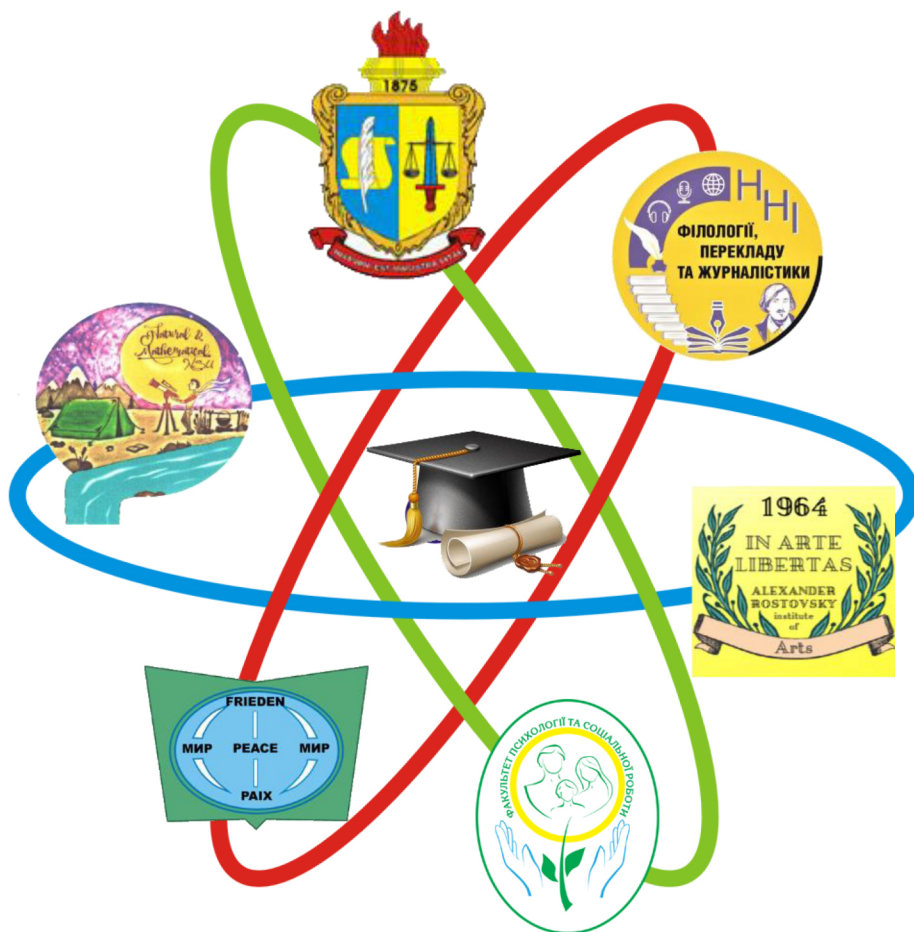


ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

ВИПУСК 25



2021

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК

*студентського
наукового товариства*

Випуск 25

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

Ніжин 2021

УДК 378.0001-057.87
В53

**ВІСНИК
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 3 від 07.10.2021 р.

Редакційна колегія:

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

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

Упорядник: *Іваницька О. І.*

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

В53 **Вісник** студентського наукового товариства [електронне видання]: збірник наукових праць студентів, магістрантів і аспірантів / за заг. ред. О. В. Мельничука. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. Вип. 25. 116 с.

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

Адреса редакційної колегії:

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

Підписано до друку 02.11.21
Гарнітура Arial
Замовлення № 434

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 11,73
Ум друк. арк. 13,50

Папір офсетний
Електронне видання



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

© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

УДК 371.214.112

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОПТИКИ В ШКОЛІ

Горобей О. Я., магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Євтушенко А. І.**, кафедра математки, фізики та економіки.

У статті йде висвітлення теоретичних засад навчання оптики, власної методики навчання зокрема із використанням ІКТ при оптичних експериментах.

Постановка проблеми. Нові умови життя потребують нового мислення, нової культури, діяльності, а звідси – якісно іншого рівня освіченості, здатності до постійного оновлення знань, тобто здатності до навчання упродовж усього життя.

Головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості учня засобами фізики як навчального предмета, зокрема завдяки формуванню в них фізичного знання про явища природи, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку в них експериментальних умінь і дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні характеризується значною кількістю різноманітних досліджень та розробок, присвячених застосуванню мультимедійних засобів у навчанні. Науковці О. О. Пасько [5], О. Я. Савченко [7], М. І. Садовий [8] та ін., констатують, що впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання фізики, особливо з оптики є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу.

Мета статті – дослідити особливості формування компетентності учнів уміння вчитися в процесі вивчення оптики в школі.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших тем, що вивчаються в шкільному курсі фізики, є тема «Оптика». Більшу частину інформації про навколишнє середовище людина отримує завдяки органам чуття у даному випадку – зору, тому вивчення цього розділу є дуже важливим в розкритті ролі фізичного знання в житті людини, що сприяє розвитку інтересу учнів до фізики.

Всім добре відомо, щоб мислення почало працювати, людину необхідно чимось здивувати, викликати інтерес. При першій же зустрічі учнів з оптикою, як розділом фізики, слід досягти максимально можливого емоційного сплеску, дотримуючись трьох кроків педагогічної діяльності: 1-й – від цікавості до здивування; 2-й – від здивування до активної допитливості і прагнення дізнатися; 3-й – до міцного знання і наукового пошуку.

На своїх уроках я використовую різноманітні форми навчання. Найбільш вдалим і результативним є використання інтегрованого підходу до навчання, методичною основою якого є формування знань про навколишній світ і його закономірності в цілому, а також встановлення внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків у засвоєнні основ наук. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє формувати в учнів інформаційну компетентність, уміння оволодіти способами отримання інформації для вирішення навчальних, а надалі і більш глобальних проблем, набути навичок, що забезпечують можливість продовжувати освіту впродовж життя. Використовую роботу з інтерактивними моделями, електронними лабораторіями. Комп'ютерні моделі дозволяють отримувати в динаміці наочні ілюстрації фізичних експериментів та явищ, відтворити їхні тонкі деталі, які можуть вислизати при спостереженні реальних експериментів. За допомогою комп'ютерного моделювання з'являється можливість моделювати ситуації, недоступні в реальних експериментах.

Підставою до застосування мультимедіа-технологій має стати виявлення труднощів, що виникають під час засвоєння компонентів змісту шкільного курсу фізики та їх істотних ознак із використанням традиційних методів та засобів навчання.

Наприклад, для того щоб вивчити розділ «Геометрична оптика» у фізиці, широкі можливості представляє Інтернет-ресурс «YouTube».

Вивчення починається з основних законів геометричної оптики:

- закону прямолінійного поширення світла;
- закону незалежності світлових променів;
- закону відбивання і закону заломлення.

При вивченні закону прямолінійного поширення світла доцільно скористатися ресурсом, розміщеним на сайті YouTube «Промені світла» [6].

Відео починається з показової частини поширення світла в різних середовищах. Після перегляду відеоролика, як поширюється світло, ми переходимо до практики. Розглядається посудина з водою і розведеною краплею молока. Можна спостерігати, як застосовується закон в ситуації, що спостерігається. Наводяться і життєві приклади, зокрема, як дізнатися висоту дерева, не піднімаючись на нього тощо.

Переходячи до закону відбивання, можна скористатися відео роликом «Віддзеркалення світла. Закон відбиття світла» [10].

Відеоролик відрізняється своєю місткістю і змістовністю. З самого початку наводяться цікаві приклади, доступні в розумінні будь-якому учню. Наочно продемонстровані середовища і як промінь відбивається від їх межі. Після чого відразу озвучується закон відбивання і знову ілюструється малюнком.

Для прикладу наводять найпоширеніший випадок зі звичайним дзеркалом і дзеркалом з шорсткостями. З відеоролика учні дізнаються про те, що відбиття може бути не тільки дзеркальним, а й дифузним. У практичній частині вчать побудові відбитих променів, що є необхідною частиною даного розділу. В кінці уроку йде досить цікава задача зі Сталкером, де необхідно використовувати засвоєні знання, щоб відповісти на питання: «Під яким кутом треба вистрілити в лиходія, щоб забрати воду?».

На мою думку, ілюстрації даного ресурсу дозволяють зробити вивчення теми «Закон відбиття світла» більш наочним, зрозумілим і доступним для розуміння.

Закон заломлення світла також дуже добре розглянутий в наступних відеороликах «Заломлення світла» [2] та «Заломлення світла – Фізика в дослідах і експериментах» [1]. Відеоурок «Заломлення світла» демонструє побудову ходу променів при переході межі двох середовищ (наочне пояснення механізму заломлення світла – зміни швидкості світла в різних середовищах), а також розкривається поняття оптичної ілюзії – марева [2]

В активізації розумової діяльності учнів, при вивченні оптики, значну роль відіграє експеримент, який відображає науковий метод дослідження. Експерименти та досліди використовуються на різних етапах уроку. Зважаючи на те, що багато явищ в умовах шкільного фізичного кабінету не можуть бути продемонстровані, учні зазнають труднощів у їх вивченні, оскільки не в змозі їх уявити. Комп'ютер може не тільки створити модель таких явищ, але також дозволяє змінювати умови протікання процесу, «прокрутити» з оптимальної для засвоєння подачею навчального матеріалу. Під час лабораторних робіт та фізичного практикуму учень може на свій розсуд змінювати вихідні параметри дослідів, спостерігати, як протікає в результаті саме явище, аналізувати побачене, робити відповідні висновки.

На уроці рідко виникає можливість вирішувати достатньо складні завдання, тому я практикую домашні завдання, які відкривають широкі можливості для розвитку учнів, що цікавляться вивченням фізики. Домашні завдання можуть бути різної складності - від досить простих, виконання яких під силу переважній більшості учнів, до найбільш складних. Головна мета цих завдань: не формувати, а розвивати особистість в процесі свідомої, мотивованої індивідуальної діяльності для вирішення завдання дозволяє впровадження на уроках методу проектів.

Метод проектів має багато переваг перед традиційними, оскільки працюючи над проектом, учні діють не шаблонно, а знаходять свій шлях вирішення завдання, вчать використовувати різні джерела інформації, аналізувати, відбирати і використовувати отриману інформацію. Проект дає можливість кожному учневі, незалежно від рівня його підготовки, проявити свою індивідуальність. Темі для робіт беруться, в основному, дослідницького спрямування, в яких вивчається вплив різних процесів на життєдіяльність людини, дослідження фізичних явищ, історія розвитку фізики.

Наприклад, при вивченні теми «Хвильова і квантова оптика» були підібрані найцікавіші теми проектів на вивчення і дослідження світла та його властивостей:

- Дослідження спектра випромінювання штучних джерел світла;
- Фізична оптика ока;
- Визначення оптичної сили окулярів для далекозорого та короткозорого ока.

У проектній роботі учні здобувають ключові навички: постановка проблеми, планування роботи, пошук, збирання, обробка інформації та презентація результатів роботи.

Висновки. Таким чином, компетенція «Уміння вчитися впродовж життя» – це здатність до засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу, зокрема, через ефективне керування інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, навчатися впродовж життя.

Впровадження мультимедійних технологій навчання під час вивчення оптики, розкриває широкі можливості щодо суттєвого зменшення навчального навантаження і, водночас, інтенсифікації навчального процесу. У свою чергу, використання методу проектів надає навчально-пізнавальній діяльності творчого, дослідницького спрямування.

Література

1. Засєкіна Т.М. Підручник з фізики як засіб формування предметної компетентності учнів // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. Праць / [ред. Кол.; наук. Ред. – О.М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 197–296
2. Колесник М.І., Соколюк О.М. Реалізація компетентнісного підходу у навчальному середовищі через засоби ІКТ / М.І. Колесник, О.М. Соколюк // Збірник праць Шостої міжнародної конференції «Нові інформаційні технології в освіті для всіх: навчальні середовища» [Під. Гриценко В.І.]. – К. – С. 405–411.
3. Жук Ю.О. Розв'язування дослідницьких задач з фізики із застосуванням нових інформаційних технологій / Ю.О. Жук // Наук.-метод. Зб.: Проблеми освіти. – Вип. 6. – Київ, 1996, – С.57–63.
4. Калапуша Л. Р. Моделювання у вивченні фізики / Л. Р. Калапуша. – К.: Рад. Школа, 1982. – 158 с
5. Касьянова Г.В. Система фізичних задач для розвитку творчих здібностей учнів / Г.В. Касьянова // Навч. Посібник.–К.: ІЗМН, 1997. –120
6. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання у учнів середньої школи: Логіко-дидактичні основи / О. І. Ляшенко – К.: Генеза, 1996. –128 с.

УДК 373.5.091.33:53

МОЖЛИВІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ STEM-НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ПОБУТОВИХ ПРИЛАДІВ

Даніш О. І., магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Мельничук Л. Ю.**, кафедра математики, фізики та економіки.

У статті розглядаються можливі шляхи організації STEM-навчання на основі побутових приладів. Піднімається питання забезпечення відпрацювання практичної частини навчальних програм за умов карантинних обмежень. Обґрунтовується доцільність використання елементів STEM-освіти для вивчення дисциплін природничо-гуманітарного циклу в умовах дистанційного навчання. Наводяться приклади організації STEM-навчання на основі використання побутових приладів під час вивчення фізики.

Ключові слова: STEM-освіта, навчання фізики, навчальний процес, дистанційне навчання, фізичний експеримент, дослід.

Постановка проблеми. В Україні, як і в більшості країн світу, школи почали закривати через пандемію коронавірусу. Дистанційне навчання стало важким і складним досвідом для всіх учасників навчального процесу. Перед вчителями постало багато викликів. Чи не найскладнішим з них було забезпечення відпрацювання практичної частини навчального плану з природничих дисциплін. Наприклад, фізика – наука експериментальна. Для її вивчення необхідно використовувати наочні дослідження та експерименти. Не секрет, що можливості виконання різноманітних лабораторних робіт, навіть у шкільному продуктивному навчальному середовищі, досить обмежені внаслідок слабкого оснащення кабінетів фізики. А тут потрібно, подолавши соціальне дистанціювання, зацікавити учнів до виконання поставлених завдань та ефективно поділитися з ними своїми знаннями. Тому без інструментів STEM-освіти викладати фізику за умов дистанційного навчання практично неможливо [3, 4].

У системі STEM-освіти в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні навчаються знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо на уроці шляхом спроб та помилок. Використовуючи елементи STEM-технологій, учитель може продемонструвати дітям можливість застосування науково-технічних знань у реальному житті для вирішення різноманітних виробничих і побутових проблем. Проведення фізичних експериментів надає матеріалу особливу наочність та полегшує розуміння загальних закономірностей процесів, що вивчаються. У цьому випадку, зокрема, графічний спосіб відображення результатів моделювання полегшує засвоєння великих обсягів отриманої інформації. Але недостатньо, щоб модель певного явища була лише демонстраційно-наочною та вела себе на екрані за законами фізики. Необхідно також, щоб ця робота активно виконувалася учнями і навчала їх основним методикам проведення експерименту й обробки його результатів [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання тільки традиційними методами та підходами не є ефективним, треба стимулювати розвиток природної пізнавальної активності дитини, її креативне мислення та отримання особистого досвіду. Завдяки цьому відбувається вплив на емоційну сферу школяра, підвищується зацікавленість предметом, активізується навчальна діяльність. Використання на заняттях з фізики поряд з традиційними інструментами (підручник, зошит, канцелярське приладдя) інноваційних технологій дає можливість продемонструвати учням різноманітні взаємодії, сили, реакції, познайомити з явищами, що мають звукове відображення. Все це дозволяє вивести сучасне заняття на якісно новий рівень та підвищувати статус викладача в очах своїх учнів [1].

Звичайно, будь-яке впровадження інновацій – нелегкий процес, але вимога часу і бурхливий розвиток сучасних технологій не дають можливості стояти на місці, а вимагають неперервного розвитку і удосконалення системи навчання [4].

За умов карантину важливо не просто, сидючи перед камерою, прочитати уроки з презентації Power Point, а потрібно запропонувати учням такі завдання, що будуть їх не лише навчати, а й посправжньому зацікавлять, заставлять мислити по-новому, нестандартно, дадуть поштовх до співпраці з батьками. Тому практичні та лабораторні роботи з фізики доцільно провести в режимі створення дослідницького проєкту, де учні зможуть проявити винахідливість та створити домашню дослідницьку лабораторію з тих побутових приладів, що є під рукою (мірний стакан, рулетка, термометр, побутові ваги, ліхтарик тощо). Крім того, можна запропонувати учням розглянути свій будинок, як нову лабораторію STEM [5].

Мета статті – дослідити та проаналізувати особливості методики використання STEM-освіти в навчальному процесі під час дистанційного навчання; запропонувати варіанти використання побутових приладів для проведення домашніх фізичних експериментів.

