ЗОШ №2 з них 12 хлопців і 8 дівчат та використала такі методики:

1. «Моя сім'я» Г.Т. Хоментausкаса и В.К. Лосевой Проективна методика направлена на виявлення особливостей внутрішньо-сімейних відносин. Потрібно «Намалювати свою сім'ю». При цьому не рекомендується пояснювати, що означає слово « сім'я ». На основі виконання зображення, відповідей на запитання оцінити особливості сприйняття і переживань дитиною стосунків у сім'ї.

2. «Мої страхи» Ця проективна методика направлена на відображення найбільш яскравого страху дитиною, який саме дитині на пояснюється дитина повинна обрати його сама.

3. «Страхи в будиночках» М.А. Панфиловой Ця методика направлена на виявлення та уточнення переважачих видів страхів (страх темряви, самотності, смерті, медичні страхи і т. д.) у дітей. Перш ніж допомогти дітям у подоланні страхів, необхідно з'ясувати, весь спектр страхів і до яких конкретно страхів вони схильні.

Після проведення та інтерпретації методик ми можемо зробити такі висновки. Методика Панфілової дала можливість виявити дитячі страхи, які найбільше притаманні віку молодшого школяра. За нашими результатами це страх смерті дівчатка 80%, хлопчики 90%, смерть батьків дівчатка 90%, хлопчики 100%, страх тварин і комах дівчатка 80%, хлопчики 90%, страх чужих людей хлопчики 80%, дівчатка 90%, страх війни дівчатка 50%, хлопчики 80%, страх лікарів дівчатка 70%, хлопчики 80%, страх висоти у дівчаток і хлопчиків 70%, страх пожежі у дівчаток 80%, у хлопчиків 70%. Інші страхи є менш виражені і коливаються від 30-5%. Потрібно відмітити, що одна дівчинка не виокремила жодного страху, що їй притаманний. Хоча в наступній методиці, яку я проводила, «Мої страхи» вона намалювала зміїв. Методика «Мої страхи» визначила який же страх найбільше притаманний дитині 4 дитини намалювали - змії, 4 - бджіл, 3 - собаку, 2 - ніч, 2 - павуків, 1 - мурашки, 1 - газ, 1 - не попасти під машину, 1 - лікарню, 1 - грім з дощем. Методика «Моя сім'я» дає змогу вивчити сімейні відносини. В цих малюнках має велике значення порядок та близькість розташування фігур, особливо місце дитини. Якщо дитина малює себе між батьками - це свідчить про прив'язаність до обох батьків, якщо ближче до одного з них - це свідчить про виражену прив'язаність до одного з батьків. Коли дитина малювала

себе віддалено від родини, часто з сумним лицем, - це свідчить що в родині малюку приділяють занадто мало уваги, тому дитина часто відчуває себе покинутою.

Дитина між батьками	Дитина ближче до мами або тата	Дитина відсторонена від родини	Дитина не намалювала себе
35%	55%	5%	5%

Також потрібно зазначити що 5 дітей намалювали, ще інших людей, крім родини. У 3 дітей були присутні тварини на малюнку. Одна дитина не намалювала на малюнку батька. Одна дитина намалювала свою сім'ю, яка держиться за руки. Три малюнка де члени родини зображені в обмеженому просторі(машина, будинок). Три малюнки де вся сім'я займає дуже маленьку частину аркуша. Чотири дитини, які намалювали себе на рівні з батьками по розміру. Три малюнки де діти зобразили найбільшу фігуру – маму. Чотири малюнки де діти намалювали всіх членів родини в піднятими руками і довгими пальцями. Одинадцять малюнків, де дитина спочатку почала малювати маму, 7 малюнків - себе і 2 малюнки – тата. Варто сказати, що 11 малюнків, які стиралися або просто перемальовувалися.

Малювання страхів дітьми не призводить до його посилення, а навпаки, зменшує напругу від тривожного очікування його реакції. В малюнках страх вже реалізований, як те що вже сталося; залишається менше недоведеного, незрозумілого, невиясненого. Все це знімає травмуюче звучання страху.

Порівнявши всі методики і співставивши результати, ми можемо зробити такий висновок: що у дітей, у яких по методиці «Моя сім'я», виявлялися проблеми в внутрішньо-сімейних відносинах, тобто незадоволені психологічними потребами в сім'ї; неінтегративність сім'ї, пошук людини, здатної задовольнити потребу дитини в близьких емоційних контактах; низький рівень емоційних зв'язків; почуття невключеності, відчуженості дитини від сім'ї; негативне ставлення дитини до дорослого, іноді - наявність загрози, яка походить від нього; тривожність дитини, відчуттям небезпеки; агресивні бажання дитини; серйозні порушення у сфері спілкування; оральної агресії дітей; конфліктні ставлення і зовнішній прояв внутрішнього дисонансу мотивів. То в методиці «Страхи в будиночках» ми бачимо велику кількість страхів, які притаманні дитині. А також в методиці «Мої страхи» дитина малює свій страх, але під час розмови вказує і на інші страхи, які її тривожать. Отже, можна з впевненістю сказати що наша гіпотеза підтвердилася.

Дитячі страхи, якщо правильно до них відноситись, розуміти причини їх появи, частіше за все зникають безслідно. Якщо ж вони хворобливо загострені або зберігаються достатньо довгий час, тоді це свідчить про неблагополуччя, фізичну і нервову ослабленість дитини. Так як ми визначили що батьки відіграють дуже велику роль у розвитку дитини і виникненні у неї страхів то щоб допомогти дитині звільнитися від страху, знати взагалі що таке страх, яку функцію він виконує, як виникає і як розвивається і чого саме бояться їхні діти. Батьки повинні бути компетентні в вихованні своїх дітей. Не бути занадто суворим і занадто поблажливим. Батьки повинні прагнути не сваритися на очах дітей, вияснити стосунки на одинці. Для дитини дуже

важливо мати двох батьків, але якщо це неможливо, то замінити батька чи маму, як можна краще. Батькам важливо розуміти: якщо вони помітять якісь стра-

хи, які дуже тривожать дитину, то не слід вагатися, тягнути час необхідно одразу звернутися до дитячого психотерапевта.

Література

1. Дитячі психологічні травми, страхи. Як їх запобігти // Завуч. – 2002. - №17-18 с. 62-64.
2. Кузьміна М. Детский невроз страха // Школьный психолог – 2000. №25 с.8-11.
3. Лебедева Л. Велики ли глаза у страха // Школьный психолог. – 2000. №19 с.9-17.

УДК 551.5 (477.51)

ПОСУШЛИВІ ЯВИЩА НА НІЖИНЩИНІ ТА ЇХ СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ

Лаврінова А., студентка IV курсу природничо-географічного факультету

У зв'язку з тим, що клімат України зазнає змін, певні зміни спостерігаються і в її окремих регіонах і областях. Хоча проблема посушливості кліматичних умов для Чернігівщини та Полісся загалом не є настільки гострою, але вивчення їх сучасних змін є важливим завданням, особливо зважаючи на те, що повторюваність екстремальних і катастрофічних явищ як у світі, серед яких одне з провідних місць займають посухи та бездощів'я, в останні десятиліття суттєво збільшилася.

Бездощовий період (бездощів'я) – це інтервал часу, в якому протягом десяти і більше днів не спостерігаються опади або їх добова кількість не перевищує 1 мм. Загалом бездощові періоди є свого роду загальним показником посушливості атмосферних процесів, оскільки бездощові періоди тривалістю 20-29 днів зазвичай вказують на атмосферну посуху, а бездощові періоди, що тривають місяць і більше супроводжуються ґрунтовою посухою [1].

Метою даного дослідження є виявлення й аналіз динаміки та сучасних особливостей посушливих явищ на Ніжинщині.

Результати дослідження можуть бути корисними для ведення сільського господарства, для розрахун-

ку бездощів'їв, їх передбачення і прогнозування, а також для розуміння комплексності сучасних кліматичних змін, їх взаємодії та обумовленості.

З метою аналізу структури бездощових періодів та їх повторюваності, усі зафіксовані бездощові періоди були об'єднані у групи за тривалістю відповідно до 6 градацій: 1) 10-13 днів; 2) 14-17 днів; 3) 18-21 день; 4) 22-25 днів; 5) 26-29 днів; 6) 30 і більше.

Для виявлення динаміки повторюваності бездощових періодів протягом другої половини ХХ і початку ХХІ століть для порівняльного аналізу було виділено два періоди по 16 років:

I п. - з 1945 по 1960 рр. (Відповідає періоду стабілізації глобальної температури повітря.)

II п. - з 1992 по 2007 рр. (Відповідає другому періоду більш інтенсивного підвищення середньої температури земної кулі.)

Аналіз повторюваності бездощових періодів усіх градацій за два досліджувані періоди показав, що загальна кількість бездощових періодів на Ніжинщині зменшилася. Якщо за перший період їх було зафіксовано 72, то за другий період – 62 [Таблиця 1, 2].

Таблиця 1

Кількість посушливих періодів за I досліджуваний період

роки	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	сума
посушливих періодів вих	5	8	6	8	3	2	11	3	2	10	-	-	3	4	4	4	72

Таблиця 2

Кількість посушливих періодів за II досліджуваний період

роки	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	сума
кількість посушливих періодів	7	3	2	1	9	1	-	7	3	3	6	4	5	4	4	3	62

Таке відчутне зменшення кількості бездощових періодів, вочевидь, зумовлене збільшенням кількості опадів на Ніжинщині протягом досліджуваного періоду. При середній багаторічній кількості опадів у м. Ніжин 560 мм, а у перший період їх випало в середньому 536 мм за рік, тоді як у другий період – 610 мм.

Але при цьому досить чітко простежується закономірність: у ті роки, які були посушливими (випало не більше 70-80% опадів від середнього багаторічного значення), спостерігається найбільша повторюваність бездощових періодів. Протягом обох досліджуваних періодів найбільш посушливими були такі роки: 1945 (492 мм), 1946 (321 мм), 1948 (441 мм), 1949 (479 мм), 1950 (489 мм), 1951 (474 мм), 1959 (491 мм), 1996 (495 мм), 1999 (497 мм), 2004 (424 мм).

Для виявлення структури бездощових періодів і її зміни протягом досліджуваного періоду було побудовано стовпчикові діаграми повторюваності бездощових періодів різної тривалості для двох досліджуваних періодів.

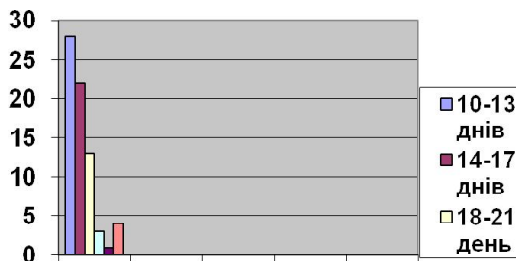


Рис. 1 Кількість бездощових періодів за 1945-1960 рр.

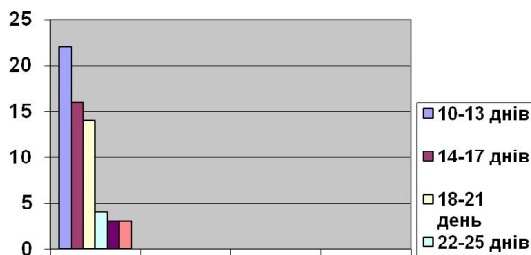


Рис. 2 Кількість бездощових періодів за 1992-2007 рр.

Аналіз зазначених діаграм показав, що суттєво зменшилася повторюваність відносно нетривалих бездощових періодів: тривалістю 10-13 днів (із 28 до 22); 14-17 днів (із 22 до 16). При цьому дещо збільшилася повторюваність більш тривалих бездощових періодів: тривалістю 18-21 день (із 13 до 14); 22-25 днів (із 3 до 4); 26-29 днів із (2 до 3).

Загалом, можна відзначити, що хоча загальна кількість бездощових періодів зменшилася, ці періоди стали тривалішими, а бездощовий період, наприклад, 26-29 днів може завдати значно більше шкоди господарству, ніж бездощовий період 10-13 днів, адже при цьому виникає атмосферна посуха, яка шкодить вегетації рослин та дозріванню врожаю. Отже, отримані для Ніжинщини результати загалом підтверджують загальносвітову тенденцію: кількість опадів буде збільшуватися або залишатися незмінною, але посухи ставатимуть масштабнішими і більш нищівними [1].

З метою виявлення сезонних особливостей формування посушливих явищ визначено повторюваність бездощових періодів різних градацій у кожному 16-річному періоді для кожного календарного сезону та на їх основі побудовано діаграми (рис. 3-10).