Виклад основного матеріалу. Зараз учні часто запитують: «Навіщо мені це вчити?» і за відсутності аргументованої відповіді не бачать сенсу витрачати час на вивчення певного предмету чи теми. Саме тому завданням вчителя має стати організація навчального процесу таким чином, щоб учні зацікавилися фізикою, як потрібною і важливою для життя наукою, яка необхідна для формування цілісної картини світу.

Якщо говорити детальніше, то звичайне приготування їжі може стати ідеальним способом для вивчення теплових ефектів. А використавши пластикові пляшки для експериментів з гідростатичним тиском та картоплиною, можна побачити осмос. Skorиставшись звичайним дзеркалом, ліхтарем та ще деяким нехитрим господарчим начинням, можна створити вдома веселку, тобто проспостерігати явище заломлення світла. Пішовши далі, можна запропонувати учням створити саморобні прилади, такі як важіль, електроскоп, барометр та інші. Вони мають бути прості за виконанням, але водночас цінними для вивчення і розуміння фізики та цікаві за змістом. Наприклад, буде доречним створення телефону своїми руками. Достатньо взяти два паперові чи пластикові стакани, пробити у них по одній дірці в дні. Між стаканами протягнути нитку та закріпити її кінці вузликами зсередини «динаміків». Телефон готовий. Натягнута нитка виступає провідником звукових хвиль, і звук проходить по ній дуже швидко. Тому ми чуємо усе сказане навіть за кілька десятків метрів [2].

Важливим є не лише попереднє спостереження, пошук інформації, її осмислення, саме проведення фізичного експерименту, а ще й оформлення його результатів та можливість поділитися ними з усіма учасниками освітнього процесу під час карантинних умов та за обмеженої можливості вільного спілкування. Тут нам у нагоді стануть різноманітні інформаційні технології. Наприклад, щоб показати результати своїх досліджень та спонукати товаришів до співпраці варто створити постер у сервісі <https://jamboard.google.com/>. Також доцільно використовувати фото- чи відеотехніку для фіксації результатів експерименту, щоб потім, змонтувавши презентацію чи невеличке відео, мати змогу поділитися результатами власних досліджень.

Висновки. Організація STEM-навчання сприяє, з одного боку, стимулюванню допитливості і підтримці інтересу учнів до навчання, їх мотивації до самостійних досліджень, конструювання та створення простих приладів тощо. При цьому у дитини можна викликати стійку цікавість до природничих наук, дати сукупність практично важливих знань, необхідних для подальшого життя людини у техносфері, глибокого розуміння екології і природи загалом. З іншого боку, STEM-навчання дозволяє компенсувати велику затрату часу вчителя на підготовку до уроків та можливу недостатню матеріально-технічну базу профільних кабінетів. Крім того, на думку самих учнів, інноваційні уроки та завдання сприяють кращому запам'ятовуванню інформації та усвідомленню матеріалу. Учні вважають, що вони отримують кращі знання саме за умов використання інноваційних технологій.

Предмети, які є в широкому щоденному ужитку, дозволяють розширити діапазон їх застосування, як під час офлайн, так і онлайн навчального процесу. Як приклад, сучасні гаджети

можуть нести в собі водночас поєднання багатьох приладів, що вказує на їх багатофункціональні можливості та універсальність в практичному використанні [6]. Крім того, це сприяє оперативному розповсюдженню інформації.

Література

1. Бітченко А. Н. Дистанційне навчання: визначення, переваги, проблеми впровадження [Електронний ресурс] / А. Н. Бітченко, С. А. Мясников. – Режим доступу: <http://dnknteu.ucoz.ua/Documents/Bit4ekoDosvid.doc> (дата звернення: 01.10.2021).
2. Збірник матеріалів «STEM-тиждень – 2020» / Укладачі: Василяшко І. П., Патрикеева О. О., Булавська Л.Г. Київ. : Видавничий дім «Освіта», 2020. 335 с.
3. Грузін Д. В., Новікова Н. В. Актуальність застосування STEM-технологій в навчальному процесі / Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (9–10 листопада 2017 року) : Тернопіль, 2017. С. 30–34.
4. Новікова Л. О., Климко Ю. А. Дистанційне навчання в умовах сьогодення / Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (9–10 листопада 2017 року) : Тернопіль, 2017. С. 205–207.
5. Федчишин О. М. Особливості реалізації експериментального методу навчання в класах гуманітарного спрямування: дис. кандидата пед. наук: 13.00.02 / Федчишин Ольга Михайлівна. Київ, 2013. 266 с.
6. Шамшин О. П. Лабораторні роботи з використання смартфона у фізичному практикумі. *Новітні комп'ютерні технології*. 2016. Т. XIV. С. 131–132.

УДК 535.3; 539.2

МЕТОДИ ОТРИМАННЯ ПОРОШКІВ ДІОКСИДУ ЦИРКОНІЮ

Ляшенко В. В., магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.

У роботі проведено аналіз та узагальнено дані літератури щодо різних методів отримання ZrO_2 . Наведено переваги і недоліки методів отримання діоксид цирконію, які представлені у роботі.

Ключові слова: діоксид цирконію, нанопорошок, методи отримання, кераміка, прекурсор.

Матеріали на основі діоксиду цирконію мають широкі перспективи застосування в багатьох галузях промисловості, в якості технологічних матеріалів, що обумовлено різноманіттям властивостей матеріалу, відносною доступністю сировини для виробництва, а також більшої біологічної сумісності в порівнянні з іншими матеріалами. Крім цього кераміка на основі діоксиду цирконію також може виступати і в ролі покриття, що наноситься на поверхню металу [1] або одного з шарів композиту [2].

Кераміка на основі діоксиду цирконію володіє широким спектром фізико-механічних властивостей, що робить її придатною в багатьох галузях промисловості. По-перше, це біологічна і хімічна нейтральність, що дозволяє використовувати кераміку на основі діоксиду цирконію в протезуванні, як в стоматології [3], так і в якості пар тертя в ендопротеза суглобів. По-друге, висока твердість і висока температура плавлення, що дозволяє використовувати технічну кераміку як альтернативи алмазних і твердосплавних елементів конструкцій, таких, як, наприклад, волочильні фільтри, при цьому підвищується як робоча температура, так і термін служби, щодо твердосплавних, так і дешевизна, щодо алмазних. По-третє, при температурі близько 900 ° С у діоксиду цирконію з'являється іонна провідність, що дозволяє використовувати тонкі шари частково стабілізованого діоксиду цирконію в якості електроліту твердооксидних паливних елементів. По-четверте, для діоксиду цирконію властиво явище фазового поліморфізму, що відкриває широкі можливості для управління властивостями готового матеріалу [4].

Широке застосування діоксиду цирконію призводить до численних досліджень по розробці та удосконаленню технології його виробництва з природної сировини.

Згідно з літературними даними, в даний час застосовується більш десятка різних методів отримання нанопорошкових матеріалів [5-7], для яких існує кілька різних класифікацій за певною ознакою. Найбільш поширені класифікації по агрегатному стані вихідних компонентів: твердофазні, рідкофазні, газозфазні, також існує класифікація за принципом зміни часток матеріалу під час

обробки - диспергуючі, в яких доведення розмірів частинок до необхідних значень відбувається механічно і конденсаційні методи, в яких речовини спочатку дисперговані на атомному і молекулярному рівні.

Для отримання неметалічних матеріалів цікава група конденсаційних методів отримання нанопорошків, які поділяються на дві великі групи: розчинні, які полягають в приготуванні прекурсора, його зневодненні і відпалі, і методи конденсації з газової фази, коли готові матеріали виходять при конденсації пари. У свою чергу, методи конденсації з газової фази поділяються на хімічні методи (пар прекурсора і готовий порошок мають різний хімічний склад) і фізичні (пар прекурсора і готовий порошок мають однаковий хімічний склад). Крім того, методи конденсації з газової фази розрізняються за способом перекладу прекурсора в пар: термічне, полум'яне, лазерне, радіаційно-термічний, і т.д. Як приклади розчинних методів, застосовуваних для отримання ультрадисперсних порошоків діоксиду цирконію можна назвати золь-гель метод [8] і метод розпилювальної сушки [9], серед хімічних методів конденсації з газової фази популярні плазмо-хімічні методи, в яких розкладання прекурсора відбувається в плазмі тліючого розряду [10], серед фізичних методів конденсації з газової фази набирає популярність радіаційно-термічний метод, в якому нагрів матеріалу, який випаровується речовини здійснюється за допомогою концентрованих пучків заряджених частинок.

Одним з поширених розчинних методів отримання порошоків діоксиду цирконію є метод розпилювальної сушки [9, 11]. Процес отримання порошку даним методом умовно можна розділити на три стадії. На першому етапі суміш розчинів прекурсорів перетворюється на стан аерозолю за допомогою ультразвукового розпилювача. Далі слід зробити перенесення аерозолю за допомогою газу-носія в випарник, роль якого може виконувати гаряча камера або плазмовий струмінь, де і відбувається розкладання солей-прекурсорів, після чого відбувається збір готового продукту за допомогою фільтрації.

Основною перевагою даного методу можна назвати невеликі розміри одержуваних часток матеріалу. Головним недоліком методу є підвищені вимоги до чистоти робочої камери і газової атмосфери, в якій проходить реакція, оскільки, в разі їх недотримання, готовий продукт може бути серйозно забруднений.

В даний час при виробництві наноматеріалів популярності набувають методи синтезу неорганічних порошоків з колоїдних розчинів на основі оксидів [8], рідше сульфатів або нітратів різних металів. Основною перевагою колоїдного розчину щодо істинних розчинів є можливість співіснування елементів, які не співіснують разом в істинних розчинах. Крім того, в колоїдних розчинах більше свободи в плані зміни співвідношення вихідних речовин, так як в такому випадку розчинність речовин можна знехтувати, оскільки саме поняття «розчинність» в даному випадку, якщо говорити строго, не застосовується, а значить і низька розчинність прекурсорів перешкодити не зможе. Сама збірна назва даної групи методів «золь-гель» говорить про основний принцип його роботи - перехід від колоїдного розчину («золь») до колоїдного осаду («гель»). Перехід між цими станами може відбуватися за двох можливих шляхів - міцелярним і полімерним. Перебіг гелеутворення в першому випадку обумовлено присутністю в колоїдному розчині електролітів, які нейтралізують подвійний електричний шар на поверхні міцел. У другому випадку гелеутворення обумовлено глибиною і швидкістю протікання всередині розчину хімічних реакцій, що регулюють розгалуженість і зростання полімерного ланцюга.

Процес гелеутворення для отримання діоксид цирконію відбувається по міцелярному шляху. В такому випадку розчини готують гідролізом розчинів неорганічних солей в присутності підстав з подальшим розпадом частинок утворюваного осаду гідроксиду до початкових розмірів. У тих випадках, коли потрібно отримати складні оксиди, проводиться осадження декількох речовин.

До переваг методу можна віднести високу селективність і малий розкид розмірів отриманих порошків, крім того загальна реалізація цього методу на практиці досить проста і не вимагає особливо складного устаткування. До недоліків даного методу відноситься сильна коалесценція частинок, крім того золь-гель метод не універсальний, і для кожної конкретної речовини з заданими властивостями необхідно прораховувати ланцюг реакцій, а також жорстко дотримуватися зовнішніх умов.

Як вже говорилося раніше, методи отримання порошоків діоксиду цирконію шляхом конденсації з газової фази діляться на фізичні і хімічні. У фізичних спосіб не відбувається зміна складу при конденсації. Також методи конденсації з газової фази можна розділити за способом перекладу вихідних матеріалів в пароподібний стан. Як джерело нагріву може виступати резистивний нагрів, плазма тліючого розряду, лазер, пучок електронів. Особливий інтерес представляють конденсаційні методи одержання нанопорошків діоксид цирконію, в яких перетворення прекурсорів в пар здійснюється з використанням радіаційно-термічних методів.

Одним з даної групи методів є випаровування матеріалу за допомогою пучка електронів, після чого слідує конденсація випаровування крапель, охолодження і висновок готового порошку

в приймальний бункер за допомогою установок типу циклон. У роботах А.Н. Корчагіна [12] описано отримання нанодисперсних порошоків оксиду кремнію в атмосфері повітря з використанням електронно-променевої технології. Згідно розглянутої в них технології випаровування вихідної сировини у вигляді кварцу здійснено за допомогою електронного прискорювача ЕЛВ-6 з енергією прискорених електронів 1,4 МеВ. Крім електронних прискорювачів з безперервним пучком, для виробництва нанопорошків оксидних матеріалів також використовуються і прискорювачі з імпульсним пучком електронів, наприклад, в роботах В.Г. Ільвеса [13] для отримання нанопорошків використовується установка з імпульсним джерелом електронів в якості засобу випаровування матеріалу мішені.

Згідно зі згаданими джерелами літератури, перевагами газофазних методів отримання нанопорошків діоксид цирконію з використанням пучків заряджених електронів для випаровування мішені є невеликий розмір одержуваних порошкових матеріалів, високий ККД, крім того відсутність впливу самого нагрівача на хімічний склад одержуваного матеріалу, на відміну від механосинтеза, в якому присутнє забруднення оброблюваного матеріалу тілами, що мелють. До недоліків цих методів можна віднести високу агломерацію одержуваних нанопорошків. Крім того, при використанні безперервного пучка електронів в атмосфері відбувається іонізація молекул повітря, що тягне за собою радіаційне випромінювання, а, отже, і необхідність створення захисту від нього, що ускладнює і здорожує конструкцію. У разі імпульсних пучків, виникає необхідність в забезпеченні високого вакууму особливо високого ступеня чистоти.

Як вже говорилося раніше, методи отримання нанопорошків діоксиду цирконію, що використовують конденсацію з газової фази, поділяються на типи по агрегатному стані речовин, що вносяться до плазми. Рідину бризкають в плазму, після чого, завдяки високій дисперсності краплі, відбувається швидка і глибока переробка матеріалу краплі. Формування порошку може йти за допомогою двох різних механізмів. Суть першого з них полягає в тому, що в плазмі відбувається повне випаровування прекурсора, в газовій фазі відбуваються хімічні реакції, після чого при охолодженні відбувається утворення нанопорошків. Якщо реакція відбувається іншим шляхом, то зростання частинок починається вже всередині краплі вихідної сировини, завдяки появі центрів кристалізації, за рахунок чого і починається формування частинок.

Безпосередньо для досліджуваного в роботі матеріалу, значний інтерес представляє використання розпилення розчину нітратних і сульфатних солей металів в плазму високочастотного розряду, застосовуваний на Сибірському хімічному комбінаті для отримання нанопорошків діоксиду цирконію і оксиду алюмінію [14], як в чистому вигляді, так і у вигляді стабілізованого ітрієм діоксиду цирконію або композиційних корундоцирконієвих ультрадисперсних порошоків. При попаданні розчину вихідних компонентів в плазму, починається інтенсивне випаровування розчинника з поверхні, що приводить до пересиченого зовнішнього шару рідини по відношенню до розчиненої в ній солі, що, в свою чергу, призводить до утворення на поверхні крапель оболонки з рідиною або парогазовою сумішшю всередині. Згодом відбувається прорив вмісту через утворені оболонки, завдяки чому після швидкого охолодження утворюється велика кількість порожніх сфер і фрагментів повністю зруйнованих оболонки. Звідси стає зрозумілим те, що для отримання високощільної кераміки необхідна попередня підготовка порошоків.

Основними перевагами даної групи методів є висока продуктивність, а також можливість отримання складних оксидних порошоків. До недоліків можна віднести широкий розподіл часток за розмірами.

Отже, після всього вище сказаного можна зробити висновок про різноманіття методів отримання нанопорошків діоксиду цирконію. Кожний метод по-своєму унікальний та ефективний. Якщо говорити про ідеальність методів отримання, то таких немає, адже кожен метод має свої переваги та недоліки.

Література

1. Конаков В.Г. Применение нанокерамики на основе диоксида циркония для 146 изготовления мишенной магнетронного напыления / В.Г. Конаков, И.А. Овидько, О.Ю. Курапова, Н.Н. Новик, И.Ю. Арчаков // *Materials Physics and Mechanics*. 2014. Т. 21. № 3. С. 305-310.
2. Девоино О.Г. Композиционный порошок на основе диоксида циркония, частично стабилизированный оксидом церия / О.Г. Девоино, В.В. Оковитый // *Наука и техника*. 2013. № 6. С. 3-8.
3. Коледа П.А. Опыт применения цельнокерамических реставраций на депульпированные зубы / П.А. Коледа, С.Е. Жолудев, И.Н. Кандоба // *Институт стоматологии*. 2007. Т. 2. № 35. С. 50-53.
4. Григоруц Д.Г. Применение твёрдооксидных топливных элементов в энергетических установках с улавливанием CO₂ / Д.Г. Григоруц, Е.В. Касилова, А.В. Туркин // *Электрические станции*. 2011. № 7. С. 33-35.
5. Тайыбов А.Ф. Дилатометрия керамик на основе оксидов алюминия и циркония, полученных методом распылительной сушки / А.Ф. Тайыбов, А.Э. Илела, Г.В. Лямина // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013. № 10-1 (17). С. 49-51.

6. Ворожцов, А.Б. Синтез дисперсных металлооксидных материалов. Книга 2. Плазмохимический метод получения оксидов титана и циркония / А.Б. Ворожцов, А.С. Жуков, Т.Д. Малиновская, В.И. Сачков / отв. ред. Т.Д. Малиновская. – Томск: Изд-во НТЛ, 2014. –168 с.
7. Ремпель А.А. Физика твердого тела. / А.А. Ремпель // Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2007. 174 с..
8. Патент № JP2008081325(A) ZIRCONIA FINE POWDER AND ITS MANUFACTURING METHOD Опубликовано 25.09.2006.
9. Андриевский Р.А. Наноструктурные материалы. / Р.А. Андриевский , А.В. Рагуля Учеб. пособие для высш. учеб. Заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2005.
10. Ворожцов А.Б. Синтез дисперсных металлооксидных материалов. Книга 2. Плазмохимический метод получения оксидов титана и циркония / А.Б. Ворожцов , А.С. Жуков , Т.Д. Малиновская, В.И. Сачков // Томск: Изд-во НТЛ, 2014. – 168 с.
11. Лямина Г.В. Получение нанопорошков оксида алюминия и циркония из растворов их солей методом распылительной сушки / Г.В. Лямина, А.Э. Илела, А.А. Качаев, Д. Амантай, П.В. Колосов., М.Ю. Чепрасова // Бутлеровские сообщения. 2013. Т. 33. № 2. С. 119-124.
12. Korchagin A.I. Production of nanopowders using high power electron accelerator / A.I. Korchagin , V.V. Cherepkov , S.N. Fadeev , M.G. Golkovskiy et. al. // В сборнике: RuPAC 2008 Contributions to the Proceedings - 21st Russian Particle Accelerator Conference 2008. С. 330-332.
13. Ильвес В.Г. Свойства аморфного нанопорошка диоксида кремния, полученного импульсным электронным испарением / В.Г. Ильвес, М.Г. Зуев, С.Ю. Соковнин, А.М. Мурзакаев // Физика твердого тела. 2015. Т. 57. № 12. С. 2439- 2445.
14. Томский атомный центр. Технологические схемы по переработке цирконового концентрата [Электронный ресурс] // Платформа материалов Pandia.ru. Авторские, энциклопедические, справочные материалы. 2009-2017 URL: <http://pandia.ru/text/80/008/10594.php>.

УДК 37.016:53

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕПЛОВИХ ЯВИЩ НА ПЕРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

Москаленко Т. М., магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.

Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Мельничук Л. Ю.**, кафедра математики, фізики та економіки.

У статті коротко описується послідовність засвоєння основних понять при вивченні теплових явищ у 8 класі. Звертається увага на нюанси формування цих понять. Досліджується їх взаємозв'язок та особливості вживання деякої термінології. Даються поради щодо формування та засвоєння учнями понять з розділу «Теплові явища».

***Ключові слова:** учні, поняття, речовина, теплові явища.*

Постановка проблеми. Реформування української освіти змінює і самі підходи до навчального процесу. Перед вчителем фізики виникають труднощі систематизації та узагальнення, які створені збільшенням обсягу матеріалу без надання додаткових годин на його вивчення. Зокрема, розділ «Теплові явища», що вивчається у 8 класі, насичений великою кількістю понять, формування яких має велике значення для розвитку логічного та абстрактного мислення учня, а також для подальшого вивчення молекулярної фізики та термодинаміки. І завданням вчителя є правильна побудова послідовності вивчення понять теплових явищ, встановлення їх взаємозв'язку та зрозуміле пояснення розглядуваних понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування понять у процесі вивчення фізики завжди привертало увагу діячів та працівників освіти. Аналізуючи статті [4, 5], бачимо, що автори Сільвейстр А. М., Моклюк М. О., Савченко В. Ф. звертають увагу на логічну побудову ланцюга понять теплових явищ. Так, Савченко В. Ф. влучно наводить приклад цієї побудови на основі взаємозв'язку таких понять, як температура, внутрішня енергія, кількість теплоти. Зокрема, автор досліджує функціональну залежність величин в термодинамічній формулі для визначення кількості теплоти [4].

У багатьох підручниках з фізики для 8 класу міститься тільки загальна інформація про наноматеріали. Зокрема, в підручнику Бар'яхтара В. Г. [9] вона розміщена в темі «Агрегатний стан речовини». З розвитком нанотехнологій формування поняття «наноматеріали» стає досить актуальним на сьогоднішній день. Тому варто було б виділити, як окрему тему «Наноматеріали та їх використання». Саме в статті Ткаченко Ю. А. «Методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 8 класі» [8] даються рекомендації щодо викладання окремих питань

основ нанотехнологій. Наприклад, дається порада вчителю, як схилити учня до думки про потрібність термометрів, які вимірюють температуру нано- та мікроскопічного.

Досить стисло та лаконічно дано визначення основних понять, їх взаємозв'язки та формули в навчальному посібнику Татарчука Н. В. [6]. Цей посібник допомагає систематизувати та узагальнити, повторити та закріпити навчальний матеріал з усіх розділів фізики. Основні поняття подані у вигляді таблиці, що сприяє формуванню навичок чіткого відтворення знань.

Мета статті дослідити формування та взаємозв'язок понятійного апарату в навчальному процесі фізики 8-го класу під час вивчення розділу «Теплові явища».

Виклад основного матеріалу. Розвиток знань про молекулярну фізику продовжується при вивченні теплових явищ у 8 класі. Ознайомлюючи учнів з новими поняттями, вчитель повинен брати за основу ті знання, які учні отримали під час вивчення початкових відомостей про будову різних речовин у 7 класі. Досить важливим є посилання на такі поняття, як робота і енергія, які учні вивчали також у попередньому класі. Всі ці знання будуть корисними для того, щоб зрозуміти суть теплових явищ і правильно сформулювати основні такі поняття як: тепловий рух, температура, внутрішня енергія, теплопередача, кількість теплоти, питома теплоємність речовини та ін.

Терміни, які використовуються для характеристики теплових явищ, були введені в ужиток ще за часів теорії теплоти (теплота – невагомий флюїд, наявний у кожній речовині, введений в 1783 році Антуаном Лоран де Лавуазьє [7]). Тому часто можемо чути такі висловлення: «тіло має теплову енергію» або «тіло віддало температуру». І тепер перед учителем постає додаткове завдання – навчити учня правильному словесному опису деякого поняття.

Молекулярно-кінетична теорія будови речовини (XIX ст.) є підґрунтям для формування в учнів усвідомленості про тепловий рух та теплові явища. Для підведення до поняття теплового руху використовують демонстрацію моделі броунівського руху. При цьому зазначаємо, що кількість молекул ніяк не впливає на ступінь нагрятості тіла [2]. Таким чином, поступово переходимо до поняття температури. Хоча учні вже знайомі з цим поняттям, його все ж таки потрібно поглиблювати. Тому звертаємо увагу, що основою для визначення температури є теплова рівновага тіл. І для встановлення цієї рівноваги необхідний деякий час [2]. Підсумовуємо, що температура – це фізична величина, яка характеризує стан теплової рівноваги тіл. Вивчаючи дане поняття, доречно провести історичний екскурс з винайдення перших термометрів та дати інформацію про різні системи відліку температури, або ж завчасно загадати декільком учням підготувати доповіді чи реферати.

Розуміння про тепловий рух молекул та їх взаємодію дає змогу ввести поняття внутрішньої енергії. Її вивчення є дуже важливим і основним завданням, адже воно відіграє фундаментальну роль при засвоєнні цілого розділу теплових явищ.

Для поступового переходу до самого поняття використовуються відповідні досліди чи ставляться проблемні запитання: якщо молотком забивати цвях, що натрапив на сучок дерева, і не забивається, то що відчуває інша рука, яка тримає цей цвях? Учні, очевидно, дадуть відповідь, що він нагрівається. Потім потрібно підсумувати, що підвищення температури вказує на зміну (збільшення) швидкості руху молекул тіла, а значить і збільшення кінетичної та потенціальної енергій молекул, а отже, механічна енергія перейшла у внутрішню, яка є сумою кінетичної енергії руху молекул та потенціальної енергії їх взаємодії. У курсі 8-го класу розглядають тільки вище згадані складові внутрішньої енергії. Вчителю потрібно наголосити, що це не єдині складові, а існують ще й такі як: енергія взаємодії атомів, атомного ядра з електронною оболонкою, енергія взаємодії кожного ядра, енергія спокою частинок атома [1]. Це означає, що тіло постійно має деяку внутрішню енергію, показником якої є тільки внутрішній стан цього тіла. Звертаємо увагу учня, що зміна температури тіла є свідченням зміни його внутрішньої енергії, яка відбулася за рахунок виконання роботи чи теплопередачі.

Учні мають усвідомлювати відмінності між багатьма термінами, що вивчаються в цій темі. Так, наприклад, під нагріванням розуміють збільшення температури тіла, а під наданням теплоти – зростання внутрішньої енергії тіла за умови відсутності виконаної над тілом роботи. Наприклад, у ситуації танення льоду на вогні відсутнє явище нагрівання, але є надання теплоти. Таке явище називають теплопередачею – коли змінюється внутрішня енергія тіла шляхом передачі енергії від однієї частинки до іншої без виконання роботи над ним.

Після вивчення поняття теплопередачі логічно перейти до розгляду її видів: теплопровідності, конвекції та випромінювання. Всі вони демонструються відповідними дослідами.

Явище теплопровідності полягає в передачі тепла від однієї частинки до іншої без видимих змін форми тіла та без переміщення частинок. Наголошуємо, що різні тіла мають різну теплопровідність і що це зумовлено різною молекулярною структурою розглядуваних тіл. При цьому варто запропонувати учням згадати, як розміщені молекули в газах, рідинах та твердих тілах. Зробити висновок, що теплопровідність властива переважно твердим тілам.

Сам термін «конвекція» для учнів може бути маловідомим і схожим на інший по значенню термін – «конвенція». Тому слід звернути особливу увагу на вимову та написання цього слова. Потім дати визначення і зразу ж продемонструвати. Конвекція (від лат. convectiō – перенесення) – спосіб теплопередачі, за якого нагрітіші шари рідини чи газу переміщуються вгору, а їх місце заміщають холодні шари. Також потрібно повідомити про те, що існує природна і вимушена конвекції. Потому запропонувати учням самим інтуїтивно навести приклади кожного з видів. І обов'язково підвести підсумки про значимість цього явища для життєвих процесів, навколишнього середовища, техніки тощо.

Найпоширенішим видом теплопередачі є променистий теплообмін, тобто випромінювання. До цього поняття доречно підійти за допомогою проблемного запитання: яким чином нагрівається Земля від Сонця, якщо між ними майже вакуум, і конвекція з теплопровідністю неможливі? Даючи відповідь на запитання, учні вживатимуть терміни «проміння» та «випромінювання». Вчитель потім наводить декілька прикладів випромінювання в побуті та спонукає до цього і учнів. Означаючи дане поняття, вказуємо, що процес відбувається за допомогою електромагнітних хвиль, тобто частинки речовини не беруть участі в теплопередачі. Наступним етапом формування поняття «випромінювання» є з'ясування міри нагрівання (поглинання) чи охолодження (випромінювання) тіл з різними поверхнями, використовуючи для цього демонстраційні та домашні експерименти і спостереження.

Черговим поняттям для засвоєння учнями є така фізична величина, як кількість теплоти. Це поняття є складним і займає одне із найважливіших місць у розділі. Часто учень на підсвідомому рівні прирівнює кількість теплоти до температури. Тому важливо пов'язати її зі зміною саме внутрішньої енергії шляхом будь-якої теплопередачі (теплопровідності, конвекції, випромінювання). Тобто, щоб виміряти зміну внутрішньої енергії, яка відбулася за допомогою однієї з теплопередач, потрібно підраховувати отриману тілом кількість теплоти [3]. Учитель робить наголос на ще одній відмінності між температурою і кількістю теплоти: для вимірювання температури користуються термометром, а от для кількості теплоти такого приладу не існує. Вона обраховується за допомогою формули відповідно розглядуваного процесу – нагрівання, плавлення, випаровування, згоряння палива. Вивчаючи ці процеси, вводяться поняття відповідних питомих теплот та з'ясовується зміст кожного із них.

Висновки. Досліджуючи формування понять, під час вивчення теплових явищ на першому ступені навчання фізики, бачимо, що необхідна логічна побудова порядку їх вивчення, що ґрунтується на взаємозв'язку цих понять. Це допомагає систематизувати та узагальнити поточний навчальний матеріал.

Засвоєнню понять сприяють такі методи, як демонстраційний експеримент, спостереження та проблемне запитання, що, в свою чергу, розвивають асоціативне мислення та зорову пам'ять учня.

Поняття розділу «Теплові явища» будуються на фундаменті знань внутрішньої будови речовини та енергетичної теорії.

Література

1. Білий М. С. Методика викладання фізики в VI і VII класах. Київ : Радянська школа, 1971. 256 с.
2. Викладання фізики в 6–7 класах середньої школи : Посібник для вчителів / За ред. О. В. Пьоришкіна. Київ : Радянська школа, 1982. 269 с.
3. Горонівська В. Т., Самсонова Г.В. Уроки фізики у 8 класі : Посібник для вчителя. Київ : Радянська школа, 1989. 144 с.
4. Савченко В.Ф. Формування логічного мислення учнів основної школи при вивченні теми "Теплові явища" на уроках фізики. *Вісник. Педагогічні науки*. 2017. № 146. С. 182–185.
5. Сільвейстр А. М., Моклюк М. О. Розвиток логічного мислення в учнів основної школи на уроках фізики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020, Т. 1. № 73. С. 144–149.
6. Татарчук Н. В. Фізика. 7-11 класи : Навчальний посібник. Харків : Країна мрій™, 2006. 304 с.
7. Теплець. *Вікіпедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D1%86%D1%8C> (дата звернення: 15.09.2021).
8. Ткаченко Ю. А. Методичні особливості навчання учнів основ нанотехнологій на уроках фізики у 8 класі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 62. С. 212–219.
9. Фізика: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл / В. Г. Бар'яхтар, Ф. Я. Божинова, С. О. Довгий, О. О. Кірюхіна. Харків: Ранок, 2016. 240 с.

ЕЛЕМЕНТИ ТЕОРІЇ МНОГОЧЛЕНІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ АЛГЕБРИ

Олексієнко Ю. О., магістрантка факультету природничо-географічних і точних наук.
Науковий керівник – канд. фіз.-мат. наук, доц. **Тарасенко О. В.**, кафедра математики, фізики та економіки.

Дослідження присвячене розгляду елементів теорії многочленів та її застосування в шкільному курсі алгебри.

У цій роботі: обґрунтовано основні теорії многочленів; науково узагальнено і систематизовано методи розв'язування задач з використанням теореми Безу, її наслідків, похідної многочлена та симетричних многочленів; розв'язування вправ з многочленами за схемою Горнера, розглянуто задачі, що розкривають прикладні та практичні аспекти застосування конкретних методів розв'язання.

Ключові слова: *одночлен, многочлен, перестановка.*

Актуальність обраної теми. Хоча існує чимало робіт, присвячених теорії многочленів шкільного курсу алгебри, все ще відсутні джерела, в яких було б систематично викладено теоретичний та практичний матеріал у доступній для початківця формі. У наш час теорема Безу й наслідки з неї, використання похідної многочлена детально вивчаються тільки в класах з поглибленим вивченням математики, позашкільних та вузько-профільних спрямуваннях технічних спеціальностей. Отже, обрана тема дослідження є актуальною.

Мета дослідження: обґрунтувати основні теоретичні засади теорії многочленів, науково узагальнити і систематизувати методи розв'язування задач з використанням теореми Безу, її наслідків, похідної многочлена та симетричних многочленів, розглянути задачі, що розкривають прикладні та практичні аспекти застосування конкретних методів розв'язання, а також розробити курс онлайн-занять з теорії многочленів курсу алгебри профільного рівня для здобувачів освіти та вчителів математики.

Досягнення мети передбачає виконання таких завдань:

- 1) з'ясувати основні теоретичні засади теорії многочленів;
- 2) розкрити суть методів розв'язування задач з допомогою наслідків з теореми Безу,
- 3) застосування властивостей схеми Горнера.

Об'єкт дослідження: теорія многочленів шкільного курсу алгебри.

Предмет дослідження: многочлени.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, спостереження, аналіз наукової літератури та шкільних підручників, узагальнення, порівняння, методичний аналіз.

Одним з основних понять сучасного шкільного курсу алгебри є поняття многочлена. Це поняття пройшло довгий історичний шлях свого розвитку у математиці. Його історичними коренями є рівняння першого і другого степеня, які розв'язувалися у древньому Вавилоні ще 2 тисячі років до нашої ери. Пізніше ці рівняння були описані у VII-й та VIII-й книгах з математики стародавнього Китаю. Загалом, до середини XIX століття, основним змістом алгебри було розв'язування рівнянь різних степенів та їх систем. Суттєвий вклад у розвиток теорії многочленів зробили Ф. Вієт (основоположник буквенної символіки), Е. Безу (сформулював і довів теорему про ділення многочленів з остачею) та К. Гаус (довів теорему, яка довгий час називалася «основною теоремою алгебри», а тепер носить назву «основної теореми алгебри многочленів»).