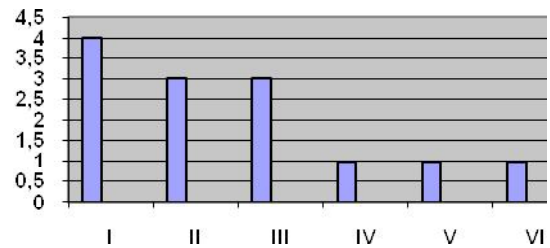


Рис. 3 Повторюваність бездощових періодів за зимовий період (1945-1960 рр).

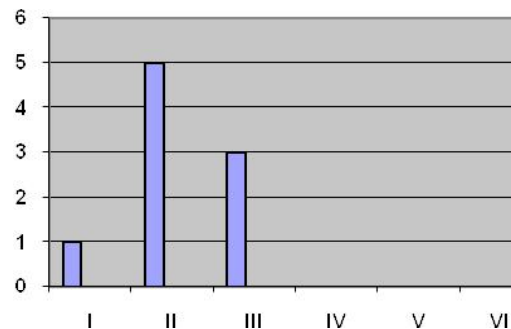


Рис. 4 Повторюваність бездощових періодів за зимовий період (1992-2007 рр).

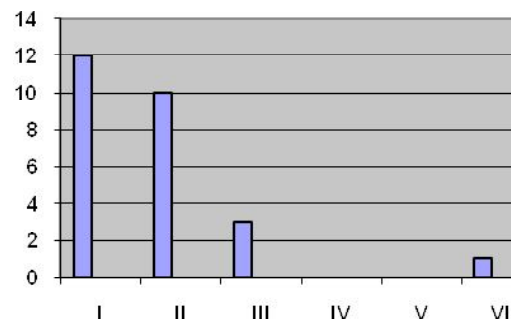


Рис. 5 Повторюваність бездощових періодів за весняний період (1945-1960 рр).

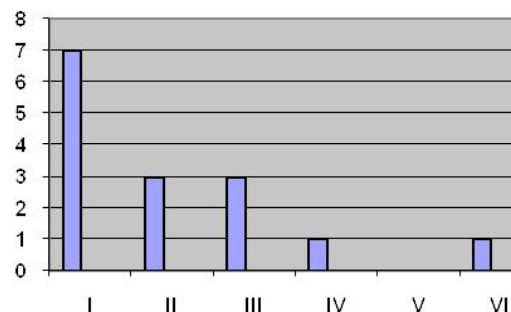


Рис. 6 Повторюваність бездощових періодів за весняний період (1992-2007 рр).

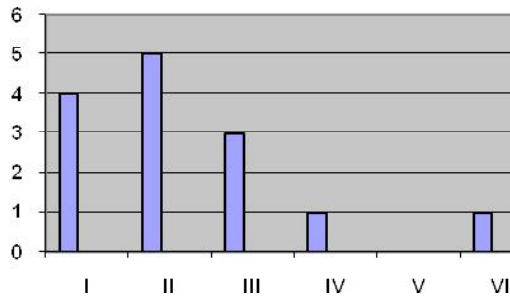


Рис. 7 Повторюваність бездощових періодів за літній період (1945-1960 рр).

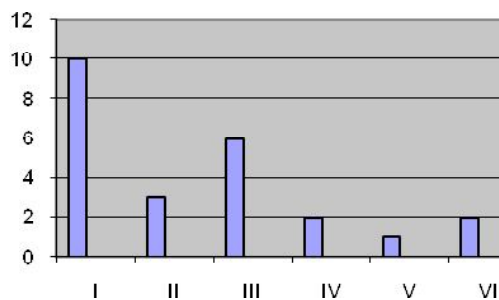


Рис. 8 Повторюваність бездощових періодів за літній період (1992-2007 рр).

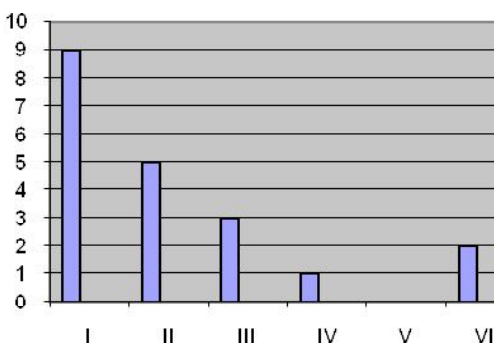


Рис. 9 Повторюваність бездощових періодів за осінній період (1945-1960 рр).

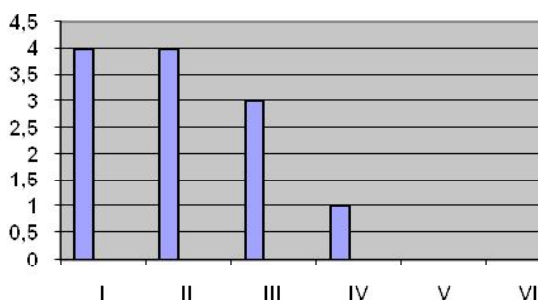


Рис. 10 Повторюваність бездощових періодів за осінній період (1992-2007 рр).

Розподіл бездощових періодів за порами року вказує на те, що і тут прослідковуються певні зміни, які можуть спричинити зменшення збору врожаю. Повторюваність бездощових періодів найсуттєвіше зменшилася у зимовий період (із 13 до 9), до того ж не було тривалих бездощових періодів. Також досить суттєво зменшилася кількість бездощових періодів навесні: (із 26 до 17), в основному за рахунок зменшення повторюваності коротких бездощових періодів. При цьому кількість тривалих бездощових періодів, повторюваність яких навесні зовсім незначна (1 випадок на кожен досліджуваний період), загалом не змінилася.

Як відомо, всі сільськогосподарські рослини найчутливіші до посух у червні-липні, що пов'язано з максимальним водоспоживанням у цей період, який припадає на час цвітіння, утворення зав'язі, формування плодів, коли рослини мають найбільшу фітомасу. Проведений аналіз показав, що саме за літній період бездощові періоди в м. Ніжин значно почастішали: із 16 до 24, до того ж збільшилася їх тривалість, що також підтверджує сформульований вище висновок про те, що посухи стають більш нищівними і відчутнішими, незважаючи на те, що загальна кількість бездощових періодів зменшилася. За осінній період кількість бездощових періодів також зменшилася із 20-ти до 1-ти, але в основному це стосується відносно коротких періодів тривалістю 10-13 днів.

На наступному кроці дослідження було здійснено спробу виявити зв'язок між повторюваністю бездощових періодів у різні місяці року і кількістю опадів за цей же час, тобто їх відхилення від норми в один й інший бік на 20% і більше.

В ході аналізу статичних даних було визначено середню кількість опадів по кожному місяцю. Далі було прослідковано у якому з місяців, де фіксувалися бездощові періоди, опадів випало менше, більше норми або ж норма, тобто менше або більше за середню багаторічну за ці досліджувані періоди. Всі дані наведені у зведеній таблиці 3.

Всього у виділених періодах по 192 місяців. Бездощових періодів у I періоді зафіксовано 72. Наведено дані, які демонструють нам хід атмосферних опадів у місяцях, коли зафіксовано посушливий період, а опадів випало:

- * менше норми – 61,1%
- * більше норми – 16,6%
- * норма – 22,2%.

Отже бачимо, що бездощів'я протягом I досліджуваного періоду у більшості випадків виникали тоді, коли цього місяця випадало менше середньої кількості опадів. Лише 16% бездощових періодів виникали тоді, коли опадів у цьому місяці випало більше за середнє значення.

У II періоді всього було 62 бездощові періоди. Їх розподіл залежно від кількості опадів і їх відхилення від середнього значення наступний:

- * менше норми – 58%
- * більше норми – 12,9%
- * норма – 29%.

Як бачимо, 58% усіх бездощових періодів протягом II досліджуваного періоду виникали саме тоді, коли опадів в тому місяці, де зареєстровано було без-

Середня кількість опадів по місяцях за два періоди (1945-1960; 1992-2007 рр) та їх відхилення від норми

місяць	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	XIX	X	XI	XII
I період мм	34,2	34,9	34,1	33,2	41,1	73,0	68,0	71,1	50,6	47,6	47,5	39,2
<80% >120% % мм	27,4-41	27-41	27-41	26,5-41	33-48	65-79	61-75	64-78	43-57	40-57	40-54	27-41
II період мм	35	37,2	37,1	45,0	71,2	63,6	85,5	61,9	63,0	46,2	46	35,2
<80% >120% % мм	28-42	30-4,6	30-44	38-52	64-78	55-70	78-92	55-70	56-70	39-53	39-53	28-42

дощів'я, випало менше норми, 12,9% - коли більше за середню кількість, але бездощів'я було зафіксоване.

На основі отриманих даних, було побудовано діаграми співвідношення кількості опадів і повторюваності бездощів'я за два періоди (рис. 11, 12).

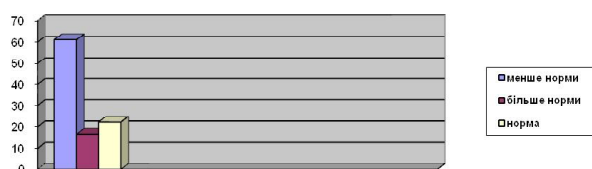


Рис. 11 Співвідношення кількості опадів і виникнення бездощів'я за I період 1945 – 1960 рр



Рис. 12 Співвідношення кількості опадів і виникнення бездощів'я за II період 1992 – 2007 рр

Аналізуючи отримані дані, можна сказати, що кількість бездощових періодів, що виникли в умовах недостатньої кількості опадів (нижче норми на 20% і більше) за II період цей відсоток дещо зменшився – 58,1% порівняно з 61,1% у II періоді. Різниця невелика і вказує на те, що і зараз бездощові періоди найчастіше виникають у ті місяці, коли опадів випадало набагато менше норми (не більше 80%).

Випадків, коли опадів випадало набагато більше норми і був зафіксований бездощовий період стало менше – 16,6% за I період, тоді як за II період – 12,9%.

Зазначені зміни вказують на посилення рівномірності розподілу опадів в останні десятиліття порівняно з середньою минулого століття.

Випадки, коли випадає місячна норма опадів, але все-таки бездощовий період у цьому місяці виникає, стали значно частішими: I період – 22,2% від загальної кількості, та 29% за II період, різниця становить – 6,8%. Отже, можна сказати, що в сучасних умовах бездощів'я протягом місяця частіше компенсується випаданням місячної кількості опадів, що можна розглядати як позитивний момент для ведення сільського господарства.

Наступний дослідження полягав в тому, щоб встановити: чи існують якісь зміни повторюваності довготривалих бездощових періодів (коли опадів не випадало більше 21 дня, і бездощів'я поступово переростало у атмосферну посуху). За I період їх було всього 7 із 72, це 9,7% від загальної їх кількості. А за II період їх уже було 11 із 62, це 17,7%. При цьому варто зазначити, що, як згадувалося вище, у кількості опадів теж відбулися зміни – середньорічні показники кількості опадів за II період збільшилися.

Як бачимо, загальна кількість опадів збільшилася, дещо згладився дисбаланс між випаданням більше місячної норми опадів і виникненням посушливих явищ, але кількість найбільш тривалих і небезпечних бездощових періодів зростає. Така тенденція спостерігається по всій території України, а також у всьому світі: при збільшенні кількості опадів, несприятливі посушливі явища (атмосферна, ґрунтова посухи, бездощові періоди, суховії) частішають, до того ж розширюючи масштаби і приносячи більше шкоди, ніж у минулому.

Поширення посушливих явищ потребує детального вивчення і аналізу, так як знаючи закономірності їх ходу можна певною мірою спрогнозувати зменшення їх шкоди на сільськогосподарські посіви, змінити способи ведення сільського господарства, введення сівозміни.

Література

1. Клімат України. За редакцією М. В. Ліпінського. – Київ: Видавництво Раєвського, 2003. – 342 с.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ КЛІМАТИЧНИХ УМОВ М. ЧЕРНІГОВА

Бойко І., студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Глобальна зміна клімату – одна з найгостріших екологічних проблем, які стоять перед людством. Згідно прогнозів провідних міжнародних наукових центрів з дослідження клімату, протягом останнього десятиліття, температура повітря підвищилася на $0,7^{\circ}\text{C}$. Сьогодні можна із впевненістю сказати, що значні кліматичні зміни все ж таки відбуваються.