Дана тема розглядається у курсі алгебри 8 класу. У відповідності до навчальної програми на її вивчення виділяється 8 годин. За цей час учні мають сформулювати означення: подільності многочленів націло, кореня многочлена з однією змінною, цілого раціонального рівняння; теорему про ділення з остачею, теорему Безу та наслідки з неї, теорему про цілий корінь цілого раціонального рівняння з цілими коефіцієнтами. Навчитися розв'язувати вправи, що передбачають ділення многочленів, використання теореми Безу.

Мета дослідження полягає у розгляді поняття многочлена від однієї змінної, висвітленні основних властивостей многочленів від однієї змінної та у розкритті ролі многочленів від однієї змінної над полем раціональних чисел у шкільному курсі математики. У роботі розкрито питання практичного застосування многочленів, підібрано низку завдань практичного змісту та висвітлено зв'язок алгебри многочленів і математичного аналізу. Наприклад, **задача 1:** *Кут повороту тіла навколо осі змінюється в залежності від часу по закону $\varphi(t) = 0,4t^2 - 0,1t + 0,2$. Знайти кутову швидкість (в рад/с) обертання в момент часу $t=5$ с.*

Розв'язання. Як відомо з курсу фізики, кутова швидкість в момент часу $t = t_0$ є значенням похідної кутового переміщення від часу при $t = t_0$. Для обчислення похідної скористаємося схемою Горнера:

		0,4	-0,1	0,2
5		0,4	1,9	9,7
5		0,4	3,9	

Отже, кутова швидкість 3,9 рад/с .

Задача 2: Тіло, маса якого $m=2,5$ кг, рухається прямолінійно по закону $x(t) = 0,5t^2 + t + 3$ (м). Знайти кінетичну енергію тіла через 2 с після початку руху.

Розв'язання. Як відомо, швидкість є похідна від переміщення. Знайдемо значення похідної функції $x(t)$ при $t=2$ за схемою Горнера:

		0,5	1	3
2		0,5	2	7
2		0,5	3	

Тобто, $v = 3$ (м/с). Тоді кінетична енергія $E = \frac{m \cdot v^2}{2}$, $E = \frac{2,5 \cdot 3^2}{2} = 11,25$ (Дж).

Розглянемо довільні многочлени $f(x)$ і $g(x)$ над полем P . Найменшим спільним кратним двох многочленів називається многочлен $g(x)$, який є спільним кратним многочленів $f(x)$ і $g(x)$ і ділить будь-яке спільне кратне цих многочленів. Многочлен $g(x)$ можна обчислити за формулою : $q(x) = \frac{f(x) \cdot g(x)}{(f(x),g(x))}$. Для знаходження найбільшого спільного дільника зручно використовувати **алгоритм Евкліда**.

Задача 3: Знайти найменше спільне кратне многочленів $f(x) = 2x^5 + x^4 - 5x^3 + 12x^2 + 10x - 2$ та $g(x) = x^3 - 2x + 7$:

$$\begin{array}{r}
 2x^5 + x^4 - 5x^3 + 12x^2 + 10x - 2 \\
 - 2x^5 \qquad - 4x^3 + 14x^2 \\
 \hline
 x^4 - x^3 - 2x^2 + 10x - 2 \\
 - x^4 \qquad - 2x^2 + 7x \\
 \hline
 - x^3 \qquad + 3x - 2 \\
 - x^3 \qquad + 2x - 7 \\
 \hline
 x + 5 = r(x)
 \end{array}
 \quad \left| \begin{array}{l} x^3 - 2x + 7 \\ 2x^2 + x - 1 = q(x) \end{array} \right.$$

Відповідь : $f(x) = 2x^5 + x^4 - 5x^3 + 12x^2 + 10x - 2 = (x^3 - 2x + 7)(2x^2 + x - 1) + x + 5$;

$$g(x) = \frac{x^3 - 2x + 7}{x + 5} = (x + 5)(x^2 - 5x + 23) - 108.$$

Корені многочлена. Теорема Безу. Наслідки

Якщо $f(a) = 0$, тобто многочлен $f(x)$ перетворюється в нуль при підстановці в нього числа a замість невідомої, то a називається коренем многочлена $f(x)$ (або рівняння $f(x) = 0$).

Якщо ми будемо ділити многочлен $f(x)$ на довільний многочлен першого степеня, то залишок буде або деяким многочленом нульового степеня або нулем, тобто в будь-якому випадку деяким числом g . Наступна теорема дозволяє знайти залишок, не виконуючи самої дії ділення, у випадку, коли виконується ділення на многочлен вигляду $x - a$.

Теорема. Залишок від ділення многочлена $f(x)$ на лінійний двочлен

$x - a$ дорівнює $f(a)$.

Доведення. Дійсно, нехай $f(x) = (x - a)q(x) + r$.

Беручи значення обох частин цієї рівності при $x = a$, ми отримуємо:

$f(a) = (a - a)q(a) + r = r$, що і доводить теорему.

Задача 4. Знайти залишок від ділення многочлена $f(x) = 6x^2 - 4x + 3$ на двочлен $x - 1$.

Розв'язування. Згідно теореми Безу, шуканий залишок рівний значенню многочлена в точці $a = 1$. Знайдемо тоді $f(1)$, для цього значення $a = 1$ підставимо у вираз для многочлена $f(x)$ замість x . Отримаємо:

$$f(1) = 6 \cdot 1^2 - 4 \cdot 1 + 3 = 6 - 4 + 3 = 5.$$

Отже, залишок рівний 5. ◀

Наведена у роботі добірка задач практичного змісту сприяє поглибленню знань учнів з математики і може бути використана для підготовки учнів до олімпіад, на факультативних заняттях.

Отже, теорія многочленів має багато цікавих аспектів та займає значну частину математики, завдяки чому є хорошим інструментом розв'язування багатьох як алгебраїчних так і геометричних задач. Свого часу не одне покоління математиків намагалось розв'язати задачі теорії многочленів, зокрема теорії чисел, яка вабить всіх своєю простотою. Значні результати були отримані та ще цілий ряд потребують розв'язань, нових підходів та методів. Зокрема в нашій роботі під час дослідження було обґрунтовано основні теоретичні засади теорії многочленів; науково узагальнено і систематизовано методи розв'язування задач з використанням теореми Безу, її наслідків, похідної многочлена та симетричних многочленів; введено поняття пар симетричних чисел та пар симетричних простих чисел; розглянуто задачі, що розкривають практичні аспекти застосування конкретних методів розв'язання.

У процесі виконання роботи поставлена мета була досягнута, а відповідні завдання виконані.

Матеріали цього дослідження можуть використовуватися на уроках з поглибленим вивченням математики, гурткових заняттях, факультативах, освітніх форумах, фестивалях, олімпіадах тощо.

Література

1. Алгебра и начала анализа: Двухуровневый учеб. для 10 кл. общеобразоват. учеб. заведений / Под ред. Е.П. Нелина. – Х.: Мир детства, 2006. – С. 114-128.
2. Анатолій Капіносос та ін. Комплексне видання для підготовки до ЗНО і ДПА з математики – Т.: Підручники і посібники, 2013. – 527 с.
3. Бойчук В.В., Гунька Н.Н. Математика. Інтенсивний курс підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання/В.В. Бойчук, Н.Н. Гунька – Київ, 2008. – 302 с.
4. Болтянский В.Г., Виленкин Н.Я. Симметрия в алгебре./В.Г. Болтянский, Н.Я. Виленкин. – М.: МЦНМО, 2002. – 240 с.
5. Веселова Л.В. Тихонов О.Е. Алгебра и теория чисел: учебное пособие / Л.В. Веселова, О.Е. Тихонов. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2014.
6. Курош А.Г. Курс высшей алгебры./А.Г. Курош. – Москва: Наука, 1965. – С. 130-135.
7. Мерзляк А.Г., Номіровський Д.А., Полонський В.Б., Якір М.С. Алгебра і початки аналізу: проф. рівень: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номіровський, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – Х.: Гімназія, 2018. – 400 с.
8. Никифорчин О.Р., Собкович Р.І., Казмерчук А.І. та ін. Збірник тестових завдань з математики / О.Р. Никифорчин, Р.І. Собкович, А.І. Казмерчук. – Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет, 2011. – 114 с.
9. Собкович Р.І., Мазуренко Н.І. Шкільна алгебра в задачах: навчальний посібник. Частина 1. / Р.І. Собкович, Н.І. Мазуренко – Івано-Франківськ: Голіней О.М., 2019. – 315 с.
10. Федак І.В. Методи розв'язування олімпіадних завдань з математики (і не тільки їх): Посібник для підготовки до математичних олімпіад./ І.В. Федак. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 340 с.
11. Фихтенгольц Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления, том 1 / Г.М. Фихтенгольц. – М.: Наука, 1970. – 608 с.
12. Roberts J. Integer 1729 // Lure of the Integers (англ.)/J. Roberts. – MAA Spectrum, 1992. – P. 263–264. – 310 p.
13. Malcolm E. Lines: A Number for Your Thoughts: Facts and Speculations about Number from Euclid to the latest Computers/E. Malcolm – CRC Press, 1986. – P. 61

ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

УДК 94:316.334.3:338](4-15)"1939/1945

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ КОЛАБОРАЦІОНІЗМУ В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Пелипань Т. Г., магістрантка історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук., доц. **Кедун І. С.**, кафедра всевітньої історії та міжнародних відносин.

У статті розглянуто прояви колабораціонізму в економічній та соціальній сферах під час Другої світової війни в країнах Західної Європи. За підсумками дослідження зроблено висновок про те, що в основі колабораціонізму було виживання, і саме для цього використовувалася співпраця з ворогом.

Ключові слова: колабораціонізм, соціальна політика, пропаганда, економічна політика

Колабораціонізм в роки Другої світової війни в Західній Європі був дуже поширеним явищем серед населення. На його виникнення і розвиток вплинуло багато явищ, аспектів і причин: політичні; ідеологічні; культурні та соціально-економічні, дослідженню яких і буде приділена основна увага.

Серед населення держав Антигітлерівської коаліції зачасто виокремлювалися громадяни, які активно співпрацювали з нацистською Німеччиною, оскільки не вбачали в Радянському Союзі надійну країну зі сталим розвитком економіки, або ж не розділяли стратегії розвитку економіки СРСР, яка загалом була дуже схожа з економікою Німеччини в багатьох аспектах:

- Планова економіка
- Мілітаризація економіки
- Прискорені темпи розвитку економіки

Та попри схожі риси та стратегії економічного розвитку двох ворогуючих між собою держав колабораціоністи віддали свої пріоритети нацистській Німеччині. Основною причиною переходу громадян країн Антигітлерівської коаліції на сторону ворога ставали саме соціально економічні явища власних держав. В осерді будь-якого типового випадку співпраці з німецькою адміністрацією у сфері економіки лежало бажання вижити в умовах війни. Особливо гостро це питання поставало в країнах Радянського Союзу, де радянська влада протягом всього свого правління показувала себе не з кращого боку та піднімала економіку на людській крові та кістках. Воєнний комунізм, індустріалізація, колективізація, голод все це вплинуло на вибір представників колабораціонізму. Траплялися також випадки, що перехід на сторону нацистів відбувався свідомо виключно з ідеологічних поглядів.

З початком Другої світової війни реалії воєнно-стратегічної обстановки викликали в певній частини населення країн Антигітлерівської коаліції надії на щирість намірів окупантів щодо майбутнього їх держав. Ці сподівання, очевидно, сприяли поширенню доброзичливого ставлення звичайного громадянина до німецької армії та окупаційної адміністрації в той період. Серед національно свідомої частини населення Франції Великої Британії чи Польщі з'являлися надії на те, що Третій Райх, здолавши комуністичний радянський режим, забезпечить якусь форму самостійного державного розвитку їх країн.[1]

Друга світова війна значним чином підірвала темпи розвитку економіки країн Західної Європи в усіх без винятку галузях. Відбувалася масова дезорганізація всіх галузей господарства. Воєнна західноєвропейська економіка набула деформованого вигляду мілітаризованої структури виробництва. Розірвано зв'язки між сферами національних економік. Зросла інфляція, дестабілізувалися європейські валюти та руйнування міждержавних зв'язків.

Однією з форм нацистського захоплення до співпраці в економічній сфері була система видачі патентів на торгівлю. З перших днів окупації німецька влада оголосила все рухоме й нерухоме майно окупованих країн власністю Райху. Воно не могло передаватися у володіння як окремих власників, так і монопольних об'єднань. Майбутня доля цього «особливого майна» мала бути визначена після війни, а поки що для нього встановлювалось опікунське управління, частина

передавалася в оренду. Передача підприємств під опіку відбувалася за домовленістю, згідно з якою контрактантом-власником виступала нацистська Німеччина. Така форма ведення приватного господарства завойовувала прихильність в охочих займатися приватним підприємством через те, що вимальовувалася хоч і сумнівна, але ж перспектива на розвиток та на безбідне існування.

На роль розпорядника майном від імені держави окупаційна влада могла призначити певну «досвідчену» особу, зазвичай це була особа з числа колаборантів, з якою підписували договір на видачу «патента» в довільній формі. Така формальна домовленість окреслювала загальні положення діяльності призначеного «в межах правильного керівництва господарством», зокрема й обсяг оплати управителю за роботу. Тобто серед колаборантів теж існував певний суспільний поділ.[2]

Таким чином, країни Західної Європи за рахунок власного виробництва могли забезпечити потреби в зерні, бавовні, алюмінію і міді на 40 %, свинцю і цинку на 30 %, солі й олії приблизно на 15 %, рідкому пальному та м'ясі тільки на 10 %.

Економічне життя в країнах Західної Європи в роки війни значним чином повпливало також і на соціальну сферу, адже добробут населення на 80% залежить від задоволення базових економічних потреб, а особливо в воєнний час в умовах окупації.

Важливим аспектом соціальної політики є формування надійної системи соціального захисту громадян. Населення країн Антигітлерівської коаліції в Західній Європі було виснаженим як фізично так і морально. Про соціальний захист взагалі не було ніяких згадок зі сторони уряду країн Західної Європи оскільки основні зусилля приходились на зміцнення оборонної здатності країн.

Правління Німеччини ж заздалегідь продумало питання з соціальною політикою. Із пропагандистською метою сім'ям потенційних колаборантів було передбачено певні пільги: збереження за ними права на отримання земельних наділів, виплати родичам у разі настання їхньої непрацездатності грошової допомоги та інших привілеїв недоступних для пересічних громадян.[3]

При дослідженні соціального аспекту руху опору варто врахувати зміни в свідомості та психології населення Західної Європи в роки війни. В умовах кризи суспільства, коли перед населенням виникає проблема, як жити далі, люди не можуть довго вести себе індиферентно. Рано чи пізно особистість повинна визначитися, з ким вона, сприймає нові порядки, стає до них в опозицію чи намагається знайти компромісне рішення. Все залежить від рівня духовної культури та ціннісних орієнтацій особистості. Під час війн, революцій відбувається зміна ціннісних установок, боротьба між позитивною та негативною ідентичностями, яка може закінчитися для людини перемогою нижчих, тобто призвести її до зрадництва, вбивства, катастрофи. Саме тому в історії, соціології та психології сьогодення, які виявляє себе з гуманістичної сторони явище колабораціонізму не сприймається на всі 100% в його класичному значенні а саме – співпраця населення або громадян держави з ворогом в інтересах ворога-загарбника на шкоду самій державі. Стратегія співпраці з окупантами була спрямована швидше на виживання аніж на наслідування політичних ідей нацизму та преведення Німеччини до перемоги.[4]

Отже, розглянувши соціально-економічні аспекти колабораціонізму серед громадян країн Західної Європи можна підійти до висновку, що населення поділялося на 2 групи. Одні ставали на сторону окупантів свідомо переслідуючи ідеологічні, політичні та інші власні цілі. Інші ж приймали сторону зрадників переслідуючи одну єдину ціль забезпечити безпеку своєї родини та вижити, і питання колаборувати та не колаборувати не виникало.

Література

1. Бахтєєв Б. Між Великою вітчизняною та Другою світовою [Електронний ресурс] / Б. Бахтєєв // Телекритика. – 2015. – 9.05. – Режим доступу: <http://www.telekritika.ua/kontekst/2015-05-09/106900>.
2. Вербова О.С. Західноукраїнська кооперація в умовах нацистської окупації /О.С. Вербова // Агросвіт. – 2012. – № 9 (травень). – С. 16–21.
3. Іванишин В. Друга світова – дві поразки і дві перемоги [Електронний ресурс] / В. Іванишин // Універсум. – 2014. – № 3–4 (245–246). – Режим доступу: <http://www.universum.lviv.ua/journal/2014/2/ivan.htm>.
4. Ш. Ш. Рамазанов УРОКИ ІСТОРІЇ: ПРО ПРИЧИНИ ПОЧАТКУ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://history-pages.kpi.ua/blog/2019/04/16/ш-ш-рамазанов-уроки-історії-про-причи/>

ДІЯЛЬНІСТЬ НЕ КОМУНІСТИЧНОГО РУХУ ОПОРУ В ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Пелипань Т. Г., магістрантка історико-юридичного факультету.

Науковий керівник – канд. іст. наук, доц. **Кедун І. С.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин.

У статті розглянуто прояви не комуністичного руху опору під час Другої світової війни в країнах Західної Європи. Визначено та розглянуто діяльність ключових не комуністичних угруповань та спілок. На основі дослідження зроблено висновок про те, що саме діяльність визначених не комуністичних угруповань зробила великий внесок в розвиток подій Другої світової війни та задала подальший хід для розвитку не комуністичного руху опору

Ключові слова: колабораціонізм, Троїстий пакт, Антиконтинентальський пакт, інформаційна пропаганда

На сучасному етапі розвитку історії в Європі, дослідження діяльності антикомуністичного руху є як ніколи актуальним, адже злочини комунізму, що продовжувалися протягом всього періоду існування Радянського Союзу зробили значний відбиток в національній свідомості багатьох країн Європи.

Говорячи про роки Другої світової війни, варто сказати, що діяльність не комуністичного руху опору в країнах Західної Європи мала не великий спектр поширення та розвитку, адже більшу частку займав все ж таки комуністичний рух опору, оскільки він насаджувався штучно та підкупляв народ красивими обіцянками, лозунгами і в порівнянні з нацизмом був просто мрією всіх народів. Проте така ситуація продовжувалася не завжди і змінювалася протягом всієї тривалості війни.

Починаючи дослідження діяльності не комуністичного руху опору не можливо не згадати так званий антикомуністичний договір. Антиконтинентальський пакт – договір, укладений 25 листопада 1936 року в Берліні. Договір передбачав двосторонню угоду між Третім Рейхом і Японською імперією з метою боротьби проти Комінтерну. Антиконтинентальський пакт складався з трьох статей і протоколу підписання:

- Стаття 1 передбачала взаємну інформацію сторін про «активність Комуністичного Інтернаціоналу» і боротьбу з ним.
- Стаття 2 запрошувала держави, «внутрішньому спокою яких загрожує діяльність Комуністичного Інтернаціоналу», приєднатися до цієї угоди.
- Стаття 3 встановлювала строк дії пакту на 5 років. В «протоколі підписання сторони» зобов'язались вживати «суворих заходів проти тих, хто всередині країни чи поза нею прямо чи посередньо діє на користь “Комуністичного Інтернаціоналу”, а також створити постійну комісію для співробітництва в цій боротьбі.[1]

Згодом до пакту почали приєднуватися і інші європейські держави: Італія, Іспанія, Угорщина, Румунія та Данія. У серпні 1939 року, Німеччина порушує Антиконтинентальський пакт і укладає з Радянським Союзом Пакт про ненапад терміном на 10 років.

Вже за місяць після його підписання Німеччина і Радянський Союз розчленували Польщу, що стало початком Другої Світової війни, в якій проти Німеччини виступили Франція і Велика Британія, а СРСР і Японія, незважаючи на північний конфлікт на річці Халхін-Гол, зберігали формальний нейтралітет. Діяльність антикомуністичного пакту продовжувалася протягом всієї Другої світової війни і мала певні свої важелі впливу на міжнародне становище того часу.

Своєрідним доповненням Антиконтинентальського пакту стало утворення Троїстого пакту. Договір, укладений у Берліні 27 вересня 1940 року, яким було створено військовий союз, відомий як - Країни Осі. Пакт передбачав, що протягом наступних 10 років країни-учасниці будуть надавати одна одній підтримку та співпрацювати у досягненні геополітичних цілей, головною з яких було визначено встановлення нового світового порядку.

Відповідно до Троїстого пакту країни-учасниці зобов'язувалися надавати одна одній політичну, економічну і військову допомогу та визначили власні сфери впливу у світі. Німеччина та Італія утверджували своє панування в Європі, а Японія - у Східній Азії. Протягом 1940-41 року до Троїстого пакту приєдналася низка країн: Угорщина, Румунія, Словаччина, Болгарія, Югославія та Хорватія, що знаходилися у залежності від однієї з держав, які його уклали, а також тих, що через співробітництво з цими державами бажали вирішити власні зовнішньополітичні завдання - реалізувати територіальні претензії, забезпечити безпеку від нападу ззовні.

Діяльність цих двох споріднених пактів в найбільшій мірі спрямована на антипропаганду комунізму в Європі, створення власних гасел та лозунгів, поширення власної фашистської

ідеології. Важливим завданням було також ідеологічне проникнення до Радянського Союзу та насадження в них власної ідеології залучення до співпраці колаборантів, що значно допомагали країнам які входили до Антикомінтернівського та Троїстого пакту насадити населенню власну ідеологію і також надати значну підтримку на фронтах. Вермахт та війська СС поповнили понад 1,5 мільйони осіб із числа колаборантів. Із них у роки війни було сформовано 59 дивізій, 23 бригади, кілька окремих полків, легіонів і батальйонів.[3]

Крім вище згаданих прокомуністичних угруповань фашистська Німеччина, яка активно насаджувала свою пропаганду в усіх країнах Європи, під її впливом з'явилася нова колаборантська держава - Протекторат Богемії та Моравії. Держава стала - етнічно-чеський протекторатом, який Третій Рейх встановив у центральних частинах Богемії, Моравії і Сілезії. Богемія і Моравія були оголошено протекторатом Німеччини і потрапили під головування рейхпротектора Фрейгерра Константин фон Нейрата. Еміль Гах залишився технічним головою держави на посаді Державного Президента.

Німецькі посадові особи скомплектували особовим складом відділи, аналогічні урядовим міністерствам. Євреїв було звільнено з державних посад і переведено на нелегальний стан. Політичні партії було заборонено, оскільки всі вони суперечили ідеям нацизму. Особливо гостро переслідувався комунізм та його прибічники, а згодом багато комуністичних лідерів втекли до Радянського Союзу.

При дослідженні діяльності не комуністичного руху опору в країнах Європи в роки Другої світової війни, значну увагу також слід приділити малочисельним угрупованням партизанського руху та підпільним організаціям, що своєю діяльністю зробили великий внесок в розвиток антикомуністичної пропаганди. В деяких країнах, в основному молодь та студентство об'єднувалися в спілки та пропагували власні ідеї та принципи створення власної держави.

Однією з відомих таких спілок стала Карельська Академічна Спілка – фінська націоналістична організація, що діяла в роки Другої світової війни. Складалася в основному зі студентських активістів і представників інтелігенції. Організація ставила собі за мету приєднання Східної Карелії і створення Великої Фінляндії. Дотримувалася послідовної феноманії, стояла на позиціях правих поглядів, антирадянщини і антикомунізму. Мала серйозний політичний і організаційний вплив на праві сили країни.

Ідеологія академічної спілки тяжіла до націонал-патріотичних поглядів Югана Снелльмана. Програма організації ґрунтувалася на ідеї Великої Фінляндії, поєднаної з «антисовєтизмом». У внутрішній політиці спілка стояла на позиціях феноманії, правих поглядів і антикомунізму. Суспільство було свого роду мозковим центром фінських правих. Великий вплив Спілка мала на військові кола. Протівниками спілки були підпільна компартія, соціал-демократи і ліберали.

Основними завданнями організації було, створення власної армії, допомога біженцям зі Східної Карелії та установка чітких кордонів Великої Фінляндії. Діяльність спілки викликала невдоволення Радянського Союзу. Вже 19 вересня 1944 року, адміністрація К. Маннергейма уклала Московське перемир'я, що поклало край радянсько-фінській війні і також за умовами перемир'я діяльність Карельської Академічної спілки була заборонена від 23 вересня 1944 року [5]

Не комуністичний рух опору в Греції був представлений Народною республіканською грецькою лігою. Вона була республіканською організацією, антикомуністичною, і виступала проти повернення монархії в Грецію. Головною областю дій ЕДЕС стає історична область Епіру. В ході Другої світової війни республіканська ліга вступила в суперечку з комуністичним Національно-визвольним фронтом Греції, що до 1946 року переросло у громадянську війну, в якій Народна грецька ліга здобула перемогу.

Номінальним політичним головою організації був Ніколаос Пластирас, що перебував на той час у Франції, де активно пропагував антикомуністичні ідеї серед французького підпілля. Організації вдалося встановити зв'язок із британським штабом у Каїрі з метою отримання зброї і підтримки Великої Британії в разі збройної боротьби з комуністичним режимом. У 1943 році Велика Британія почала підтримувати антикомуністичні сили, аби не допустити перетворення Національно-визвольного фронту Греції на велику регулярну армію, яка може в будь який момент під тиском комуністичної партії Греції прийняти сторону комунізму.

Що стосується не комуністичних партизанських угруповань, то значну увагу слід приділити угрупованню – Антикомуністична добровольча міліція, що складалася з місцевих допоміжних мілітаризованих з'єднань. Варто зазначити, що дане партизанське угруповання було утворене з подачі фашистської Італії задля знищення комунізму. У 1942-1943 роках, переважна більшість четників в окупованій Італією території Югославії приєдналася до лав італійських допоміжних загонів міліції та була укомплектована італійцями. З середини 1942 року, бойові угруповання четників були легалізовані італійським командуванням у Незалежній Державі Хорватія. Ще в червні 1942 року, близько 4,5 тис. четників діяло на території Чорногорії, а вже 28 лютого 1943 року, більше 20,5 тис. четників діяло в Незалежній Державі Хорватія.

Діяльність міліції зводилась в основному до підготовки диверсій та незначних збройних нападах на комуністів в середині своєї країни. На відмінну від попередньо згаданої Карельської спілки, яка була значною мірою націоналістичною, антикомуністична міліція була більш колаборантською та мілітаризованою, не мала власних політичних ідей та поглядів, оскільки підкорялася націоналістичним інтересам Італії.

За планами, антикомуністична добровольча міліція мала бути організована в єдину Словенську Національну Армію, однак цим планам не вдалося здійснитися. Після капітуляції Італії у серпні 1943 року, угруповання було частково знищене антикомуністичними партизанами. Діяльність антикомуністичної добровольчої міліції позначилася не лише в Югославії, але і на територіях інших країн Західної Європи, де велися бойові дії проти комунізму.

Подібне до антикомуністичної міліції угруповання було угруповання - Словенське домобранство. Це була поліційна, напіввійськова організація, призначена для боротьби з партизанами Фронту визволення, що діяла під час німецької окупації в 1943–1945 роках у провінції Любляна, раніше окупованій фашистською Італією. До її складу ввійшли частина членів антикомуністичної добровольчої міліції. «Домобранство» було тісно пов'язане зі словенськими правими антикомуністичними політичними партіями та організаціями, які й забезпечили йому більшу частину його членів.

У Словенському Примор'ї існував подібний, але набагато менший підрозділ під назвою - Словенський національний корпус оборони. Але більш відомий, як Приморське домобранство який був ідеологічно та організаційно пов'язаний зі Словенським домобранством. У Верхній Країні у 1944 та 1945 роках, діяла ще менша організація - Самооборона Верхньої Країни, також відома, як «Домобранство Верхньої Країни». Усі три домобранства формувалися майже виключно з етнічних словенців. У період найбільшого розмаху їхня чисельність становила близько 21000 чоловіків, з них 15000 у Провінції Любляна, 3500 у Юлійській Країні та 2500 у Верхній Країні. Всі офіцери та мова команд були словенськими.

В таких країнах як Англія та Франція діяльність не комуністичного руху опору зводилась в діяльності до антирадянської пропаганди. Сплеск антирадянської пропаганди в Англії та Франції відбувся після провалу переговорів 1930-х років, про створення в Європі системи колективної безпеки за участі цих країн та СРСР і наступного зближення СРСР та нацистської Німеччини.

Подібні матеріали публікували в тому числі ліві та комуністичні видання Англії та Франції, через що окремі їх наклади в СРСР були вилучені та знищені. Так, 29 листопада 1939 року англійська комуністична газета «Дейлі Вокер» писала: «Слід звернути особливу увагу на один з випадів містера Вілрда проти радянської зовнішньої політики, яка стала такою ж аморальною, такою ж вбивчою, такою ж антисоціальною, як і зовнішня політика гітлерівської Німеччини». Водночас газета «Паризький Матен» писала: «Германський народ і радянська революція крокують пліч-о-пліч».

Відомою націоналістично патріотичною організацією не комуністичного руху опору у Франції була Фран-тірер. Організація боролася за незалежність та соборність французької держави протягом 1940-1943 років. Свою діяльність патріотична організація здійснювала в південних регіонах Франції в Ліоні та Леможі. Основним напрямком діяльності стала розвідувальна діяльність та друкована пропаганда. Лідери руху Фран-тірер переслідували виключно націоналістичні французькі погляди та кардинально протестували проти комуністів та їх ідеології.[4]

Обставини на світовій арені навесні 1939 року, змушували лідерів європейських держав подбати про свою безпеку. Антирадянська пропаганда в Англії та Франції підтримувалась значною, але не повною мірою урядами цих країн. Це пояснювалося тим, що під час активних бойових дій, коли ще було не зрозуміло за ким сила комуністами чи фашистами, Англія та Франція, як одні з найбільших та найвпливовіших держав значно переймалися за своє місце у світовому просторі після закінчення війни. Саме ці обставини спонукали європейські уряди, насамперед у Франції й Польщі, до вибору далеко не очевидного в ті роки. Обирати довелося між небезпекою з боку нацистської Німеччини й фашистської Італії та комуністичною загрозою з боку Радянського Союзу і партій, які підлягали йому в Комінтерні. Варто зазначити також, що аж до початку Другої Світової війни більшість європейських державних діячів не розуміли суті нацизму, в якому бачили прояв німецького реваншизму, через що тоді Йосип Сталін здавався багатьом небезпечнішим за Адольфа Гітлера.

В Німеччині, як в головній військовій, політичній та ідеологічній противниці Радянського Союзу та комунізму не комуністичний рух опору та антикомуністична пропаганда діяли особливо прогресивно та успішно. Саме з Німеччини не комуністичний рух опору, а особливо колабораціонізм почав поширюватися Європою. Поступово завойовувавши різні частини Європи та установлюючи там свої нацистські порядки ідеї комунізму та діяльність комуністичних партій автоматично заборонялися та переслідувалися.

Досліджуючи діяльність німецького не комуністичного руху опору цікавим є факт, що деякі не багато чисельні угруповання були противниками не лише комунізму, а також і нацизму тому

члени цих організацій проводили свою роботу підпільно і цей факт значно ускладнював їм життя. Представники німецького руху опору Фрідріх Кельнер, Фрідріх Ольбріхт та Оскар Шиндлер. Саме ці представники одні з небагатьох активно підтримували Веймарську республіку були прихильниками становлення демократії в Німеччині.[2]

Отже розглянувши діяльність не комуністичного руху опору в Західній Європі можна підійти до висновку що з початком Другої світової війни на території Західної Європи, як наслідок активізувався і рух опору і не комуністичний рух опору не став винятком. Діяльність не комуністичних угруповань в Європі була дуже широко представлена, як і різними проти комуністичними пактами, діяльністю народних визвольних армій, пропагандою інтелектуальних спілок та народним ополченням. Незважаючи на те, що різні не комуністичні угруповання діяли в різних регіонах різними засобами впливу їхня діяльність переслідувала одну цілісну мету, а саме запобігання поширенню комуністичного ладу на своїх територіях та розбудову власної держави за принципами націоналізму та демократії.

Література

1. Андрущенко В. П. Історія соціальної філософії: (Західноєвропейський контекст) : підручник для студ. вищ. навч. закл. – К. : Тандем, 2000.
2. Батталья Р. Історія італійського руху Опору (8 вересня 1943 року – 25 квітня 1945 року). Пер. з італійської. – М. : Издательство иностранной литературы, 1954. – 660 с
3. Г. Дашутін. Ідеал політичний // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К.: Парламентське видавництво, 2011. – с.274
4. З Німеччиною проти большевизму : боротьба народів Сходу // Відродження. №25 (132). 2 квітня. С. /1.
5. Лаврук Т. П. Концепт геополітики: просторова та економічна детермінанти / Т. П. Лаврук // Гілея: науковий вісник. – 2016. – Вип. 109. – С. 312-316.

УДК 341:061.1

ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЩОДО ЧЛЕНСТВА ВІДОКРЕМЛЕНИХ ТЕРИТОРІЙ

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

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

В статті аналізуються законодавча база та політика, яку використовує Європейський Союз для урегулювання питання членства відокремлених територій. Автор акцентує увагу на особливостях та суперечностях застосування політики в теорії та на практиці.

Ключові слова: Віденська конвенція, набуття членства, міжнародне право, «материнська» держава, сепаратистські регіони, Договір про Європейський Союз, сецесія.

The article analyzes the legislative framework and policies used by the European Union to regulate the issue of membership of isolated territories. The author focuses on the peculiarities and contradictions application of policy in theory and in practice.