Зміни клімату, звісно ж, не минули й Україну, певні зміни спостерігаються і в її окремих регіонах і областях. Встановлено, що клімат України, за весь період досліджень потеплішав, а динаміка зміни клімату значною мірою є синхронною зі змінами глобального клімату. Багаторічний тренд приземної регіональної температури за знаком і швидкістю її зростання співпадає з параметрами глобального. За останні 35 років (1972-2006 рр.) середнє підвищення температури приземного повітря збільшилося на 1°C .

Дослідження сучасних змін клімату в глобальному і регіональному масштабах особливо є актуальним, адже практичні потреби вимагають точних основних кліматичних показників, які можна було б використовувати в організації і плануванні роботи різних галузей господарства.

У даній роботі здійснено комплексне дослідження сучасної зміни кліматичних умов великого міста на прикладі Чернігова. Для досягнення поставленої мети використовувались дані Чернігівської гідрометеостанції: середні місячні температури повітря за період з 1940 по 2006 р.; середні місячні кількості опадів за період з 1944 по 2006 р.; середні річні значення атмосферного тиску в м. Чернігові протягом 1985-2008 рр.; повторюваність вітру за період з 1970 по 2008 р. та повторюваність небезпечних атмосферних явищ (туман, ожеледь, паморозь, хуртовину та град) за період з 1970 по 2005 р.

Для виявлення загальної закономірності зміни температури повітря було проведено згладження ходу температури повітря за допомогою ковзного осереднення з 5-річним періодом і кроком зміщення 1 рік (рис.1).

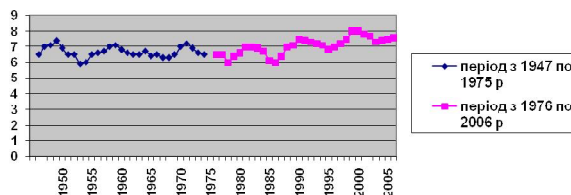


Рис. 1. Хід середніх річних ковзних значень температури повітря ($^{\circ}\text{C}$) у м. Чернігів за період з 1947 по 2006 р.

Така процедура дозволила отримати згладжений багаторічний хід температури повітря у м. Чернігові,

що значно полегшує виявлення відмінностей між досліджуваними періодами (1947-1975 рр. та 1976-2006 рр.) (рис.1), а саме значне підвищення температури повітря протягом другого періоду (1976-2006 рр.). Також згладження між річної мінливості температури повітря по Чернігову дозволило виявити коливальний характер цього ходу. Загалом протягом досліджуваного періоду досить чітко виділяється шість «хвиль» зміни середньої річної температури повітря з амплітудою $1-1,5^{\circ}\text{C}$ та періодом 8-10 років. Отже, сьома «хвиля» включає останні чотири роки даного періоду і не є завершеною. Виходячи з того, що зараз ми перебуваємо у максимальній фазі хвилі, можна зробити ймовірний висновок про подальше зниження середніх 5-річних значень температури повітря протягом наступних чотирьох-п'яти років.

З метою виявлення сучасних особливостей режиму зволоження м. Чернігова, було проаналізовано середні місячні кількості опадів за два періоди з 1944 по 1975 р. та з 1976 по 2006 р. Для цього було побудовано стовпчикові діаграми середньої місячної кількості опадів за визначені періоди (рис. 2).

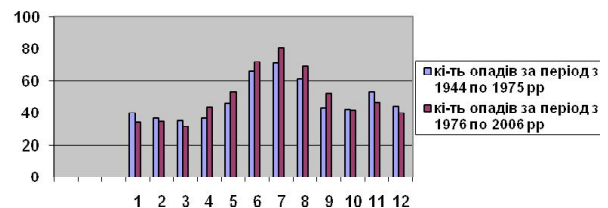


Рис. 2. Середня місячна кількість опадів (мм) у м. Чернігові за періоди з 1944 по 1975 р. та з 1976 по 2006 р.

Дослідження показало, що суттєве збільшення середньої річної кількості опадів відбулося за рахунок суттєвого збільшення кількості опадів у теплий період року, насамперед у червні, липні, серпні, а в холодний період (грудень, січень, лютий) відбулося їх зменшення.

Також було виявлено сезонні особливості сучасного режиму зволоження, для чого було розраховано сумарні значення кількості опадів за календарними сезонами (рис.3) для двох виділених періодів.

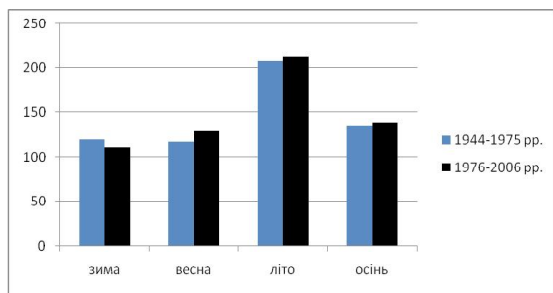


Рис.3. Розподіл середньої сезонної кількості опадів (мм) у м. Чернігові періоди з 1944 по 1975 р. та з 1976 по 2006 р.

Аналіз показав, що за останні 30 років відбулися певні зміни у режимі зволоження, хоча і незначні. Кількості опадів зменшилися за календарну зиму на 9 мм і збільшилися в інші сезони (весна – 12 мм, літо – 16 мм, осінь – 3 мм).

Аналіз ходу середніх річних значень атмосферного тиску в м. Чернігів за останні двадцять років дозволяє чітко виділити два періоди з різною тенденцією зміни баричного фону: з 1985 по 1995 р. відмічається загальне зниження атмосферного тиску (на 3-4 гПа), а останнє десятиліття (1996-2007 р.) характеризується стабілізацією ходу з незначними коливаннями (1-1,5 гПа) відносно значення 999 гПа (рис.4). Загальне зниження атмосферного тиску протягом досліджуваного періоду вказує на збільшення повторюваності циклонів завдяки зміні атмосферної циркуляції.

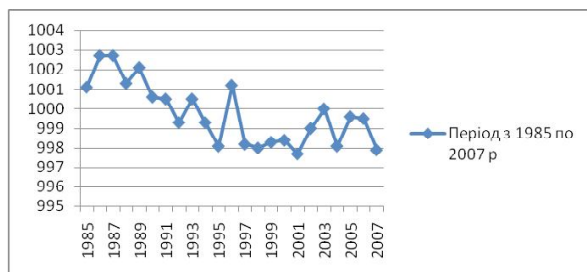


Рис. 4. Середні річні значення атмосферного тиску (гПа) в м. Чернігові

Сучасні зміни вітрового режиму за два досліджувані періоди (з 1970 по 1989 р. та з 1990 по 2008 р.) також є суттєвими. За перший період найбільша повторюваність характерна для вітрів західного, північно-західного і північного румбів та становить відповідно – 19%, 17%, 18%. Для другого періоду характерне зменшення повторюваності вітрів північного (на 8%) і меншою мірою західного і північно-західного (2-3%) румбів. Повторюваність вітру південного напрямку збільшилася (на 8%), а також незначно збільшилася повторюваність вітру південно-східного (на 5%) і південно-західного (на 2%) румбів. Таким чином, за досліджувані періоди відбулося послаблення західного і посилення південного вітру.

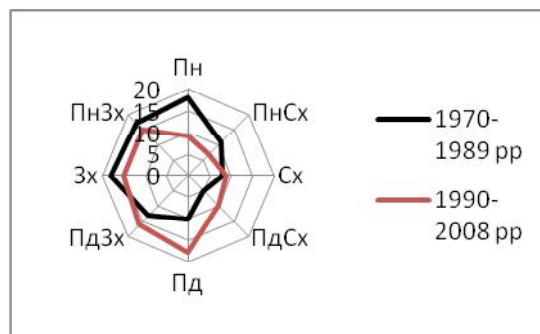


Рис. 5. Зміна повторюваності вітру за періоди 1970-1989рр. та 1990-2008 рр. у м. Чернігові

До небезпечних атмосферних явищ, які можуть виникати в м. Чернігові відносять: туман, ожеледь, паморозь, хуртовина та град. Їх повторюваність та зміну за досліджуваний період, з 1970 по 2005 р., можна проаналізувати за допомогою діаграм, побудованих на основі осереднення за семирічними періодами.

Кількість днів з туманом, за останні 30 років зменшується (рис. 6), таке зменшення може бути пов'язане зі зменшенням викидання промисловими підприємствами аерозолів, які відіграють роль ядер конденсації.

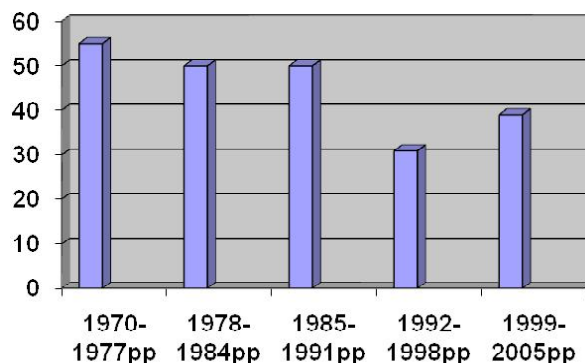


Рис. 6. Кількість днів з туманом

Кількість днів з ожеледдю за останні десятиліття збільшується (рис. 7). Якщо за період з 1970 по 1977 р. повторюваність ожеледі становила лише 3 дні за рік, то уже в період з 1992 по 1998 р. вона збільшилася до 6 днів, а в період з 1999 по 2005 р. збільшилася до 8 днів. Утворення ожеледі пов'язане насамперед з циклонічною діяльністю та проходженням атмосферних фронтів, повторюваність яких останнім часом збільшилася взимку.

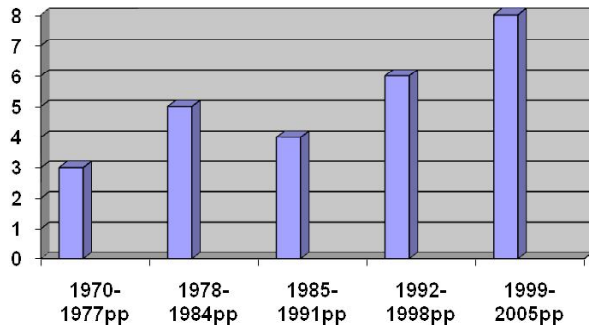


Рис.7. Кількість днів з ожеледдю

Кількість днів з паморозцю протягом досліджуваного періоду зазнавала суттєвих коливань (рис. 8). Максимального значення досягла за період з 1999 по 2005 р. і становила 10 днів. Важливою характеристикою паморозевих відкладень є їх тривалість. Середня тривалість паморозі коливається у межах від 12 до 20 годин на низовинній частині, збільшується на височинах до 25 годин [1].

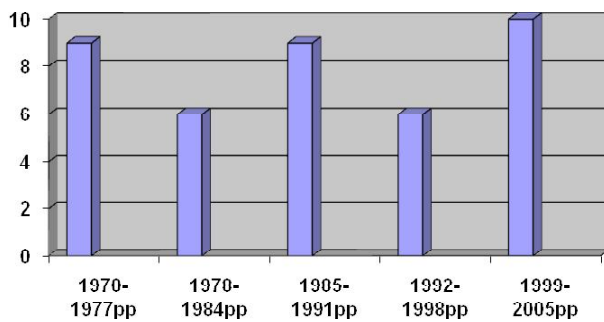


Рис.8. Кількість днів з паморозцю

Повторюваність хуртовин протягом першої половини досліджуваного періоду значно зменшилася, а з середини 80-х років почала збільшуватися і досягла максимального значення в останній семирічці – 10 випадків на рік (рис. 9). Найчастіше хуртовини зумовлені дією циклону, який переміщувався уздовж досить активної фронтальної зони. Відомо, що режим хуртовин залежить від багатьох чинників, а саме: кількості снігу, товщини його залягання, швидкості і напрямку вітру, стану підстильної поверхні, температури та вологості повітря.

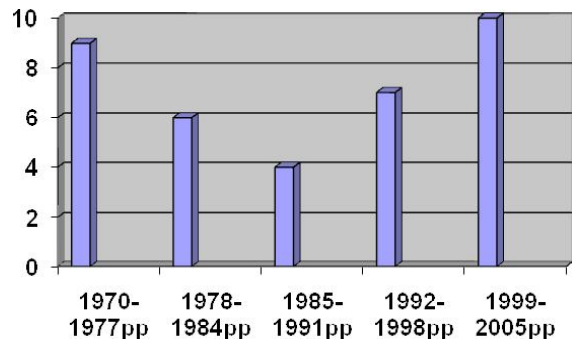


Рис.9. Кількість днів з хуртовину

Кількість днів з градом в Чернігові незначна. Лише у період з 1978 по 1984 р. і 1985 по 1991 р. вона становила приблизно один день на рік, у решту періодів – менше одного дня або град був відсутній (рис. 10). Розвиток грозових хмар зумовлений інтенсивними конвективними процесами, що виникають на атмосферних холодних фронтах, а також на фронтах оклюзії за типом холодного. Найбільша повторюваність граду пов'язана саме з проходженням холодних фронтів і фронтів оклюзії, дещо менша – з внутрішньомасовими процесами [1].

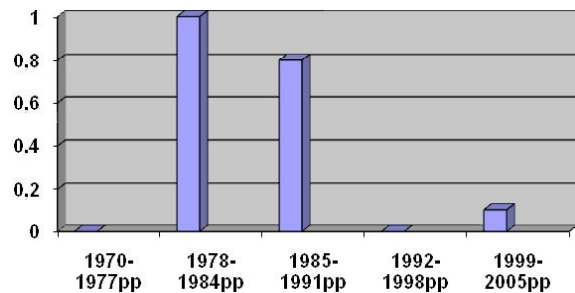


Рис. 10. Кількість днів з градом

Отже, загалом в Чернігові спостерігається загальносвітова тенденція зміни кліматичних умов, які підтверджуються підрахунками даного дослідження. Серед найсуттєвіших змін можна виділити наступні: підвищення показників температури повітря, особливо взимку; збільшення кількості опадів, насамперед зарахунок теплого періоду року; відмічаються зміни баричного і вітрового режимів та зміни повторюваності небезпечних атмосферних явищ (збільшення кількості днів з ожеледдю і хуртовину та зменшення – з туманом та градом за рік).

Література

1. Клімат України. За редакцією В.М. Ліпінського. Видавництво Раєвського. – Київ, 2003. – 343 с.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО РЕЖИМУ ЗВОЛОЖЕННЯ ЧЕРНІГІВЩИНИ

Євтушенко Н., студентка IV курсу природничо-географічного факультету

Зміни клімату в сучасному світі стають помітні не лише кліматологам і метеорологам, але й будь-якій людині, тому значну увагу вчені приділяють дослідженню цих змін, аналізу наслідків та розробці прогнозу можливих майбутніх кліматичних змін. У сучасний період людство вже зазнало значних потрясінь і цей процес буде тривати далі, й тому, щоб забезпечити життя на планеті, не допустити переходу цієї проблеми з глобального рівня в катастрофічний, необхідно зрозуміти саму її суть, виявити співвідношення між природною та антропогенною складовою змін глобального клімату, що, в свою чергу, дозволить обґрунтувати ймовірні сценарії змін клімату Землі в майбутньому та приймати виважені рішення щодо впливу людини на глобальний клімат.

На тлі вище зазначеного виникає інша важлива й актуальна проблема – дослідження змін клімату на регіональному рівні, а також шляхів і можливостей їх урахування в практичній діяльності. Результати даного дослідження мають практичне значення: їх можна використовувати, насамперед, при уточненні агрокліматичного районування області та при плануванні ведення сільського господарства.

Об'єктом дослідження виступає важлива складова кліматичних умов – атмосферні опади. Предметом дослідження є чинники їх формування, характерні особливості й закономірності розподілу опадів, а також сучасні зміни режиму випадання опадів в Україні та на території нашої області.

Метою дослідження є виявлення й аналіз прояву змін глобального клімату на регіональному рівні – у просторовій і часовій структурі режиму зволоження території нашої області.

Під час проведення дослідницької роботи використовувалися такі загальнонаукові та спеціальні методи дослідження як: літературний, порівняльно-описовий, картографічний та математико-статистичний. Для виявлення змін у зволоженні території Чернігівської області протягом другої половини XX – початку XXI ст. використовувалися матеріали Чернігівського відділу Гідрометеозабезпечення – середні місячні та річні кількості опадів по семи метеостанціях (Семенівка, Покошичі, Щорс, Чернігів, Остер, Ніжин, Прилуки) за останній 60-річний період – з 1948 по 2007 рік.

Дослідження проблеми глобального потепління показало, що зміна клімату спостерігається, але остаточно її причини досі залишаються нез'ясованими. Проте більшість вчених дотримуються думки, що глобальне потепління викликане сукупною дією антропогенних факторів (надмірний викид в атмосферу вуглекислого газу та інших парникових газів) та природних причин (зміна сонячної активності, варіації радіусу і витягності земної орбіти, флуктуація інтенсивності космічних променів). Стрімке глобальне потепління за останні 100 років є надійно встановленим емпіричним фактом як у світі, так і в Україні. Одним із наслідків

його є те, що проявляється тенденція збільшення кількості опадів на території України, як у цілому за рік, так і в окремі сезони.

Утворення й випадання опадів в Україні – наслідок складних макроциркуляційних процесів, що визначають теплообмін і вологообмін. Просторовий розподіл опадів в Україні характеризується основною закономірністю, яка зумовлена загальними циркуляційними процесами. Вона проявляється в зменшенні їх кількості з півночі й північного заходу у напрямку на південь й південний схід [3].

У силу певних кліматичних змін на планеті, доводиться спостерігати суттєві зміни у зволоженні території України. Так, результати гідрометеоспостережень показали, що потепління клімату на території України призвело до формування деяких специфічних ефектів:

- Ефект вирівнювання кліматичного поля річних сум опадів. У північно-західних регіонах України, де річна сума опадів порівняно висока, за останні 100 років вона знизилася приблизно на 5%, а в південно-східних регіонах, де річна сума опадів низька, вона підвищилася приблизно на 15%. Фізична природа ефекту вирівнювання кліматичного поля річних сум опадів поки ще не з'ясована. Можливо, його формування пов'язано з циркуляційним фактором (тобто певною зміною характеру циркуляції повітряних мас над територією України, спричиненою глобальним потеплінням).

- Ефект немонотонної трансформації кліматичного поля середньомісячних інтенсивностей атмосферних опадів: підвищення інтенсивності опадів для тих регіонів і місяців, для яких норма або мала, або висока, та зниження інтенсивності там, де норма набувала середнього по Україні значення. Ефект вирівнювання кліматичного поля середньомісячних інтенсивностей атмосферних опадів спостерігався тільки для тих місяців та регіонів України, для яких місячна метеорологічна норма була нижча, ніж 61 мм/міс. Для тих же місяців та регіонів України, для яких місячна метеорологічна норма опадів перевищує 61 мм/міс, за останні 100 років відбулося різке підвищення середньомісячної інтенсивності опадів [2].

Зміни просторового і часового розподілу опадів в Україні та її регіонах, що відбулися протягом останніх десятиліть, значною мірою зумовлені зміною великомасштабної циркуляції атмосфери, насамперед, зміщенням впливу баричних центрів [4]. Як наслідок відбулися суттєві зміни траєкторій та інтенсивності циклонів, що приносять опади на територію України [1]. Разом з тим, зміни термічного режиму як наслідок глобальних змін клімату, зумовили зміну інтенсивності термічної конвекції, яка спричинює значну частку літніх опадів.

Зміни, що відбулися у режимі зволоження України проявляються загалом і на території Чернігівської області. Просторово-часові особливості режиму зволоження на рівні адміністративних областей на сьогодні практично не досліджувалися. Звідси витікає прак-

тичне значення даного дослідження, яке дозволяє простежити зміни режиму зволоження території Чернігівщини і дати їм детальну кількісну оцінку, а також отримати показники, які можна було б використовувати у практичній діяльності.

Для виявлення сучасних тенденцій випадання опадів на території Чернігівщини весь ряд даних поділено на два періоди: I період включав часовий проміжок з 1948 по 1977 роки та II період – з 1978 по 2007 рік. Ці періоди відповідають двом періодам зміни глобальної температури [4], що і обґрунтовує їх виділення.

Дослідження режиму зволоження Чернігівської області протягом останніх десятиліть дозволило встановити, що розподіл опадів по її території зазнав певних змін. У зимові місяці (грудень, січень, лютий) поле середньої місячної кількості опадів змінилося з субмеридіонального на меридіональне, такі ж зміни відбулися і в квітні. У літні місяці (червень, липень, серпень) розмиті поля місячної кількості опадів – набули зонального характеру. Для вересня протягом усього досліджуваного періоду характерний складний розподіл. Поля місячних кількостей опадів не змінилися у весняні місяці (березень та травень) та осінні (жовтень, листопад); для них характерним залишається меридіональний розподіл. Таким чином суть зміни полів середньомісячних сум опадів на території Чернігівської області полягає в тому, що взимку і частково навесні посилюлася меридіональна складова, що, вочевидь, можна пояснити посиленням західного перенесення повітря через зміщення на схід впливу Ісландського мінімуму [4]. Влітку відбулося посилення зональної складової у розподілі опадів на території області, що напевно зумовлено посиленням частки конвективних опадів.

На наступному кроці дослідження були виявлені й проаналізовані сучасні зміни середньої місячної кількості опадів, що відбулися протягом досліджуваного періоду. Найбільші зміни характерні для вересня: за останні 30 років середня місячна кількість опадів зросла на 14 мм, що становить 24 % від місячної норми, у червні суттєвого збільшення кількості опадів зазнали лише південні райони, де вони збільшилися на 10 мм (12 % від норми). Зміни в інші місяці року були не такими значними, однак, також характеризуються певним збільшенням опадів. Серпень, на відміну від інших місяців, став посушливішим, значення середньої місячної кількості опадів зменшилися у середньому на 2-6 мм (5-13 % від норми).

З метою виявлення сезонних особливостей просторового розподілу кількості опадів на території Чернігівської області за останні десятиріччя було побудовано та проаналізовано карти різниць сезонних кількостей опадів за виділені раніше два періоди. Аналіз дозволив виявити, що розподіл сезонної кількості опадів змінився та значно зросла їх кількість у всі сезони, окрім зимового. Узимку (рис.1) поле різниць сумарної кількості опадів має складний характер і засвідчує збільшення в північних та південних районах області сумарної кількості опадів на 10-15 мм, в центральній частині області навпаки відбулося їх зменшення на 10 мм, причому зменшення різниці відбувається із заходу на схід. Збільшення кількості опадів у підвищених частинах Чернігівської області й зменшення їх кількості у знижених (долини річок Десни і Остра) вказує на чіткий

зв'язок з рельєфом, оскільки саме взимку переважають опади, що приносяться циклонами.

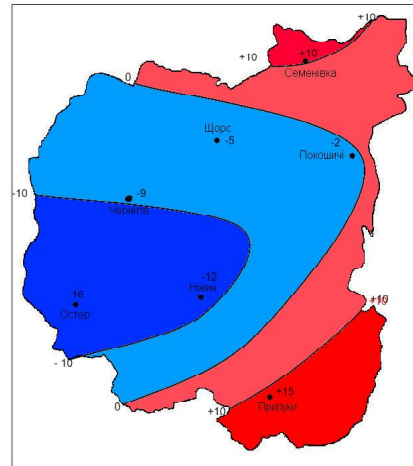


Рис. 1. Різниця сумарних зимових сум опадів (мм) між періодами: I – 1948-1977 рр. та II – 1978-2007 рр.

На відміну від зимового сезону, літній (рис.2) характеризується збільшенням кількості опадів у північно-західних районах на 10-20 мм та південних – на 10-40 мм; центральні райони особливих змін не зазнають, проте північно-східні райони стали більш сухими, кількість опадів тут зменшилась на 13 мм (станція Покошичі). Влітку не простежується чіткої залежності зміни кількості опадів від рельєфу, оскільки більшість опадів, що випадають влітку – конвективні.

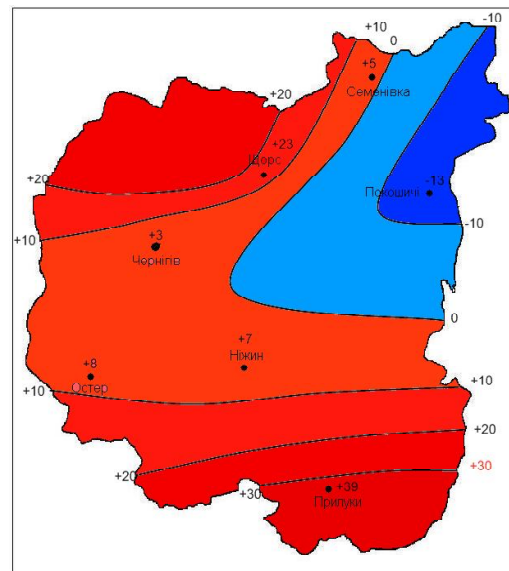


Рис. 2. Різниця сумарних літніх сум опадів (мм) між періодами: I – 1948-1977 рр. та II – 1978-2007 рр.