Key words: Vienna Convention, acquisition of membership, International Law, Mother State, Separatist Regions, Treaty on European Union, Secession

У XXI столітті однією з найскладніших та найактуальніших проблем міжнародних відносин є сепаратизм. Виникнення сепаратистських рухів в Європі пов'язане з різними факторами, такими як утиски в економічній сфері та етнопатрістських відносинах, і, головне, вони завжди мають індивідуальне історичне підґрунтя.

З кожним роком ми спостерігаємо тенденцію до зростання сепаратистських прагнень, і у багатьох регіонах держав-членів ЄС це не лише розвиток стихійного вуличного протестного руху, але й цілеспрямована діяльність регіональних еліт, результатом якої стають референдуми про незалежність.

На сьогодні також все більше зростає тенденція до перетворення Європейського Союзу з міждержавного об'єднання на Європу регіонів. Саме така концепція побудови об'єднаної Європи на федералістських засадах поєднується сьогодні з регіоналістськими і сепаратистськими ідеями, а головне стає їх каталізатором.

В таких реаліях, досить важливо приділити увагу і питанню про членство, яке стає все більш актуальним, оскільки субдержавний націоналізм набирає силу останніми роками.

Зокрема, дане питання досліджено у публікаціях Стойко та Окладної, а саме в контексті впливу європейської інтеграції на сепаратистські процеси. Дані автори розглядають євроінтеграцію з декількох сторін, і вказують як на негативні так і на позитивні наслідки застосування європейської політики у відношенні до сепаратистських рухів, та досить детально розглядають проблему набуття членства.

Говорячи про сепаратистські рухи саме в Європейському союзі, взагалі неможливо оминати і безпосередній вплив інтеграційних процесів на розвиток сепаратизму. Окладна у своїй статті підкреслює неоднозначний вплив регіональної політики ЄС, яка лише посилила позиції регіоналізму в країнах. Впроваджена політика субсидіарності та солідарності, наче б то повинна була б прибрати проблему сепаратизму але на практиці це лише стало сприятливим чинником для його розвитку. Дана концепція демонструє регіонам, що вони можуть реалізовуватися і діяти самостійно, що лише дає їм більше впевненості в просуванні ідей секціонізму. Відчуваючи значну підтримку від ЄС, регіони також сподіваються і на безперешкодне отримання членства в об'єднанні після відокремлення та це питання і на разі викликає значні суперечності.

Для вирішення даних суперечностей, доцільно більшу увагу приділяти, саме аналізу законодавчої бази, такої як Договір про Європейський союз, Віденської конвенції, резолюцій ПАРЄ. Адже саме вони містять основоположну інформацію з питання врегулювання набуття членства новоутворених територій.

Сепаратисти припускали, що їх нові держави будуть або автоматично включені в ЄС, або, вони пройдуть прискорений і впорядкований процес. Також, сепаратисти зазвичай стверджували, що їхні регіони зможуть зберегти членство в ЄС одразу після переговорів про відокремлення. Вони вважають, що право на сецесію ґрунтується на положеннях ст. 2 Договорів про Європейський Союз, в якій окреслено основні цінності демократії та верховенства права в ЄС [4] Крім того, в якості аргументу висловлюється наступне твердження: зважаючи на те, що багато сепаратистських регіонів є політично та економічно важливими, їх виключення зі складу Євросоюзу буде проблематичним для ЄС та європейської інтеграції.[7]

Та під час інтерв'ю каналу бі-бі-сі в 2012 році, президент Єврокомісії Жозе Мануель Баррозу заявив про те що нові держави, створені шляхом сецесії від держави-члена ЄС повинні будуть подати заявку на членство самостійно, слідуючи стандартній процедурі подання заявки до ЄС.[4]

Заява Баррозу підкріплюється міжнародним правом і практикою міжнародних організацій. Нові держави, як правило, не стають приймачами (тобто автоматично наслідують) зобов'язань по міжнародним договорам своїх колишніх метрополій, особливо у відношенні договорів, що стосуються членства в міжнародних організаціях. Замість цього міжнародні організації зазвичай вимагають щоб нові держави пройшли асоціацію (тобто, окремо отримали право на членство). Хоч сецесія від держави-члена ЄС була б безпрецедентною, і в основних договорах ЄС не говориться про те, як така ситуація має бути урегульована.

Певну надію бунтівним регіонам на автоматичне продовження членства в ЄС після здобуття незалежності дає ст. 34 Віденської конвенції про правонаступництво держав щодо договорів 1978 року.

У ній зазначено, що коли частина або частини території держави відокремлюються й утворюють одну або декілька держав, незалежно від того, чи продовжує існувати держава-попередниця, то будь-який договір, що був чинним на момент правонаступництва держав щодо всієї території держави-попередниці, залишається чинним стосовно кожної утвореної в такий спосіб держависпадкоємниці. [5, с. 31] Тобто, новостворені держави приймають на себе ту ж саму відповідальність, яку несла держава-попередниця.

У договорах ЄС конкретно не зазначено, що станеться, якщо частина держави-члена відокремиться, але з 2004 року комісія дотримується "доктрини Проді", названої на честь екс-президента Романо Проді.[9]

Це говорить про те, що регіон, що відривається від держави-члена, автоматично перестане бути частиною ЄС у день його незалежності, і йому доведеться пройти звичайний процес членства, щоб знову приєднатися.[9]

Проте відносно договорів, що регулюють членство в міжнародних організаціях, дія статті 34 обмежується статтею 4 Віденської Конвенції, яка передбачає, що Конвенція застосовується "без збитку для правил про придбання членства і без збитку для інших відповідних правил цієї організації". Іншими словами, правила членства в міжнародній організації мають переважну силу над положеннями Віденської конвенції. Як пояснила Комісія міжнародного права Генеральної Асамблеї ООН в ході розробки Конвенції: У багатьох організаціях членство, окрім первинного процесу подання заява на участь, включає офіційний процес вступу. У цьому випадку, на сьогодні, склалася практика, згідно якої був встановлений принцип, по якому нова держава не має права автоматично

ставати учасником засновницького договору і членом організації в якості держави- правонаступника, в силу того факту, що на дату правонаступництва його територія була предметом договору і знаходилася у сфері діяльності організації.[8]

Однак Європейський Суд Справедливості ще на початку інтеграційного процесу ЄС зазначав, що на відміну від звичайних міжнародних угод угоди про Євросоюз створюють власний правовий порядок. [1]

Виходячи з тексту чинних угод, автоматичне продовження членства в ЄС неможливе, оскільки існує лише один спосіб набуття членства в ЄС, закріплений у ст. 49 Договору про Європейський Союз. Усі країни-кандидати повинні пройти через однакові процедури та відповідати встановленим критеріям. При цьому слід мати на увазі, що факт перебування новоствореної держави у ЄС як складової держави-члена, не означає, що вона повністю відповідає усім вимогам. Більше того, навіть якщо угода про вступ буде підготовлена у стислі строки, залишається вимога про отримання згоди на вступ від усіх членів Євросоюзу. Деякі дослідники відзначають, що теоретично формальне визнання членами ЄС та інститутами Євросоюзу новоствореної держави дасть їй змогу залишатися у рамках ЄС, однак здійснити це на практиці неможливо. [9]

З великою долею ймовірності можна передбачити, що насправді шлях до набуття членства в ЄС в цьому разі буде ускладнений насамперед суб'єктивними чинниками і залежатиме передусім від того, в який спосіб регіон «розлучився» з «материнською» державою. Слід пам'ятати, що вступ до ЄС вимагає згоди всіх її держав-членів, а тому вступ до ЄС колишніх регіонів – нових незалежних держав може бути заблокованим старими державами-членами.[2]

Наприклад, коли регіон здійснить такий вихід не цивілізовано, то в цьому випадку вступ новоутвореної держави скоріш за все буде заблокований з боку «материнської» держави. Слід також зазначити, що блокування вступу таких держав можуть здійснювати й інші держави-члени ЄС, на території яких існують сепаратистські регіони, і відповідно які будуть занепокоєні можливістю подібного розвитку подій в них самих. Так, Бельгія, яка стикається з проблемою фламандського сепаратизму, навряд чи підтримає відокремлення Шотландії від Великобританії і її входження до складу ЄС. У цьому зв'язку можна пригадати ситуацію з невизнанням незалежності Косово Іспанією, Грецією і Кіпром.[7]

Єдиним прецедентом, коли територія ЄС була розширена без дотримання формальної процедури вступу, стало об'єднання Німеччини. Процес об'єднання поставив низку правових проблем як для європейського, так і міжнародного законодавства. Однак фактично відбулося включення території Німецької Демократичної Республіки до складу Федеративної Німецької Республіки і таке «внутрішнє» рішення німецьких земель не мало наслідків для їх статусу в рамках Євросоюзу. Тобто, на відмінну від сецесії виникало не дві держави, а розширювалася територія держави члена ЄС [9]

У 2014 р. Президент Єврокомісії Ж.М. Баррозу заявив, що Шотландія може стати європейським ізгоєм: «У разі, якщо з'явиться нова держава, яка вийшла зі складу однієї з нинішніх держав-членів ЄС, цій країні доведеться подавати нову заявку на членство. І, звичайно, буде вкрай складно, якщо не неможливо, отримати схвалення всіх членів ЄС на її вступ»[6]. А у ЄС і НАТО ще у 2013 р. попередили, що Каталонія у разі відокремлення від Іспанії не потрапить автоматично до числа їх членів.

4 жовтня 2011 р. на засіданні ПАРЄ була прийнята резолюція № 1832, згідно з якою «право етнічних меншин на самовизначення (...) не передбачає автоматичного права на відділення і, в першу чергу, повинно бути реалізовано методом захисту прав меншин, як це зазначено в Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин та в резолюції Асамблеї № 1334 (2003) про позитивний досвід автономних регіонів як стимулу для вирішення конфліктів в Європі», а держави-члени Ради Європи закликаються утримуватися від «визнання або підтримки фактичної влади територій, що незаконно відокремилися, зокрема тих, які були підтримані іноземними військовими інтервенціями» [3].

Загальноприйнятий принцип, встановлений ООН відносно розділу Індії і Пакистану, - що держава-член зберігає своє членство незважаючи на втрату території, тоді як нова держава, створена на колишній території держави-члена, повинно подати заявку на членство самостійно, керуючись положеннями ООН з питань членства що виникають у зв'язку зі змінами територіального складу держав-членів. Інші міжнародні організації, такі як Міжнародний валютний фонд і Всесвітній банк, прийняли аналогічні підходи.

Як і в Статуті ООН, в основних договорах ЄС немає інформації, що стосується сецесії або наступних питань про членство. Проте є підстави вважати, що ЄС візьме приклад з ООН. Як і більшість міжнародних організацій, ЄС можна розглядати як добровільне об'єднання групи держав-одномудців, глибоко зацікавлених в тому, щоб залишатися членом організації. іншими словами, членство в будь-якій міжнародній організації має на увазі готовність співпрацювати з

метою міжнародної солідарності. Нова держава, чия територія підпадає під сферу впливу, не може володіти таким готовністю.

Членство в ЄС обмежується державами, що відповідають певним критеріям і що приймаються одностайно. Для забезпечення автоматичного правонаступництва відносно договорів, необхідно було б дозволити новій державі обійти правила ЄС відносно членства. Крім того, основні договори ЄС передбачають пропорційне представництво країн-учасниць в установах ЄС і доступ до структурних фондів. Тому кожного разу, коли приймається нова держава, в ці договори повинні вноситься правки.

Хоч міжнародне право, практика міжнародних організацій і правила членства в ЄС припускають, що держави, що утворилися за допомогою сецесії, мають бути допущеними до членства, існують також юридичні і практичні причини для асоціації регіонів, що відокремилися, на спрощеніших умовах. Ці причини підкреслюють принципову відмінність між ЄС і звичайними міжнародними організаціями. На відміну, наприклад від ООН ЄС має наднаціональний характер і діє як федеральне держава.

Таким чином, жителі Фландрії і Каталонії мають права громадян ЄС, і у разі утворення нових держав потрібно буде позбавити їх громадянства, поки вони не вступлять в ЄС на правах нових держав. Більше того, законодавство ЄС вже діє на території Фландрії і Каталонії, а Бельгія входить в єврозону, яка передбачає використання єдиної валюти, а також підпадає під дію Шенгенської угоди, які усувають пограничний контроль між більшістю країн-учасниць ЄС. При сецесії виключати, ці регіони з системи ЄС було б дуже проблематично, а також це не мало б нікого сенсу, оскільки вони майже напевно претендуватимуть на членство в якості незалежних держав.

Тож ми бачимо, що керівні органи ЄС неодноразово наголошують, що автоматичного надання членства не відбудеться, і що новоутвореним державам прийдеється пройти процес подання вступу згідно договору про Європейський союз, а також це суперечить вже вище зазначеній резолюції. Та на практиці досить складно буде виключати окремі регіони з системи ЄС, враховуючи що скоріше за все ці регіони будуть претендувати на членство в якості незалежних держав. І хоч до сьогодні в історії не було випадків, в яких новоутворена європейська держава прагнула членства, ми можемо передбачити, що даний процес викличе масу суперечень і можливо навіть триватимуть декілька років.

Література

1. Case 26/62, Van Gend & Loos [1963] ECR 1, 12.
2. Lynch, S. (2014, September 19). Scotland vote may lessen likelihood of UK leaving EU. Retrieved from The Irish Times. URL: <http://www.irishtimes.com/news/world/europe/scotland-vote-may-lessen-likelihood-of-uk-leaving-eu-1.1934879>
3. National sovereignty and statehood in contemporary international law: the need for clarification.(2011) URL: <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=18024%20&lang=en>
4. Би-би-си , Официальный Сайт(2012) «Баррозу: Шотландии придется заново вступать в ЕС». URL: http://www.bbc.com/russian/rolling_news/2012/12/121210_m_scotland_eu_independance
5. Венская конвенция о правепреемстве государств в отношении договоров от 23.08.1978 // 1978. – Ст. 34 (1) (А)
6. До чого може привести незалежність Шотландії. (2014) – URL: <http://www.segodnya.ua/world/k-chemu-mozhetpriversti-nezavisimost-shotlandii-552322.html>
7. Окладна М.Г.(Листопад, 2017) «Сепаратизм і його вплив на функціонування Європейського Союзу та його держав-членів» , Євроатлантична інтеграція України: свідомий вибір моделі безпеки : зб. наук. ст. за матеріалами III Харків. міжнар.-прав. читань, присвяч. пам'яті проф. М. В. Яновського і В. С. Семенова, Харків, Україна. URL: https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/14064/1/Okladna_90-97.pdf
8. Проекты статей о правепреемстве государств в отношении договоров с комментариями // 1974. – Ст 4. Комм-й 2
9. Стойко О.М.(2014) «Вплив європейської інтеграції на сепаратистські рухи в країнах Європи», Держава і право - Випуск 65., Київ, Україна URL: [file:///I:/dip_2014_65_54%20\(3\).pdf](file:///I:/dip_2014_65_54%20(3).pdf)

THE ROLE OF THE OSCE IN THE CONFLICT IN THE EAST OF UKRAINE

Khomenko I.A., a student of the IV course of the Faculty of History and Law.

The Head of Research is **Larysa M. Mytsyk**, PhD in history, Associate Professor of the department of World History & International Relations

The article considers the activities of the Organization for Security and Cooperation in Europe. The work of the OSCE Special Monitoring Mission (SMM) in Ukraine and the OSCE Observer Mission at two Russian checkpoints, Gukovo and Donetsk, is illustrated and analyzed, and their role in the conflict resolution process is identified.

Key words: *Organization for Security and Cooperation in Europe, Special Monitoring Mission (SMM), OSCE Observer Missions, police the OSCE mission in Ukraine, conflict.*

Formulation of the problem. In the modern system of international relations, the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) is an influential entity that reflects important evolutionary processes taking place on the European continent. As a regional entity, the OSCE is the widest security organization in Europe. This institute became the center of the most important political decisions in the field of security and defense. The OSCE's political significance lies in the fact that it is actually the only European security organization directly engaged in early prevention and resolution of conflicts and post-crisis reconstruction, widely applying preventive diplomacy methods. [3,p.117.]

Today, the OSCE mainly monitors monitoring missions in conflict zones, monitoring elections and monitoring human rights in participating states. In 2014, OSCE has become one of the main international institutions for intervening in specific conflict issues in Ukraine.

Analysis of recent research and publications shows that the issue of OSCE activities and the possibility of implementing a police mission were raised in the works of the following researchers: I. Yevtushenko, O. Melnyk, B. Babin, V. Vasylenko, U. Ilnytska, O. Kuchyk, G. Perepylytsia and others.

So, the purpose of the article is to reveal the role and effectiveness of the OSCE in resolving the Russian-Ukrainian conflict.