На наступному кроці дослідження було визначено і проаналізовано різниці річних сум опадів між двома

періодами (рис.3). На карті простежується тенденція до збільшення кількості опадів на всій території області. Найбільш суттєвого збільшення опадів зазнали південно-східні райони, де фіксується збільшення річної суми опадів на 60-90 мм (на 10-15 % річної норми). Набагато вологішими стали і північно-східні райони, де кількість опадів за рік збільшилася на 40-50 мм (на 6-8 % річної норми). Тобто, загалом для річних сум опадів характерні ті ж самі закономірності розподілу і зміни, що й для зимового сезону.

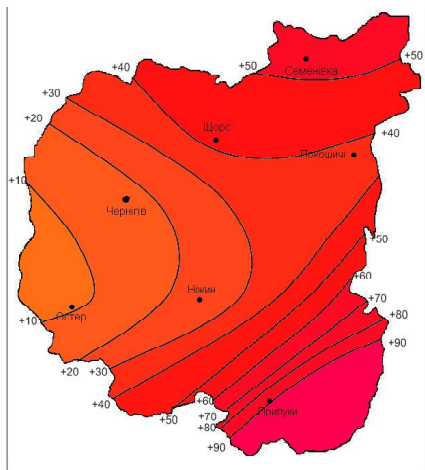


Рис.3. Різниця сумарних річних сум опадів (мм) між періодами: I – 1948-1977 рр. та II – 1978-2007 рр.

Для виявлення загальних закономірностей багаторічного ходу кількості опадів на території Чернігівщини за досліджуваний період було застосовано спосіб згладжування міжрічної мінливості опадів за допомогою 5-річних ковзних значень зі зміщенням на рік. На основі проведених розрахунків був побудований графік 5-річного згладженого ходу кількості опадів по метеостанціях Чернігівської області (рис.4), який дозволяє стверджувати, що за останні десятиліття збільшується кількість опадів, збільшуються як мінімальні, так і максимальні суми опадів на всіх метеостанціях області. Хвильовий характер багаторічного ходу опадів на території області, виявлений шляхом

5-річного ковзного згладжування, вказує, що за останні 60 років простежується 5 хвиль з періодом 10-14 років, і дозволяє з певною ймовірністю зробити прогностичний висновок, що в майбутньому (протягом найближчих 5-6 років) значна вірогідність того, що спостерігатиметься збільшення кількості опадів на території Чернігівської області, адже зараз ми знаходимося на початку висхідної частини наступної, шостої хвилі.

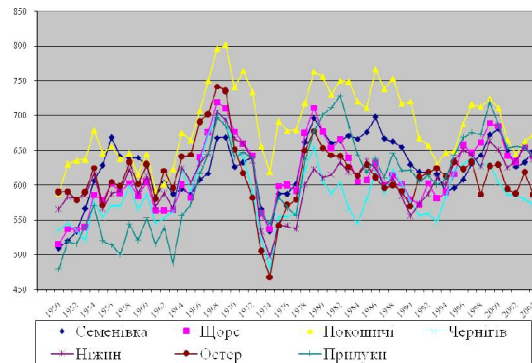


Рис.4. 5-річний згладжений хід зміни кількості опадів на метеостанціях Чернігівської області з 1950 по 2005 р.

Отже, дослідження сучасного режиму зволоження Чернігівщини дозволило зробити певні висновки щодо його просторового і часового розподілу. Виявлено, що розподіл опадів по території області зазнав суттєвих змін в останні десятиліття: поле середньої місячної кількості опадів у холодний період характеризується посиленням меридіональності, а в теплий – зональності розподілу. Середня місячна кількість опадів має тенденцію до зростання у всі місяці, окрім серпня. Найсуттєвіше збільшення кількості опадів відбулося у червні й вересні. Сумарна сезонна кількість опадів на території Чернігівської області стала більшою у всі сезони, окрім зимового, коли в центральній частині області відбулося незначне зменшення кількості опадів. Суми опадів за рік суттєво збільшилися, особливо у південно-східних районах області. Виявлені зміни є досить суттєвими, що вимагає їх урахування в тих сферах практичної діяльності, які залежать від режиму зволоження.

Література

1. Балабух В.О. Траєкторії циклонів, що зумовлюють небезпечну і стихійну кількість опадів в Україні у теплий період // Наук.праці УкрНДГМІ, 2004. Вип. 253. – С. 103 – 119.
2. Бойченко С.Г., Волощук В.М., Дорошенко І.А. Глобальне потепління та його наслідки на території України // Український географічний журнал – 2000, №2 - №3. С. 59 – 64.
3. Клімат України. За редакцією В.М.Ліпінського. Видавництво Раєвського. – Київ, 2003. – 343 с.
4. Свєрдлик Т.О. Зміни великомасштабної атмосферної циркуляції повітря протягом ХХ століття і перетворення погодних умов на території України: Дис. канд. геогр. наук: 11.00.09 / Український науково-дослідний гідрометеорологічний ін-т. - К., 2000. - 131 арк. - Бібліогр.: арк. 117-131.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ТЕРМІЧНОГО РЕЖИМУ ЧЕРНІГІВЩИНИ

Ігнатенко О., студентка ІV курсу природничо-географічного факультету

Проблема зміни клімату, яка є надзвичайно актуальною сьогодні, постала досить давно. Перші прогнози майбутнього потепління були зроблені ще в кінці 60-х років минулого століття видатним радянським кліматологом П. Будиком, у той час коли в атмосфері ще спостерігалася тенденція зниження температури повітря біля поверхні Землі.

Під глобальним потеплінням ми сьогодні розуміємо цілу низку змін, що відбуваються з кліматом нашої планети, і які не є однаковими в різних її частинах. Змінюються ритми клімату, до яких звикло все живе. Зміни клімату є найбільшою загрозою для природи й людства у ХХІ столітті. Ці зміни клімату відбуваються повсюдно.

Багато вчених вважають, що головним винуватцем глобального потепління є парниковий ефект, посилений діяльністю людини. Суть його в тому, що Земля, отримуючи енергію від Сонця в основному у видимій частині спектру, сама випромінює в космічний простір головним чином інфрачервоні промені. Проте, багато газів (водяна пара, вуглекислий газ, метан, окисли азоту і т.д.), що містяться в її атмосфері, прозорі для видимих променів, але активно поглинають інфрачервоні, утримуючи тим самим в атмосфері частину тепла, яка повинна була б випромінитися в космос. Відбувається нагрівання атмосфери.

Заклопотаність світової громадськості проблемою зміни клімату виразилася в ухваленні ряду міжнародних угод. 1992 року 154 країни підписали рамкову Конвенцію ООН про зміну клімату, а 1997 року було прийнято Кіотський протокол. Обидва документи ратифіковані в багатьох країнах, включаючи Україну, і вступили в силу.

Інтегральною характеристикою глобальної кліматичної системи, за якою судять про інтенсивність зміни температурного режиму, є глобальна усереднена річна температура повітря в приземному шарі. На емпіричних даних доведено, що за останні 100 років вона підвищилася на 0,7 °С. [1]

Встановлено, що клімат України, як і всієї земної кулі, за весь період інструментальних спостережень потеплішав, а динаміка зміни клімату України значною мірою є синхронною зі змінами глобального клімату. Потепління на території України посилюється

в напрямі з півдня на північ і перевищує 1°С у північних районах. Зміна клімату має певні сезонні особливості. Взимку відзначається найбільше підвищення середньомісячної температури повітря і в центральних та північних районах України досягає 2°С.

В Україні, як і в Європі в цілому, відбувається послаблення континентальності клімату - зменшення амплітуд сезонного ходу приземної температури, а також збільшення повторюваності екстремальних значень деяких метеорологічних величин, у тому числі й температури повітря. Своєрідність потепління клімату України і в його неодночасності – приземні температури підвищувалися в тих регіонах і в ті місяці, які раніше були холоднішими, а в районах з вищим температурним фоном, приземна температура змінилася менше. [2]

Для Чернігівщини, як і для всієї України, також характерна зміна кліматичних умов і, насамперед, температури повітря. Сучасні особливості цих змін до сьогодні детально не вивчалися, однак у цьому є нагальна практична потреба, адже узагальнені висновки, зроблені науковцями щодо всієї території України важко враховувати у господарській діяльності.

Для виявлення та аналізу просторових і часових особливостей сучасного температурного режиму на території Чернігівщини було здійснено картування середньої річної температури повітря за даними семи метеостанцій області. Для виявлення динаміки зміни температури повітря було виділено два періоди для порівняння: 1968 – 1987 рр. (I період) і 1988 – 2007 рр. (II період).

Аналіз ізотерм розподілу середньої річної температури повітря за два періоди показує, що загалом на території Чернігівщини в обидва періоди простежується субмеридіональний розподіл температури повітря. Найнижчі температури були зафіксовані в північно-східній частині області (5,8°С за I період та 6,8°С відповідно за II період), а найбільші - на південному заході області (6,9°С та 8,0 °С відповідно), що вказує на збільшення значення середньої річної температури повітря приблизно на 1 °С.

Також було розраховано середні температури повітря для кожного календарного сезону року (табл. 1, 2) та для кожного місяця і на основі отриманих значень побудовано поля ізотерм для двох досліджуваних періодів.

Таблиця 1

Сезонні та річні температури повітря (°С) за I період (1968 – 1987 рр.)

	Семенівка	Щорс	Покошичі	Чернігів	Ніжин	Остер	Прилуки	Середні
Зима	-6,5	-5,9	-6,6	-5,6	-5,5	-5,2	-5,4	-5,8
Весна	6,3	7,0	6,4	7,1	7,3	7,4	7,6	7,0
Літо	17,3	17,8	17,3	17,9	18,0	18,2	18,4	17,8
Осінь	6,1	6,6	6,0	6,8	6,9	7,2	7,0	6,7
Середня річна	5,8	6,4	5,8	6,5	6,7	6,9	6,9	6,4

Сезонні та річні температури повітря (°C) за II період (1988 – 2007 рр.)

	Семенівка	Щорс	Покошичі	Чернігів	Ніжин	Остер	Прилуки	Середні
Зима	-4,2	-3,6	-4,4	-3,4	-3,3	-2,9	-3,3	-3,6
Весна	7,3	8,0	7,2	8,2	8,2	8,4	8,5	8,0
Літо	18,3	18,8	18,2	18,9	18,8	19,1	19,3	18,8
Осінь	6,3	6,8	6,2	7,0	7,0	7,4	7,3	6,9
Середня річна	6,9	7,5	6,8	7,6	7,7	8,0	7,9	7,5

Середні сезонні температури повітря дозволили визначити зміну цих температур від одного досліджуваного періоду до наступного і побудувати карти різниць температури повітря для кожного календарного сезону.

Аналіз карти різниць середньої сезонної температури повітря за зимовий сезон показує, що загалом на території Чернігівщини відбулося значне підвищення середньої сезонної зимової температури в межах 2°C в II періоді порівняно з I періодом (рис. 1). Найменше підвищення температури від періоду до періоду відбулося в південно - східній частині області (2,1°C). Найбільших значень різниці температур досягли на півночі та заході області – до 2,3°C.

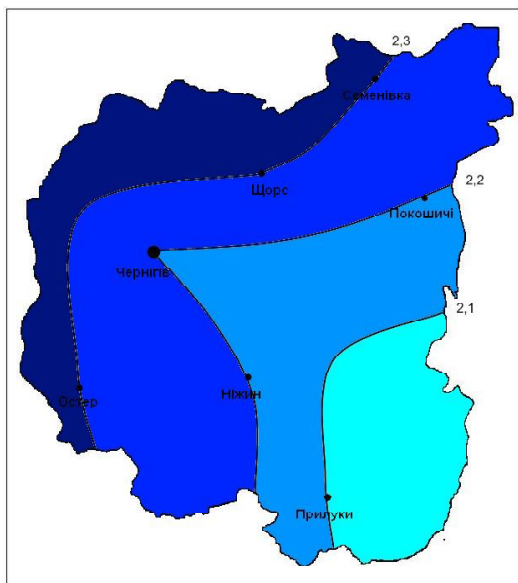


Рис. 1. Карта різниць середньої температури повітря за зимовий сезон (°C)

В інші календарні сезони також відбулося підвищення температури повітря, але не таке значне, як у зимовий. У весняний і літній сезони температура повітря підвищилася на 0,8 °C – 1,0 °C. Навесні різниці

температур були найбільшими на заході області (1,1 °C), а найменші різниці температур – в її східній частині (0,8 °C) (рис. 2).

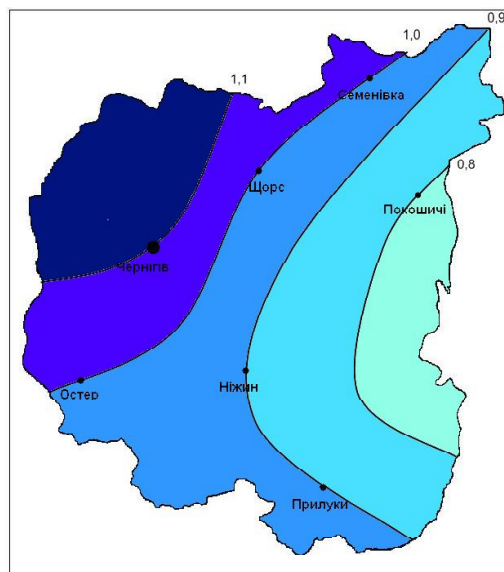


Рис. 2. Карта різниць середньої температури повітря за весняний сезон (°C)

Влітку як абсолютні значення різниць, так і їх географічний розподіл загалом подібні до весняного сезону (рис.3).

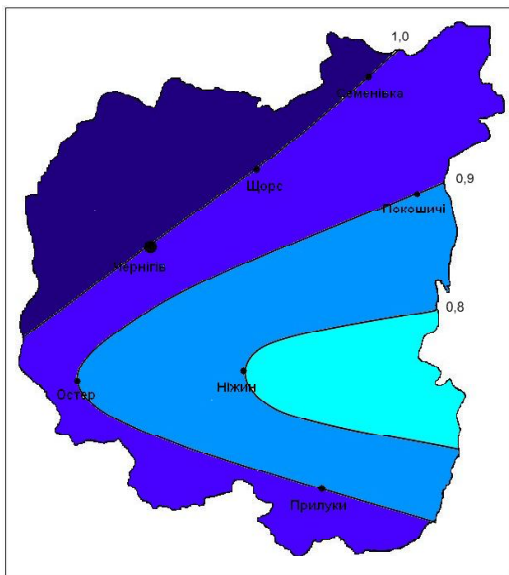


Рис.3. Карта різниць середньої температури повітря за літній сезон (°C)

Збільшення температури повітря в осінній календарний сезон не досягло великих значень і становило лише 0,1 °C – 0,3°C (рис. 4). Найбільші показники різниць зафіксовані на півдні області – 0,3 °C.

Отже, аналіз карт середніх сезонних різниць температури повітря дозволив виявити динаміку сезонних температур повітря на території області в межах останнього сорокарічного періоду та їх просторові особливості.

Попри значні зміни середньої річної температури повітря протягом досліджуваного періоду та її значень в окремі сезони розподіл температури повітря по території Чернігівської області практично не змінився і у всі сезони має субширотний характер. Температура загалом підвищується з північного сходу на південний захід. Побудовані поля середніх місячних, сезонних і річних температур повітря дозволяють з великою точністю визначити відповідні значення для будь-якого району чи населеного пункту області з метою подальшого врахування для практичних потреб.

Другий (сучасний) період характеризується загальним підвищенням температури повітря, порівняно з першим періодом, що відповідає загальним закономірностям глобального та регіонального потепління.

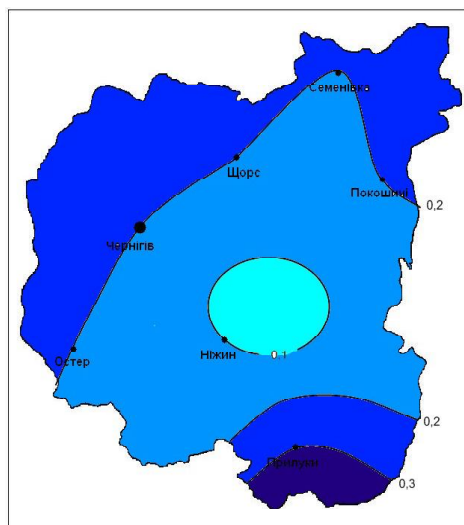


Рис. 4. Карта різниць середньої температури повітря за осінній сезон (°C)

Література

1. <http://www.greenparty.ua>
2. Клімат України. За редакцією В.М. Ліпінського. Видавництво Раєвського. – Київ, 2003. – 344с.

ФОЛЬКЛОРНО-МІФОЛОГІЧНА ОСНОВА СЮЖЕТУ «ЛІСОВОЇ ПІСНІ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Савела Ю., студентка V курсу філологічного факультету

Серед найархаїчніших народних знань одне з чільних мість належить народній міфології. Поняття «міфологія» зазнало багато переосмислень унаслідок переосмислення самого поняття «міф». Однозначного його тлумачення не існує не лише в українській, а й у багатьох інших наукових традиціях світу. Оскільки цим поняттям оперує не тільки фольклористика та літературознавство, а й філософія, то його зміст цілком залежить від сфери застосування. Літературознавці здебільшого розглядають міфологію як систему творів, що мають жанрові ознаки міфу, тому схильні за зразок брати античні сюжети, рідше окремі мотиви міфів Австралії й Океанії та аборигенів Америки. В традиції деяких країн – доповнювати це поняття біблійними міфами. Дещо інший підхід має сучасна філософська наука, яка розглядає міфологію як традиційну систему поглядів на оточуючий світ, а міфічні сюжети як літературне відображення цього світогляду.

Сутність міфології виявляється через сталі феноменальні структури – міфологема, архетипи, символи, які тісно пов'язані з народнопоетичними, фольклорними образами.

Міфологія як спосіб глобального осмислення світу є результатом творчого пізнавального акту міфологічної свідомості, виступаючи основою міфологічного світобачення та своєрідною ментально-вербальною моделлю.

Міфологія, за О. Потєбнею, є історією міфічного світосприйняття в будь-яких його виражальних формах: у слові та сказанні чи в речовій пам'ятці, звичаї та обряді. Міфічний зміст народних обрядів та ритуальних дій свідчить про історичний розвиток народної думки. Лише в тісному взаємозв'язку народної творчості й мови розкривається глибинна суть народного світогляду [11, с. 15].

Міф та його структурні елементи по-різному засвоювалися українською літературною традицією. Про «олюднення» природи міфу, здатність людини переборювати, перехитрити нечисту силу, писали у свій час П.Куліш, О.Стороженко. На ранніх стадіях просвітительського реалізму переважало намагання реконструкції фольклорно-міфологічного сюжету до пародії або гротеску. Дії реальних героїв, детерміновані соціальним статусом, і дії фантастичних персонажів групуються довкола спільного начала – природи як втілення добра, здатного перемогти зло, невластиве сутності людини.

Іван Огієнко вважає, що становлення української міфопоетичної системи починається з персоніфікації явищ і сил природи. «У розвії первісних вірувань, - зазначає вчений, - звичайно було так, що окремі явища природи уособлювалися і з бігом віків перетворювалися в окремих самостійних богів» [7, с. 83]. Цілісність концептуальної системи поглядів І. Огієнка на давньоукраїнську міфологію забезпечує чітка класифікація пантеону слов'янського язичництва. Дослідник вважав богами уособлення сил природи, покровителів господарства, а також покровителів та охоронців людського життя. Особливістю міфопоетичної системи давніх українців визначає онімну номінацію головних богів пан-

теону та апелютивно-збірне найменування другорядних богів і божеств (домовики, лісовики, польовики). В окрему групу виділяє персоніфіковані шкідливі сили (Біда, Голод, Мара, Мороз, Посуха), указуючи, що «...якогось спеціального бога Зла в нас у давнину не було, але були небезпечні людині менші злі сили» [7, с. 90].

В. Гнатюк у фундаментальній праці «Нарис української міфології» виокремлює три групи міфологічних істот: 1) боги, 2) нижчі божества й демони, 3) люди з надприродною силою, або богочоловіки. На думку дослідника, міфологічно маркується весь світ, що оточує людину, тому як міфологеми-архетипи міфолог аналізує лексеми Хмари, Вирій, Земля, Гори, Крилиці й Джерела. В окрему групу міфonomінацій дослідник виділяє архетипні міфологеми сонце, місяць, зорі, дощ, вітер, сон тощо й називає їх персоніфікаціями, стверджуючи, що ці одухотворені міфостоти є уособленням людського начала: сонце уявляється «у виді чоловіка з ясним лицем, котрого промені освічують увесь світ» [8, с. 140]; уночі заступає Сонце й освічує світ Місяць; Зоря уявляється жінкою; Зіркі – це діти Сонця й Місяця; у гостину до людей приходять Світанья, Дощ в образі чоловіків; Туча – це вродлива дівчина, а Дуга (Веселка, Веселиця) – дівчина, що бере або несе воду; в образі старезних дідів постають Мороз, Вітер, Вихор; Доля як надприродна істота може являтися в різному вигляді; молодим хлопцем уявлявся давнім слов'янам Сон.

Таким чином, системне дослідження В.Гнатюка подає цілісну картину міфосвіту в уявленнях давніх українців.

Досліджуючи народнопоетичну спадщину українського народу, І. Вагилевич значну увагу звертає на один із тематичних масивів фольклору – міфологічні вірування. Результатом фольклористичної діяльності І.Вагилевича в царині давньої української міфології стали праці «Слов'янська демонологія», «Нарис з демонографії», «Народні легенди із слов'янської демонології». Учений намагається з'ясувати не тільки зміст демонологічних уявлень, а й причини, які обумовили виникнення давньослов'янської міфології. Фольклорист вважає, що фантастичні уособлення в народних уявленнях виникли на основі взаємодії природних і суспільних чинників [5, с. 170].

Багатий фольклорний матеріал давньослов'янського язичництва І.Вагилевич класифікує таким чином: 1) «людська демонологія» - вірування в надприродну силу й чудесні метаморфози людей (упири, відьми, вовкулаки, утопленики, страдчата); 2) «стихійна демонологія» - уособлення стихійних сил і явищ, супутні з повсякденним життям людини уявні істоти (русалки, літавиці, баби-яги, дивомужі, домовики, водяники, вихори); 3) «символічна демонологія» – персоніфікації добрих і злих надприродних сил, хвороб (ангели, чорти, біси, дияволи, злидні, епідемії). Аналізуючи міфологічних персонажів, дослідник указує на множинність кожного з представників різних тематичних груп давньоукраїнської міфології.

Отже, народознавчі здобутки Івана Вагилевича з акцентом на етнологічному, етнокультурному аспектах засвідчують великий інтерес до традицій народ-

ної культури й високий науковий рівень його дослідницьких пошуків.

В українській літературі романтизм репрезентував міф як важливу естетико-філософську категорію. По-студуючи специфіку внутрішнього світу нації, особливості народного світовідчуття та світобачення, романтики будували свою творчість на фольклорній основі, що містить національні традиції, міфологічні уявлення, елементи духовної культури. Романтична художня свідомість позначена імперсонально-фольклорним мисленням. Романтизм ставився до міфологічного фантастичного елементу як до засобу умовності, санкціонованої методом. Реалізм підпорядковує міф раціоналістичному детермінізму, шукає в ньому пізнавальні цінності. Так, у Г. Квітки-Основ'яненка зображення потойбічного світу є певним дзеркалом і алегорією людських відносин, міфологічну фантастику письменник підпорядковує реалістичній у своїй сутності сатири.

Для реалізму, як зазначає Т. Борисюк [2, с. 32], характерна пояснювальна тенденція – у підтексті фантастичних подій висловлена думка, до якої повинен прийти читач, – що всі ці химери є витвором хворої, сп'янілої чи сонної свідомості. Іван Франко, вводячи міфологічний образ Задухи з її царством у підземеллях Борислава, вбачає у ній підсвідомість ріпника, який, запаморочений сопухом нафтової штольні, марить і з уривків свідомості комбінує фантастичні, але психологічно детерміновані й у своїй суті реальні образи, які є відображенням його уявлень про тяжке становище ріпників і виразом його міфологічного світосприймання [2, с. 32].

Розуміння міфу як засобу поглиблення філософського начала твору, до того ж, у формах естетичної свідомості народу, входило в концепцію того оновленого реалізму кінця XIX – початку XX ст. Драму такого нового романтичного типу Леся Українка назвала «символічно-реальною», і, мабуть, це буде чи не найчіткіше визначення сфери методу, застосованого до жанру «Лісової пісні». Поетеса помітила, що вже сам жанр драми став в опозицію науковому реалізмові – не можна «зшити» сценічні картини з «людських документів». Пошуки оновлення реалізму, що вкладалися в поняття ново романтизму, виражали водночас новаторське ставлення до фантастики, міфології зокрема. Т. Борисюк вважає, що письменниця свідомо трансформувала елементи народно-поетичної та міфологічної образності у нових художніх формах, створила по суті авторський міф про Мавку. Як до цього вона, наприклад, Кассандру (якій у грецькій міфології відводилася епізодична роль) зробила головним персонажем твору. Адже, за словами академіка О. Білецького, готового матеріалу до образу Кассандри Леся Українка не мала, а реконструювала з поодиноких згадок у різних міфах, створила на їх основі самотній сюжет. Так і у «Лісовій пісні» – з фольклорних та міфологічних джерел і поодиноких натяків у творах української та зарубіжної літератур поетеса здійснила творчу реконструкцію, поєднуючи цей матеріал з власною творчістю [2, с. 33].