Presenting of the main material. The most important issue for Ukraine today is the work of two missions: the OSCE Special Monitoring Mission (SMM) in Ukraine and the OSCE Observer Mission at the two Russian checkpoints Gukovo and Donetsk. [7] On 21 March 2014, at the request of the Ukrainian Government and at the decision of all 57 OSCE participating States, the OSCE Permanent Council decided to send a Special Monitoring Mission (SMM) to Ukraine, consisting of civilian unarmed observers. The mission's objectives are to gather information, report on the security situation and establish the facts, in particular on specific events on the ground. Observers communicate with various groups of the public - with government officials at all levels, civil society, ethnic and religious groups, local communities and local governments. The main task of the mission is to help Ukraine reduce tensions and promote dialogue between all parties to the conflict. [4]

The OSCE Special Monitoring Mission, headquartered in Kyiv, operates in Donbas through a network of patrol centres and forward patrol bases located along both contact lines. However, there are separate offices of the monitoring teams in Donetsk (ORDO) and Luhansk (ORLO).

The main results of the OSCE SMM are daily reports, used by other countries as a reliable and unbiased source of information. The position of maximum support for the activities of the SMM on the part of Ukraine and the constant obstruction of the mission by the militants, violations of the ceasefire are also clearly recorded in the reports.

According to Aleska Simkich, Deputy Chairman of the OSCE SMM, there are three types of reporting: the first is when we can make public the information published on the OSCE website, and the second is information provided in 57 OSCE participating States. And the third type is the information that we will report to the government of Ukraine, and it is not available to everyone. [4]

Therefore, indeed, the SMM reports serve as additional reliable confirmation of intelligence from both Ukraine and other countries on the movement of weapons, military and military equipment from Russia to Ukraine.

Another OSCE mission also plays an important role in the situation in Donbas. This is the mission of observers at the Russian border checkpoints "Gukovo" and "Donetsk". In July 2014, in pursuance of the Berlin Joint Declaration of the Foreign Ministers of Germany, France, Russia and Ukraine, the OSCE Permanent Council decided to deploy a Monitoring Mission at two checkpoints, Donetsk and Gukovo. Russia tried to block the decision, but later made concessions and issued an invitation to deploy the mission. The cause was the crash of a Boeing flight MN-17, which was shot down by a Russian trail. [8]

Today, however, the work of the mission is criticised by politicians and experts.

Although the mandate of the OSCE SMM provides for the access of observers to the entire territory of Ukraine, the fact is that observers are tens of kilometers away from the line of contact and do not carry out constant monitoring along it. Thus, one of the problems of the OSCE's activities in eastern Ukraine is the fact that the SMM is not monitored on most of the state border between Ukraine and Russia in Donbas. It should be noted that the OSCE is constantly discussing the issue of extending the mandate of this mission to the entire section of the Russian-Ukrainian border in the territory not controlled by Kyiv, but the Russian side is blocking the implementation of these proposals. Therefore, the ability of observers to inspect these areas is extremely limited. [6]

Another problematic issue is the implementation of the OSCE police mission. The Ukrainian authorities, looking for options for the involvement of an international peacekeeping contingent, put forward a proposal to send an OSCE police mission, which would be entrusted with a number of tasks:

- assistance in establishing control over the occupied territory of Donbass through control of the line of contact, places of deployment of heavy weapons;
- reestablishing control over the Ukrainian-Russian border;
- ensuring security during the preparation and conduct of elections;
- transfer of power to legally elected representatives of local self-government. [7]

However, the OSCE has no experience in organizing police missions with a mandate that could meet the above requirements. All OSCE police-related missions were post-conflict missions and were limited to training local police forces.

The mandate of these missions in no way provided for the involvement of mission personnel in resolving conflict situations. The implementation of Ukraine's proposals could take place under the condition of the creation of an international peacekeeping contingent under the auspices of the OSCE, whose mandate would include participation in the settlement of the armed conflict. However, the creation of such a contingent requires reform of the OSCE itself, which is a matter of long-term perspective. Therefore, at this stage, the idea of an "OSCE armed police mission" can only be the subject of a dialogue to find more realistic options. In this context, the very fact of discussing the need to involve an international peacekeeping contingent in Ukraine is important. [7]

Expert Valery Kravchenko said: "... let there be at least some observers in Donbass than there will be no one, because without observers Russia will be able to do anything there. But the mandate that the OSCE SMM is currently working on was established in March 2014, even under those conditions. And this is a mandate for - conditionally - a "civil conflict" in Ukraine. And such a mandate is very satisfying for Russia. Because then she allegedly don't take part in the conflict in Donbass " [1]

Nevertheless, we must agree that the presence of OSCE missions in Ukraine is very important, as the presence of international observers prevents Russia from openly transferring equipment and troops to the temporarily occupied territories of Donbass, at least in these places. Meanwhile, the mandate of the OSCE SMM in Ukraine has been extended for another year - until March 31, 2022. This was done at a special meeting of the OSCE Permanent Council. The delegations of the 57 participating countries approved the SMM budget for the new period from April this year to March 31 next year. According to the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine: "Continuation of the mandate will continue to ensure continuous monitoring of the OSCE SMM in Ukraine to objectively and timely inform the international community about the manifestations of armed aggression of the Russian Federation against Ukraine" [5]

Literture

1. Війна на Донбасі: який сенс від спостерігачів ОБСЄ? URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/sposterihachi-obse-viy-na-donbas/31213995.html>
2. Євтушенко І. Роль та місце міжнародних організацій у врегулюванні збройного конфлікту на Південному Сході України (нормативно-правовий аспект)/ Ігор Євтушенко//Кримінальне право та кримінологія; оперативно-розшукова діяльність.– 2015.– С.126-131.
3. Ільницька У. Україна-ОБСЄ: активізація співробітництва у формуванні Європейської системи безпеки та стабільності / У. Ільницька // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. - 2015. - Вип. 27. - С. 115-121
4. Моніторингова місія ОБСЄ в Україні: особливості роботи. URL: <https://nakipelo.ua/monitoringovaya-missiya-obse-v-ukraine-osobennosti-raboty/>
5. ОБСЄ продовжла мандат Спеціальної моніторингової місії на рік. URL: <https://www.dw.com/uk/obsie-prodovzhyla-mandat-spetsialnoi-monitorynhovoi-misii-v-ukraini-na-rik/a-57061395>
6. Прокопчук Д. Спостерігачі ОБСЄ: Який мандат, така і місія. URL: <https://p.dw.com/p/37N53>
7. Снігір О. ОБСЄ в Україні: роль Росії, СММ та питання миротворчого контингенту. URL: <https://blog.liga.net/user/osnigir/article/2415>
8. Україна знову заговорила про можливість введення поліцейської місії ОБСЄ. URL: <https://armyinform.com.ua/2020/11/ukrayina-znovu-zagovoryla-pro-mozhlyvist-vvedennya-policzejskyh-obsye-na-donbas/>

INTERNATIOAL MONETARY FUND PROFITABILIRY FOR COUNTRIES

Savenko V. A., 4th year student of the Faculty of History and Law of Nizhyn State University named after M. Gogol.

Supervisor: Associate Professor **Dudka R. A.**, Department of World History and International Relations.

In the article the information about the International Monetary Fund as a world player is presented. The analysis, the fund's functions and their effectiveness is given, the main problematic aspects of the International Monetary Fund are stated, Statistics of successful projects of the fund is presented, Pros and cons of the fund are analysed.

Keywords: International Monetary Fund, cooperation, financing, financial stability, financial crisis, credit, demand, efficiency.

Formulation of the problem: The International Monetary Fund is a global specialized credit and financial institution of the United Nations, which presents itself as the savior of countries suffering from economic weakness and financial holes. Its main task is to ensure financial stability, illuminate poverty, and promote international trade. This paper calls into question of the IMF give a helping hand or trip up prosperity for countries.

Analysis of recent research and publications: Among the researchers who have recently devoted their research to the activities of the International Monetary Fund, it is worth noting the work of Bereslavskaya A. I., who outlines the main risks in foreign exchange trading, Malchenko A. V., who describes the role of the IMF in restoring the rate of economic growth of the world economy, Kolinets LB, who emphasizes the problematic moments in the work of the IMF, Papi L.,

Presbytero A. and Zazzaro A., who show the role of IMF loans in overcoming banking crises in developing countries.

The purpose of the article is to analyze the effectiveness of the IMF and to determine its benefits and needs.

Presentation of the main research material.

The international economy is based on the concept of freedom of economic circulation, which determines the nature of the world economic order. Interstate economic relations depend on economic national orders of states concentrated in the traditional concept of "national economy" as well as international economic integration in the form of the world economy. The leading trend in these three processes has been the liberalization of trade relations and the creation of relevant international organizations that help overcome trade barriers and the development of economic cooperation between states in monetary and financial relations.

It is known that in the main industrialized countries the level of economic activity dropped markedly in the 30s as countries tried to protect their economies. Some did this by introducing tougher restrictions on imports, but this only exacerbated the rapid decline in world trade, production, and employment. Others have limited their citizens' ability to shop abroad. Still, others devalued their currency. However, no country has been able to get ahead for a long time and decide their dignitary at their expense. This "beggarthy-neighbor policy" undermined the international economy - the results of which can be called the fact that the volume of world trade fell sharply, and in many countries, employment and living standards fell. [3]

Therefore, with the end of World War II approaching, leading Allied states began to consider different plans to restore order in international monetary and financial relations. The decision was made to create an IMF

at Bretton Woods conferences. Country representatives have drafted a charter (or Articles of agreement) international organization to monitor the international monetary and financial system. IMF began its existence in December 1945, when the first 29 countries have signed its Articles of Agreement.

Map of IMF member countries in 1945 [11]



■ - Members of the International Monetary Fund

■ - IMF members not accepting obligations of Article (II, III, IV)

Speaking of the IMF, it is necessary to describe the conditions of its existence, in particular, the adoption of votes. The operational activities of the Fund are managed by the Executive Board which is responsible for current affairs, and consists of 24 executive directors, who are appointed every 2 years, and a Managing Director. For example, the United States, Japan, Germany, the United Kingdom, France, Russia, China, and Saudi Arabia, which are the largest donors to the Fund and have the largest quota in its authorized capital, have the right to appoint their Executive Director, who defends interests of one of its states.

If the currency of a Member State is most frequently used by a Member State or a State has provided more resources to the Fund within two years than the five States with the highest quotas, that State may appoint its own Director. In order for the decision of the IMF to reflect the interests of as many states as possible, in the 5th decision was valid (Article VII of Section "II"), it is established that the quorum of any meeting of the Board of Governors is majority managers who have at least 2/3 of the total number of votes. And for a decision by the Executive Board of the Fund, the quorum is 1/2 of the votes of all member states. The decision is considered adopted when the number has voted for its governors with votes that constitute a simple majority of the quorum. [8]

In our research we question the opinion of Neshataeva T. M., who considers such a distribution fair and outlines that the principle of balanced voting also has a stimulating function, as it stimulates the desire of member states to provide their national currencies to the Fund for lending to other member states. We share the point of view of Zakharova O., who claims that the basis of The Fund's activities was not based on equality, but on economic inequality of states, according to which the position of a Member State of the

Fund depended on the economic situation. The IMF has many functions, among which the main ones can be highlighted: to provide loans to member countries experiencing balance of payments problems to support stabilization and reform policies aimed at eliminating major problems, help stabilize international trade, prevent crises, fight poverty and promote currency stability.

Speaking about the successful action of the described functions, I will give examples from the activities of the IMF. During the Asian financial crisis in 1997-1998, the IMF took decisive action to help Korea bolster its reserves. It pledged to provide \$ 21 billion to help the country reform the economy restructuring the financial and corporate sectors, and overcoming the economic downturn. In four years, Korea has made enough economic recovery to pay back those loans while rebuilding its reserves. [3] After the collapse of the Soviet Union, the IMF took the initiative in helping the Baltic countries, Russia, and other states of the former USSR to create treasury systems of central banks within the transition from central planning to market economic systems.

For now, let's add that the IMF's activity is not as stable and strong as it shows. After all, it is known that significant problems in the work of the IMF were caused by changes in the world economy, namely the growth of global financial integration. The increase in inventories of fixed assets significantly outpaced inventories and world gross domestic product. Thus, the growth of financial integration absorbs the work of the IMF.

Failed operations of the IMF can be found in the researches given below:

It should be added about the research of Redelet S. and Sachs D., who describe one of the failed operations of the IMF and condemn its actions. They blamed the liberalization policy imposed by the IMF in Mexico and Southeast Asia, which led to huge capital outflows and further serious banking crises. A critical look at modern finance order and the activities of financial and credit is stated by Stiglitz J. He is convinced that the International Monetary Fund has failed since its inception with the tasks set before him to promote global stability. The policy he pursued IMF, especially premature market liberalization capital, has contributed to global instability. [7]

Successful IMF projects should also be mentioned, among them is the Czech Republic, which began cooperating with the IMF in 1990, when it was still part of Czechoslovakia. In the early 1990s, IMF loans helped it stabilize the economy. By the mid-1990s, the Czech Republic no longer needed financial assistance from the Fund. At the same time, the country continued to cooperate with it already as a consultant and expert on economic reforms.

During the cooperation with the IMF, the Czech Republic's GDP and GDP per capita have almost doubled. Inflation has decreased almost 10 times. In all the years of partnership, the country has never even come close to the economic situation when it has not yet received assistance from the IMF. During the cooperation with the IMF, the Czechs began to live almost a decade longer, their education improved, and the general standard of living (human development index) of the population increased by almost 21%. [9].

Over the years of cooperation with the IMF, Poland's GDP and GDP per capita have almost tripled. Inflation has significantly decreased and stabilized. The education index grew by a third, and the overall quality of life measured by the Human Development Index - by 22%. Finally, modern Poles live longer than their parents. As we can see, the trend is the same as in the Czech Republic - cooperation with the IMF has contributed to the development of Poland.

The experience of Latvia is worth being presented here. Years of cooperation with the IMF have been a period of dynamic growth for Lithuania: GDP has almost tripled, and GDP per capita has almost quadrupled. Inflation decreased 9 times. Indicators that reflect the standard of living of the population have grown.

The following conclusions can be drawn that over its more than 60-year history, the International Monetary Fund has gone from being a minor lender to an organization that determines the economic policy of most developing countries and countries with economies in transition. Further experimental studies of the IMF's role in the global community are needed to assess its effectiveness. This is especially true of future challenges and the IMF's readiness to meet them.

Bibliography:

1. Andronova I.V. International Monetary Fund: Yesterday, Today, Tomorrow: Bulletin of international organizations. – 2007.
2. Bereslavsky O. I. International settlements and financial transactions
3. Cliff Jeremy Issue: IMF Graphics Section
4. Gladkov I.S. International trade at a crossroads. – 2019.
5. Kolinets L.B. IMF in the modern geofinance space
6. Kurt N.V. The International Monetary Fund and its activity in Ukraine: Master thesis. -Ternopil, 2018
7. Malchenko A. Role of the IMF in overcoming the economic consequences of the coronavirus pandemic and restoring the pace of economic growth: electronic professional publication «efficient economy». – 2020.
8. Articles of the International Monetary Fund [Electronic resource] - Access mode: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/aa/rus/index.pdf>
9. International Monetary Fund [Electronic resource] – Access mode: <https://voxukraine.org/mizhnarodnyjvalyutnyj-fond-korporatsiya-zlachyporyatunok-ekonomiky-v-umovah-kryzy>
10. Fundamentals of the IMF: A Fact Sheet [Electronic resource] - Access mode: <https://www.imf.org/ru/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance>
11. Presentation on the topic of the International Monetary Fund [Electronic resource]-Access mode: <https://cupdf.com/document/international-monetary-fund-imf-internationalbusiness.html>

INTERNATIONAL MONETARY FUND AND UKRAINE: HISTORY OF TRANCHES

Savenko V. A., 4th year student of the Faculty of History and Law of Nizhyn State University named after M. Gogol.

Supervisor: Associate Professor **Dudka R. A.**, Department of World History and International Relations.

This article covers the research done on the need for the impact of IMF tranches on Ukraine's economy is in the focus of the analysis.

***Keywords:** International Monetary Fund, cooperation, financial resources, crisis, external debt, stand-by loans, conditions, risks, prospects.*

Formulation of the problem: In the context of economic globalization, one of the most influential stakeholders in the world of economic arena are international monetary and financial organizations. Cooperation between Ukraine and the IMF began in 1992 when Ukraine became a member of the IMF. Since 1994, cooperation with the IMF has been intensified under a number of loan programs. Credit-free relations have become an important stage in relations with the IMF. Ukraine's cooperation with the IMF was based on the provision of technical assistance aimed at eliminating threats to stability and solving problems related to macroeconomic, monetary, monetary, tax, and budgetary policies.

Analysis of recent research and publications: Analysis of research and publications of the latter years indicates that this issue is fairly thoroughly covered in the media information. Among the researchers who analyzed and studied this topic are I. Fedorovska, who describes the main conditions of cooperation between the IMF and Ukraine. T. Bilobrova and O. Zavgorodniy, who analyzed the ambiguity of the relationship between the IMF and Ukraine and their impact. In the research done by O. Ivanytska the impact of IMF tranches on Ukraine has been studied. The current state of relations and prospects for further cooperation between the IMF and Ukraine are given by I.