Психолого-методичні засади українського фольклору полягають у тому, що міфологія є потужним культурогенним чинником формування етнічного світогляду. Міф як система координат етнокультурного простору функціонує у художній творчості, формуючи специфіку

ідіолекту письменників. Особливим різновидом світобачення, чуттєвим уявленням про явища природи та суспільного життя є міфологічне мислення, яке набуває ознак «творення в уяві» суб'єктивної дійсності, що має за мету санкціонувати свідомість і поведінку.

Індивідуально-авторська система кодифікованих значень національної міфопоетики, спираючись на етнокультурну традицію, обумовлює творення специфічної моделі міфобуття. Авторська візія світу ґрунтується на глибокій системі доконтекстових знань, що формують цілісну поетичну структуру художньої творчості.

У «Лісовій пісні» Леся Українка використала такі фольклорно-міфологічні образи: Мавка, Русалка, Водяник, Лісовик, Перелесник, Потерчата, Злидні, Доля, Той, що в скалі сидить, Той, що греблі рве, Верба, Дуб, Хата, Зоря, Вогонь, Озеро, Ліс, Сопілка, Мара, Весна, Зима тощо. Усі вони мають численні дефініції, зафіксовані у працях українських фольклористів.

Проблема дослідження фольклорно-міфологічної основи сюжету драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» у сучасному літературознавстві є активно обговорюваною. З'ясування народно-поетичних джерел і міфологічної основи сюжету драми та їх творче переосмислення поетесою неодноразово ставало предметом наукових досліджень. Цієї проблеми торкалися багато літературознавців та фольклористів, зокрема М.Зеров, В.Петров, О.Бабишкін, І.Денисюк, Л.Міщенко, Г.Аврахов, П.Пономарьов та інші. І все ж проблема синтезу засобів художнього мислення автора та фольклорно-міфологічної структури залишається досить актуальною у сучасному дискурсі, про що свідчать численні дослідження присвячені даній темі.

В. Агеєва [1, с. 205] вказує, що деякі філософські мотиви, ситуації, пов'язані зі стосунками людини і природи, Леся Українка оцінює, змінюючи перспективу бачення. Зміна перспективи, точки зору й служить одним із важливих засобів творення фантастичних ефектів, руйнування звичної ієрархії понять, причому це стосується різних рівнів суспільної організації, уявлень про свободу й підлеглість, обов'язок і право, помсту й прощення, про життя і смерть.

Зважаючи на те, що драма Лесі Українки виникла внаслідок синтезу досягнень рідної культури, книжної та усно-поетичної, а також внутрішньої художньої еволюції автора, то для глибшого й повнішого розуміння тексту та мікрообразів Т.Борисюк пропонує таку систематизацію джерел: 1) фольклорні, 2) міфологічні, 3) книжні. Дослідниця вважає, що фольклорні джерела даного твору вивчені більш повно, натомість дальшої праці й пошуків вимагає осмислення міфологізму твору на рівні сучасної науки про нього. Коло пошуків міфологічних джерел драми-феєрії необхідно розширити. З одного боку, у ці пошуки слід включити зафіксований у друку матеріал і то не тільки українських збирачів фольклору, а з другого – зіставити окремі моменти твору із сучасними записами поліської народної творчості, що досі практично майже не робилося. Це буде скоріше типологічний аналіз, який не виключає і контактних моментів, що дасть змогу встановити, наскільки авторка «Лісової пісні» вловила й виразила дух народно-міфологічного світосприйняття й народної естетики, інтерпретувала міф згідно ідейно-естетичної концепції твору [2, с. 32].

Дослідниця також пише про те, що важливою проблемою дослідження драми є з'ясування джерел центрального персонажу твору – Мавки. Крім цього, Т. Борисюк багато уваги приділяє висвітленню фольклорної основи таких другорядних образів як Русалка та Доля.

Ольга Турган [14] розглядає «Лісову пісню» Лесі Українки через міфопоетичну семантику зооморфних образів у художній системі. Дослідниця вказує, що змістовно-структурна домінанта художньої системи Лесі Українки містить у собі синтез найрізноманітніших традицій – архаїчних, національних, високих і низових, античних, біблійних, фольклорних. Міфологічно-ритуальні мотиви відіграють роль сполучних ланцюгів, які поєднують далекі глибинні пласти й контексти з ближчими, сучасними. Соціально актуальну реальність життя України кінця XIX початку XX століть письменниця відобразила у дзеркалі найрізноманітніших культур, створивши складну, багатовимірну художню картину світ у якій відбиті онтологічні антинормальність, пошуки в історії розгадки мети й сенсу людського життя. У мистецькому космосі письменниці зооморфна поетика з міфологічною й фольклорною основою осмислюється як явище культури, що, набувши універсально-світоглядного змісту, відбиває моделювання світу й людських стосунків – процесів глобального відтворення космічного оточення людини, де все стає співвідносним і людинознавчим явищем. О.Турган вважає, що у творах Лесі Українки, що можна назвати як тексти «секундарних стилів», первісні міфи про тварин трансформуються в міф літературний з його особливою сутністю й функціями. У філософських драмах міф сприяє метафізичному осмисленню дійсності, концентруючи її в собі, розчиняючи у її символічному зображенні на рівні прихованих, не зрозумілих без спеціального дослідження натяків, деталей, мотивів, які внутрішньо зміцнюють художню структуру п'єс.

У «Лісовій пісні» Леся Українка переосмислює мотив чаклунства, пов'язаний із образом вовкулаки. Своєрідними чаклунами у драмі виступають лісові істоти – Лісовик і Мавка. В образ вовкулаки письменниця вкладає

значення не лише перевертня, а й того, хто, перебувши в цьому стані, стає посвячений у таємниці довілля. Серед дендроморфних образів найважливіше місце належить дубу. Світове дерево як основна міфологема космологічного міфу репрезентує моноліт живої речовини й картини світу. Світове дерево – вісь світу, а водночас і сама світобудова. Міфологема світового дерева, здобувши класичне художнє перевтілення в літературному міфі про славнозвісний дуб, проходить наскрізною темою через усю драму-феєрію. Дуб постає у творі універсальною космічною моделлю лісу як світобудови. З дубом, його листям співвідноситься ідея краси, могутності, гідності. Дуб у Лесі Українки втілює універсальну концепцію світу, в якому воедино злиті бінарні змістові протиставлення – його основні параметри: добро-зло, земля-небо, життя-смерть, верх-низ, світло-морок. Дуб сполучає глибину й висоту не лише в просторі, а й у часі як символ пам'яті про минуле й надії на майбутнє, символ вічності.

Отже, О. Турган наголошує на тому, що архетипи зооморфного походження – один із елементів міфологічної картини буття – в художній системі Лесі Українки акумулюють орієнтацію як на архаїчний пласт міфопоетичного мислення, так і на найновіші уявлення про світ як іпостась абсурду й зла. Цей складовий елемент репрезентує неоромантичне двосвіття творчості письменниці.

Отже, міфологія є одним із феноменів людської творчості. Важливість міфологічних уявлень для культурного розвитку цивілізації визначається передусім тим, що вони формують специфічну – міфологічну – модель світобуття.

Аналіз літературознавчих розвідок про фольклорно-міфологічну основу «Лісової пісні» Лесі Українки дає змогу говорити про переосмислення і трансформацію фольклорних уявлень українського народу та моделювання власної моделі міфологізованого буття письменницею, що загалом було притаманне для художньої свідомості початку XX століття.

Література

1. Агеєва В. Їм промовляти душа моя буде: «Лісова пісня» Лесі Українки та її інтерпретації / Віра Агеєва. – К.: Факт, 2002. – 224с.
2. Борисюк Т. Фольклор і міфологія «Лісової пісні» Лесі Українки / Тамара Борисюк // Народна творчість та етнографія. – 1991. - № 2. – С.31-40.
3. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – К.: Либідь, 2005. – 664с.
4. Давидюк В.Ф. Первісна міфологія українського фольклору / В.Ф.Давидюк. – Луцьк: Вежа, 1997. – 295с.
5. Дем'ян Г.В. Іван Вагилевич – історик і народознавець. – К.: Наук. думка, 1993. – 151с.
6. Кордун В.М. Фольклорно-міфологічна образність у структурі «Лісової пісні» Лесі Українки / В.М.Кордун // Народна творчість та етнографія. – 1983. - № 3. – С.60-65.
7. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу. – К., 1992. – 421с.
8. Метлинський Е.М., Неклюдов С.Ю., Новик С.Е. Статус слова и понятие жанра в фольклоре // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М.: Наука, 1976. – 406с.
9. Плачинда С.П. Словник давньоукраїнської міфології / С.П.Плачинда. – К.: Укр.письм., 1993. – 63с.
10. Поліщук Я. «Лісова пісня» Лесі Українки: неопоганство і семантика міфу / Ярослав Поліщук // Дивослово. – 2000. - № 3. – С.2-7.
11. Потебня А.А. О некоторых символах в славянской народной поэзии / А.А.Потебня. – Харьков, 1914. – С.1 – 123.
12. Скрипник Г.А. Традиційні уявлення і вірування українців / Г.А.Скрипник // Радянська школа. – 1991. - № 3. – С.25-31.
13. Скрипник Г.А. Словник української демонології / Г.А.Скрипник // Радянська школа. – 1991. – № 4. – С.25-29; № 6. – С. 38-42; № 8. – С.47-50.
14. Турган О. Міфопоетична семантика зооморфних образів у художній системі Лесі Українки / О.Турган // Слово і час. – 2005. - № 8. – С.9-15.
15. Українка Леся. Вірші. Драматичні поеми / Леся Українка. – Харків: Фолю, 2006. – 351с.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

Резвін К., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

*Життя людське замерло б на місці,
якби юність не мріяла.
К.Д.Ушинський*

Під час навчання у ВНЗ у студентській молоді відбуваються найголовніші події у житті: набуття професійних знань, умінь та навичок, становлення власного Я, часто - одруження і народження дітей, що суттєво впливає на успішність подальшого становлення.

Як соціальна група студентство виникло у XI-XII столітті із відкриттям в Європі перших вищих навчальних закладів. Воно об'єднує молодих людей, які свідомо та цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, уміннями та навичками, набувають професійних якостей, готуються до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій через навчання у вищих навчальних закладах.

Згідно Кона І. С., термін “студент” означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає науку.[5] Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, *студент* – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною, вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо - кваліфікаційного рівнів.[4]

Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;
- досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості.

Студентський період життя людини припадає переважно на період **пізньої юності або ранньої дорослості**, який характеризує оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опанування професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

Студентський вік розглядається Б.Г.Ананьєвим як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Він дає таке визначення студентського віку: «Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік. Студентський вік – період романтики, життєвого оптимізму, активної соціальної позиції, хоча кожна історична віха має свій вектор її спрямованості»[2]

Студентський вік – “золота пора” і в особистому житті людини: час величних мрій і закоханості, затишку кола дружнього спілкування і “занурення” у своє “Я”, духовного злету і сексуальної активності, створення сім’ї і щасливих турбот материнства і батьківства.

Студентська пора є важливим етапом подальшого становлення особистості молодої людини. У цей період розкриваються потенційні її можливості, вдосконалюється інтелект, трансформується система ціннісних орієнтацій, формуються нові соціальні настанови, розвиваються професійні здібності у зв’язку з опануванням фаху, що дає підстави стверджувати, що соціалізація особистості під час навчання у ВНЗ відбувається надзвичайно активно і має важливе значення у засвоєнні та продукуванні особистістю соціального досвіду.

У студентському віці задіяні всі основні **механізми соціалізації**:

- прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, майбутнього фахівця, молодіжного лідера та ін.;
- професійно-рольова ідентифікація (Я-студент, Я-майбутній фахівець, Я-вчитель, тощо);
- наслідування, як відтворення професійного досвіду авторитетних викладачів;
- орієнтація на соціальні очікування викладачів і груп, щоб добитися бажаного соціального статусу.

Результатом соціалізації студента є: вироблення і трансформація власної системи поглядів на життя та ціннісних орієнтацій, формування життєвого ідеалу; засвоєння культури людських взаємин і соціально-професійних функцій; формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі моральної поведінки; опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування.

Соціально-психологічний портрет сучасного студента визначається, насамперед, статусом студентства в умовах становлення ринкової економіки, трансформації всіх сфер суспільного життя в Україні. Незважаючи на всі негаразди, протягом останніх років вища школа в Україні, на відміну від інших ланок освіти, не тільки не скоротила своїх обсягів, а навпаки, збільшила. Реалізується ступенева вища освіта. Соціальне становлення студентської молоді визначається також матеріальними чинниками. Хоча більшість студентів утримують батьки, треба констатувати, що багатьох можна віднести до категорії бідних і зубожілих.

До чинників, які визначають соціально-психологічний портрет сучасного студента належать:

1. Рівень підготовки, система цінностей, ставлення до навчання, поінформованість про вузівські реалії, уявлення про професійне майбутнє та інше, тобто те, з чим студент приходить до вищої школи і впливати на що може тільки опосередковано.

2. Організація навчального процесу у вищій школі, рівень викладання, тип взаємин викладача зі студен-

тами та інші чинники, які проявляються в процесі навчання та якими можна управляти.

За рівнем професійної спрямованості М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович розглядають таку типологію студентів:

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання.

Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загальноновизнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їх уявлень про професію низький.

Отже, соціалізацію особистості студента варто розглядати як багатоаспектне явище, яке детерміноване низкою соціокультурних і соціально - психологічних чинників. Джерелом соціалізації студента є не лише зміст педагогічного процесу у ВНЗ, а й соціально-професійне його оточення, студентська референтна група, ЗМІ, громадські об'єднання студентів тощо.

Література:

- 1.Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.- 624с.
- 2.Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста// Современные психолого - педагогические проблемы высшей школы.- Л.:Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 5-8
- 3.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
- 4.Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – 20-27 лютого. – С. 1-4
- 5.Кон И.С. Психология ранней юности.- М.: Просвещение, 1989. – 216с.
- 6.Крайг Г. Психология развития.- СПб.:Питер, 2000. – 992с.
- 7.Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред.. А.В. Петровского. – М.: МГУ, 1986. – 303с.

ЗМІСТ

Присівок В. Корпоративна культура університету.....	3
Пучка Н. Інтерактивні технології навчання як засіб підвищення ефективності сучасного уроку (на матеріалах вивчення історії).....	6
П'ятецька М. Значення фосфору для живих організмів і довкілля.....	8
Рижа С. До питання використання дидактичного тесту як способу диференціації процесу навчання.....	10
Рой С. Проблема створення навчально методичного комплексу з історії України для 8 класу.....	13
Рой О. До питання воєнно-політичної стратифікації давньоруської дружини (X – поч. XIII ст.).....	16
Росохач Ю. Формування громадянської компетентності старшокласників на уроках історії та правознавства.....	19
Рубаха О. Концепція “ревізйонізму” в історіографії Великої французької революції.....	21
Русалим О. Поняття успішної кар’єри в системі мережевого маркетингу.....	25
Рябокoнь О. Топоніміка Сумської області.....	28
Савченко І. Явище насильства в сім’ї та діяльність соціального педагога щодо попередження насильства в сім’ї.....	29
Салівон Ю. Психопрофілактика синдрому “професійного вигорання” у системі освіти.....	31
Самойленко Т. Типи та форми тестових завдань під час тестового контролю з історії.....	35
Скоромець А. Соціально-педагогічна робота з дітьми жертвами насильства в умовах ЗОШ.....	37
Соболь А. Використання дидактичних ігор на уроці історії під час вивчення теми: “Давній Єгипет” історії Стародавнього світу в 6 класі.....	39
Стешіц О. Антирадянський селянський повстанський рух на Чернігівщині в 1919–1921 рр.....	40
Стрілець Ю. Словотворчі засоби в соціолекті молоді.....	43
Сукач Т. Форми і методи розвитку дослідницьких навичок у старшокласників під час опанування текстових історичних джерел.....	46
Терещенко Т. Студентська сім’я як об’єкт соціально-педагогічної діяльності.....	48
Тищенко Л. Комп’ютерна презентація навчального матеріалу з теми “Пунктуація в англійській мові”.....	52
Трашкова В. Психологічні особливості переживання образу у підлітків.....	55
Тукач А. Консультування як вид професійної діяльності соціального педагога.....	57
Унтілова Т. Фонетичні та лексичні особливості австрійського варіанту німецької мови (на основі аналізу матеріалів засобів масової інформації Австрії).....	59
Фазан Н. Конфлікти в молодих сім’ях.....	62
Федорченко Н. Роль сім’ї у виникненні дитячих страхів.....	64
Феофанова Н. Психологічна характеристика інтернет-залежного.....	67
Фурс О. О хозяйственном значении бабочек-хотлаток (coleoptera: notodontidae) на Черниговщине.....	71
Філь В. Відносини між Китайською Народною Республікою та Радянським Союзом у 1949–1959 рр.: нова історіографічна оцінка.....	72
Харламова І. Формування логіко-математичної компетентності старших дошкільників.....	77
Харченко С. Трансформація “я” користувачів мережі Інтернет підліткового та юнацького віку в аспекті віртуальної взаємодії.....	80
Хижняк Т. Робота соціального педагога школи із профілактики торгівлі дітьми.....	83
Храменко Ю. Вплив молодіжних неформальних об’єднань різної спрямованості на соціалізацію особистості.....	85
Цигура В. Функціонально-галузева (компонентна) структура продовольчого ринку Поліського регіону.....	87
Чемерис С. Негативні прояви у поведінці дошкільників як психолого-педагогічна проблема.....	90
Чиж О. Власне монетне карбування Київської Русі у X–XI століттях.....	93
Чонка Т. Навчальні програми в дореволюційній школі та місце історії в них.....	96
Чорна І. Нормативне забезпечення соціально-правового захисту ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД дітей і молоді в Україні.....	100
Чорнодід О. Мультимедійне забезпечення шкільного курсу хімії.....	102
Шафранова А. Соціально-психологічний тренінг як засіб подолання дезадаптації обдарованих підлітків.....	103

Шафранова А. Особливості переживання страху смерті у хворих на СНІД та рак.....	104
Шевченко В. Художньо-творчий розвиток дитини в сучасній системі музичної підготовки учнів шкіл мистецтв.....	106
Шкарупіна К. Фактори детермінації морального розвитку особистості	108
Щербак А. Особливості використання копінг-стратегій у осіб, які палять.....	111
Щербина М. До сутності поняття “художньо-педагогічне спілкування”.....	113
Якименко С. Психологічний зміст нестатутних взаємовідносин військовослужбовців.....	116
Якимовська Я. Мотивація професійної діяльності вчителя.....	118
Ярмоленко А. До питання функцій контролю навчальних досягнень школярів.....	121
Гринь Г. Особливості страхів учнів молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського спілкування.....	123
Кавунник В. Міжнародна правосуб’єктність урядів у війні за державу 1919–1920 років у кордонах сучасної України.....	125
Павлов Ю. Система оцінювання якості знань в історії педагогіки.....	127
Богдан Я. Формування соціокультурної компетенції учнів старшого шкільного віку у вивченні іноземної мови.....	131
Колесник Н. Вітчизняний та зарубіжний підручник з англійської мови. Концептуальна основа створення та відповідність вимогам програми України з іноземної мови.....	133
Завальнюк К. Про ефективність використання методу проектів у навчанні іноземної мови.....	136
Тимченко О. Комп’ютерні вправи для подолання труднощів засвоєння складних для вживання лексичних одиниць.....	139
Веремецька Т. Формування соціолінгвістичної та соціокультурної компетенції учнів на уроках іноземної мови.....	141
Сотник О. Передумови оволодіння комунікативною компетенцією.....	142
Якуба С. Зміст навчання діалогічного мовлення у 9-му класі.....	144
Куранда І. Вправи на навчання орфографії в середній загальноосвітній школі.....	147
Бреус Н. Особливості використання мовного портфоліо в середній загальноосвітній школі.....	149
Лобур Н. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення у 8 класі загальноосвітньої школи.....	152
Вдовенко Т. Зміст навчання англійського аудіювання у 9 класі загальноосвітньої школи.....	154
Сероус А. Жанрове своеобразие рассказа Галины Николаевой “Гибель командарма”.....	157
Дудіна О. Досвід виховання громадянина на уроці іноземної мови.....	160
Нестеренко К. Розкриття принципу комунікативності у вправах для навчання читання у підручнику “Англійська мова” О.Карп’юк для 6 класу.....	163
Суховерська С. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання читання у підручнику О.Д.Карп’юк для учнів 11 класу з поглибленим вивченням англійської мови.....	165
Борщ О. Використання рольових ігор для удосконалення іншомовних лексичних навичок учнів 6 класу загальноосвітньої школи.....	167
Сергієнко О. Особливості навчання англійської мови дітей дошкільного віку.....	170
Ковнер О. Інтерактивне навчання у контексті сучасних підходів до навчання іноземної мови.....	172
Ровна Н. Кооперативне навчання = 2д+2в (добровільність, демократизм, взаємовигідна співпраця та взаємодопомога).....	175
Тарасенко О. Зміст навчання англійського аудіювання у восьмому класі загальноосвітньої школи.....	177
Русманенко Л. Зміст навчання лінгвістичної компетенції у 7-му класі загальноосвітньої школи.....	178
Фішелєва А. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання говоріння у підручнику HEADWAY.....	180
Гринь В. Іоганн Генріх Ламберт: до 250-річчя фотометрії.....	182
Момот Н. Functions of qualitative units in English magazine discourse.....	187
Артемюв А. Використання наочності на уроці історії під час вивчення теми: “Давній Рим у VIII–I століттях до нашої ери” історії Стародавнього світу в 6 класі.....	189
Демченко А. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у дозвіллевій діяльності.....	191
Дяченко І. Зміст навчання лінгвістичних компетенцій у 11 класі загальноосвітньої школи.....	194
Воронцова А. Інтерактивні технології в навчанні іноземних мов.....	196

Герус І., Жук Ю. Синтез 6-трифлуорометил-3,4-дигідро-2-н-піранів та їх використання в синтезі нітрогеновмісних гетероциклів.....	199
Марушко О. Роль педагогічної діагностики в контексті особистісно орієнтованої освіти.....	201
Попильницька Ю. Фрустрація є однією із ознак суїцидальної поведінки в підлітковому віці.....	203
Откидач І. Роль української партії соціалістів-революціонерів у процесі автономізації України (квітень-жовтень 1917 р.).....	205
Максименко С. Антиалкогольна кампанія на Чернігівщині як складова економічного реформування Радянського Союзу другої половини 80-х рр. XX ст.....	209
Мохір В. Зміст навчання англомовного письма в 7 класі ЗОШ.....	211
Приходченко Є. Зміст навчання англомовного аудіювання у 6 класі загальноосвітньої школи.....	213
Костенко М. Різноманітність завдань і форм роботи з контурною картою.....	215
Остапець Т. Особливості педагогічної та акторської дії.....	217
Нестеренко О. Критерії педагогічної майстерності сучасного вчителя.....	221
Кудін М. Використання педагогічного малюнку у 6-му класі при вивченні теми «Передня Азія».....	223
Федорець А. Інтенсивність зв'язків між формально-динамічними властивостями й показниками мислення та пам'яті у студентів з різним рівнем розвитку совісності.....	225
Кудашова В. Вплив темпераменту на формування лідерських якостей.....	228
Тончило І.С. Формування відповідального ставлення молоді до сімейного життя як соціально-педагогічна проблема	230
Андрусенко Н. Історіографічні оцінки еволюції англійського абсолютизму XVI–XVII ст.....	232
Костюк Н. Природа аболіціонізму Республіканської партії (1854-1860 рр.).....	235
Харченко О. Сучасний дитячий рух в Україні: особливості та різновиди.....	240
Дудка Н. Роль сім'ї у виникненні страхів у дітей молодшого шкільного віку.....	242
Лаврінова А. Посушливі явища на Ніжинщині та їх сучасні особливості.....	244
Бойко І. Особливості сучасних кліматичних умов м.Чернігова.....	248
Євтушенко Н. Особливості сучасного режиму зволоження Чернігівщини.....	251
Ігнатенко О. Особливості сучасного термічного режиму Чернігівщини.....	254
Савела Ю. Фольклорно-міфологічна основа сюжету «Лісової пісні» Лесі Українки.....	257
Резвін К. Особливості становлення особистості під час навчання у ВНЗ.....	260