Furman. S. Roshko describes the main stages and condition of cooperation.

The purpose of the article is to find out the role and influence of the IMF in Ukraine, to analyze the relationship of tranches and their impact on the social development of the Ukrainian state.

Presentation of the main research material:

World financial and economic crisis 2008 had a sharply negative impact on the situation and the dynamics of economic development of many countries, among which is Ukraine. As a result of the crisis, the level of national income declined and external debts continued to accumulate. It is known that in the current situation, none of the creditors did not agree to write off debts. In addition, this "advance income" from banks and investors was not invested in funds production, which would contribute to the formation of added value and its reimbursement over a period of time.

It should be mentioned that a significant dependence of the domestic economy on exports deepened the negative effects of the crisis. There was a rapid fall in prices for Ukrainian metallurgical products, which was due to growing competition from Chinese producers.

According to the NBU, in general for 2008 negative current account balance sheet increased to 12.9 billion dollars. USA, or 7.1% of GDP (compared to 5.3 billion dollars. USA and 3.7% of GDP in 2007), first of all, due to the growing trade deficit (up to \$ 17 billion) and negative balance revenues (up to 1.5 billion US dollars). [9]

Cooperation with the IMF was initiated as a result of the formation of trade deficit and reduction of gold and foreign exchange reserves of the NBU (and hence a decrease in the level of stability of the national currency). In addition, the first loan was taken under 4% per annum, which even in those days did very cheap. [1] Thus, these conditions outline the need for the IMF for Ukraine.

In our research we share the opinion of Ukrainian researcher, Furman Iryna Volodymyrivna, who describes that further cooperation between Ukraine and the IMF is objectively necessary and expedient [4] There are a number of reasons. In particular:

- IMF credit resources are much cheaper than those raised by international financial markets; investment attractiveness depends on the nature of the relationship with the IMF states for other world organizations that coordinate their actions with the Fund;
- Cooperation with the Fund promotes Ukraine's integration into the global financial system a system in which the IMF holds a leading position and is the lender of last resort; Ukraine's opportunities to use advisory services are increasing, expert and analytical-forecasting services of the IMF in the context of globalization has priority.

It is known that since 1994 Ukraine has been actively cooperating with the IMF in order to use its financial and technical resources to create the necessary preconditions for economic reforms. Such cooperation was carried out mainly within the framework of 8 joint programs - STF, Stand-By, Extended Funding Mechanism, Stand-By Warning.

Opinion of famous scientists and researchers are presented below:

Jan Fidrmuk and Stefani Kostagiani argue that countries probably decide on their own to attract credit IMF programs, based on economic indicators. Their studies show that the effect of IMF loans is insignificant, while the delayed effect on economic growth is positive. [5]

As for the impact of IMF tranches on Ukraine's economy. It is known that the volume of public debt, the volume of gold, and foreign exchange reserves of the NBU and IMF loans are statistically significant in terms of impact on Ukraine's GDP. IMF loans are expected to negatively affect economic growth: an increase in loans by 1% leads to a decrease in GDP by 1.07%. [12]

In other words, IMF loans are not intended to stimulate economic growth, their purpose is to solve the problems of the balance of payments deficit. On the other hand, IMF loans can be implemented a positive impact on economic growth through two other channels. The first channel is the fact of cooperation with the IMF, which signals to other creditors and international investors about the predictability of economic policy in the country.

It is believed to help attract investment from abroad. The second channel, IMF loans, by reducing the balance of payments deficit and reducing the burden on the central bank's reserves, may accelerate the phase of economic recovery in future periods. It's a fact that in just over 25 years of cooperation, the Ukrainian government has signed 10 loan agreements with the IMF.

At the first stage, cooperation with the IMF was based on the program "Mechanism for financing systemic transformation" (1994 -1995). [9] It was a tool to support countries in the transition from a planned economy to a free market. Ukraine used a credit line of \$ 760 million.

During the second stage (1995-1998), Ukraine raised \$ 1.9 billion to stabilize the economic situation. However, in March 1998, the IMF terminated the program because the government did not meet the Fund's conditions regarding the budget deficit and the maximum growth rate of the monetary base.

In the third phase, in 1998-2002, Ukraine raised \$ 1.6 billion. The government failed to meet its VAT refund arrears and eliminate tax benefits for large taxpayers, as required by the IMF. There were other unresolved issues. However, Ukraine achieved the initial goals of the program. In 2001, GDP grew by 9.1%, inflation was 6.1%, and gold and foreign exchange reserves were sufficient for almost 8 weeks of imports.

From 2002 to 2008, the Cabinet of Ministers chose the "Warning Stand-By" program among the acceptable forms of further cooperation between Ukraine and the IMF. However, in the course of this program, cooperation was reduced to the level of "technical assistance" and Ukraine did not receive real money.

Already in 2008, the global economic crisis shook Ukraine's economy. The Board of Directors approved the provision of tranches totaling 802% of Ukraine's total IMF quota. Under the new stand-by program, Ukraine was to receive \$ 16.5 billion.

In July 2010, the IMF involved Ukraine in a new program, thus canceling all agreements under the previous one. The new program provided \$ 15.1 billion for 2.5 years.

On May 7, 2014, the IMF transferred \$ 3 billion to Ukraine. On September 4, the second tranche took place - \$ 1.3 billion. In four years, Ukraine should have received \$ 17.5 billion. The first tranche took place in the same month and amounted to 5 billion dollars. The second tranche, of \$ 1.7 billion, was slightly delayed but still took place on August 4. After that, the IMF took a break. The next payment took place only in September 2016 and amounted to 1 billion dollars. In April 2017, the IMF transferred the same amount. [4] The first tranche was directed to covering the state budget deficit to repay previously taken loans.

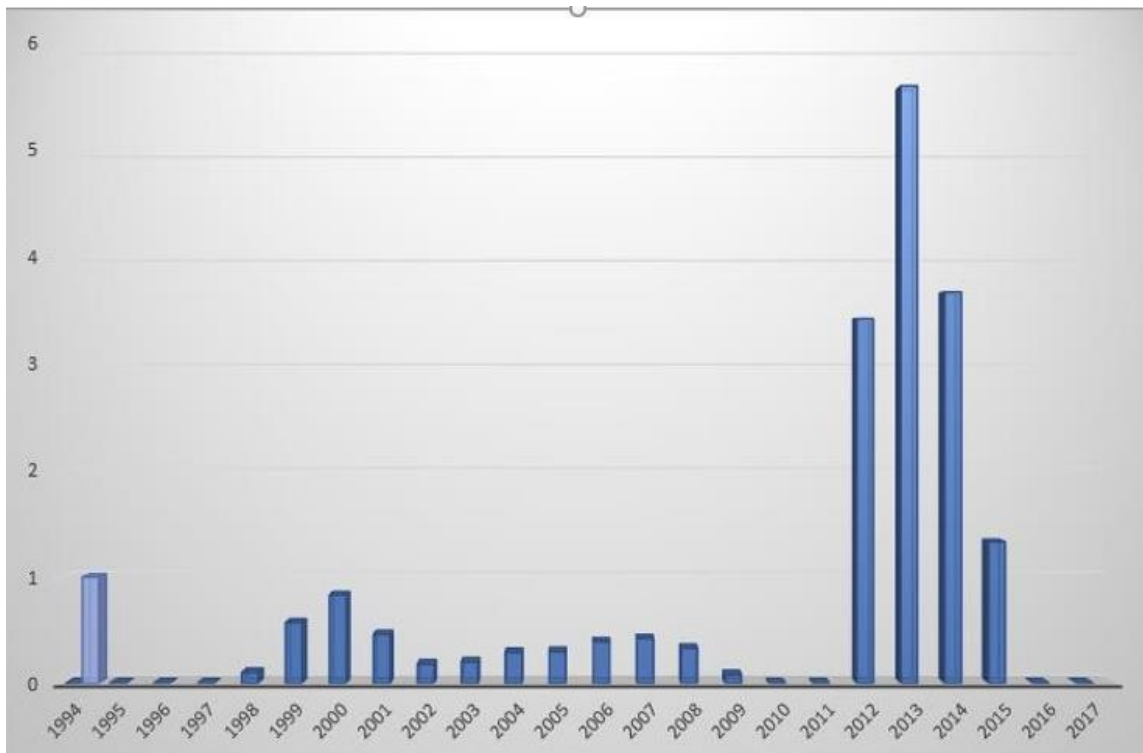
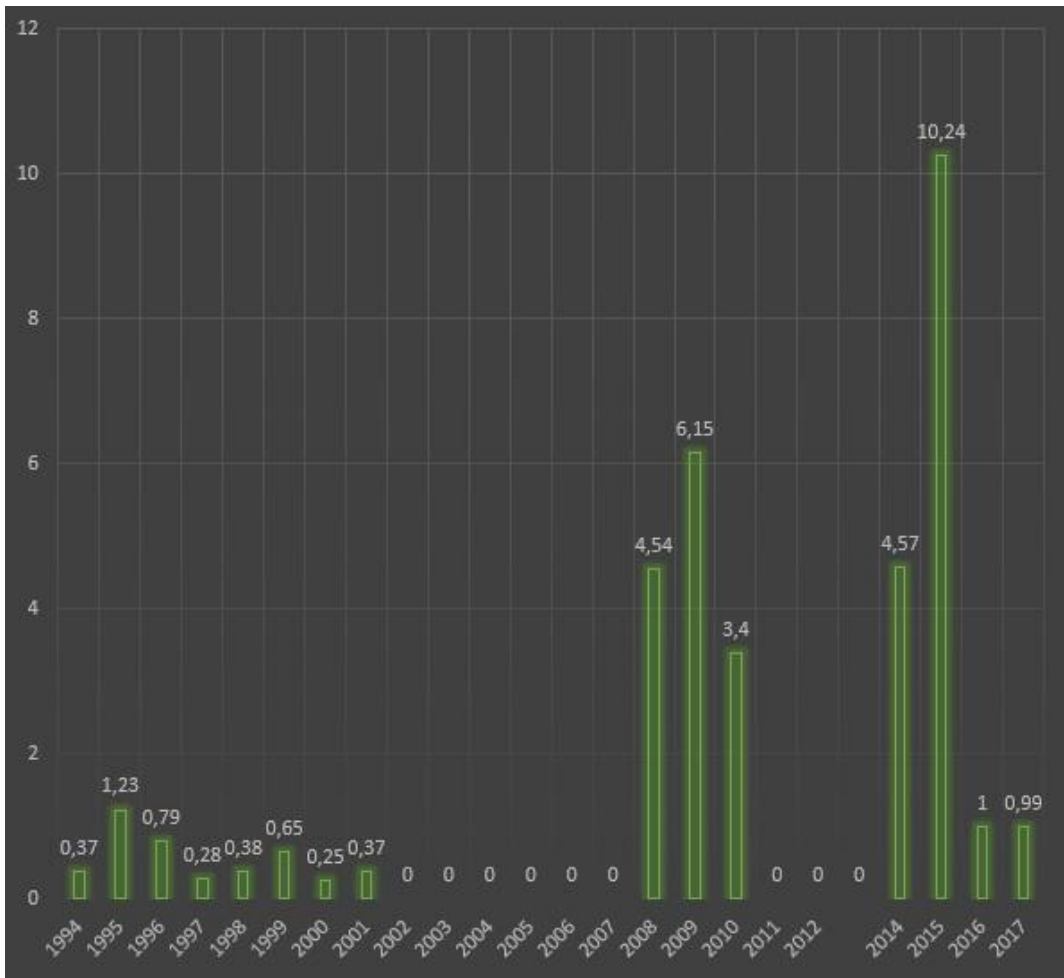
Under the terms of the programs, Ukraine had to gradually reduce the state budget deficit to 3.5% GDP in 2011 and up to 2.5% in 2012 and 5.0% in 2009 and has committed to reducing by 2015, public debt is below 35% of GDP. If the conditions of the program were met, the Ukrainian authorities could expect a quarterly receipt of about \$ 1.5 billion. [11]

The second tranche of \$ 1.5 billion was provided to reduce inflation and reconstruction banking system, which stood out under the conditions of economic reforms (pension, monetary, tax).

Therefore, the tranches affected not only the country's economy but also its population:

1. gas prices for the population were increased;
 2. the new Tax Code was adopted;
- changes were made in the Pension legislation (an increase of the retirement age).

In the following table the overall amount of money the IMF gave to Ukraine is presented:



The schedule of IMF loan disbursements from Ukraine is shown below:

Conclusions:

This study has shown that Ukraine should restructure its policy of relations with the IMF so as to reduce excessive dependence on its loans, which can be achieved, for example, by a gradual transition to borrowing on international capital markets. But this is possible only with the most efficient use of such loans so that the effect could cover their much higher cost. This research has thrown up many questions in need of further investigation. In particular, the search for the most favorable conditions for cooperation between the IMF and Ukraine. In particular, to find the most favorable conditions for cooperation between the IMF and Ukraine and to improve the common state of Ukraine in the international arena.

Bibliography

1. Bilobrova T. O. IMF and Ukraine: ambiguity of relations
2. Bondarchuk V. V. problems of national and regional economy: Influence of IMF loans on economic growth in Ukraine
3. Burakovsky I.V., Plotnikov A.V. World Economy: Global Financial Crisis. - Kharkiv: Folio, 2010.
4. Ivanytska O.M. Influence of tranches on the economy of Ukraine: Institute of International Relations of the National Aviation University
5. Fidrmuc J. impact of IMF assistance on economic growth revisited: Journal of Scientific Papers economics and sociology. - 2015
6. Furman I. V. International Monetary Fund in the context of cooperation with Ukraine: current status, risks, prospects. - 2013.
7. Matasov A. A. Special cooperation of the IMF with Ukraine
8. Roshko S.M. IMF and Ukraine: stages and conditions of cooperation
9. Balance of payments and foreign debt of Ukraine 2008 [Electronic resource]: Quarterly analytical and statistical publication of the National Bank of Ukraine. - Access mode: <http://www.bank.gov.ua/doccatalog/document?id=66368>.
10. The IMF and Ukraine: a history of cooperation since 1994. - Access mode: <https://www.slovoudilo.ua/2016/09/27/infografika/finansy/mvf-ta-ukrayinaistoriya-spivpraczi-z-1994-roku>
11. The program of cooperation between the IMF and Ukraine did not solve the structural problems - the report of the IMF [Electronic resource]. - Access to the resource: <http://economics.unian.net/eng/detail/110606>

УДК 323.1:061.1

THE ROLE OF REGIONAL POLICY OF THE EUROPEAN UNION IN STRENGTHENING SEPARATIST TENDENCIES

Sirenko K. V., forth year student of the Faculty of History and Law.

The Head of Research is **Larysa M. Mytsyk**, PhD in history, Associate Professor of the department of World History & International Relations

The article analyses the role and influence of the European Regional Policy on separatist tendencies. The author draws attention to what the EU aims to do in implementing regional policies and how this works in practice.

Keywords: European Regional Policy, Maastricht Treaty, separatist regions, secession, paradiplomatia, subsidiarity.

In the 1980s and 1990s, the idea of "Europe of the Regions" became popular, in which local governments would replace States forming the basis of a more integrated Europe. The idea of Europe's regions was reinforced in the Maastricht Treaty, which entered into force in 1993. This treaty enshrined in the UN Charter the principle of subsidiarity of the institutions of the Committee of the Regions (currently including regions from 18 states) and the permission of regional ministers to attend meetings of member states, with their consent. [3, p. 61-73]

However, regional authorities has never had the great weight promised to them under the Maastricht Treaty. Many experts say that when developing an EU policy, the emphasis is not on the strengths but on the weaknesses of the regions. Even before the signing of the Maastricht Treaty, analysts suggested that the concept of "Europe of the regions" was ill-conceived. Moreover, since its inception, the Committee of the Regions has become a symbol of limited regional participation: its powers are essentially advisory, and the Commission and the Council are not required to follow its recommendation. [3, p. 61-73]

In general, "Europe of the Regions" is an implemented EU policy for the implementation of subsidiarity, which allows to optimize political decision-making in the event of local, regional problems.

Another main function of the implemented policy is the economic stimulation of interregional cooperation, which provides an easier way to reach agreements between the regions at the expense of their municipal bodies than by the central authorities. [5, p. 235-243]

The implementation by the European Union of a regional policy based on the principles of solidarity and subsidiarity should remove the problem of separatism in the EU as such, as the regions have a real opportunity to legally reach the interstate and supranational (within the EU) level in various spheres of public life.[1, p. 57-68]

But in fact all the above factors of the concept of "Europe of the regions", as well as the process of European integration in general, separatist movements see as a favorable factor.

In general, regions prone to separatism are usually very positive about the European Union. The main reason for this is the huge benefits that regions receive from the existence of the EU. The European Union has created new opportunities for them. Given the protection of minority rights, European regional policy and the possibility of establishing ties with Brussels, the EU has become a guarantor of their capacity.[2]

This is reflected in their state-building programs, which traditionally involve joining an international or supranational organization. From the point of view of European separatists, after gaining independence, their country's accession to the European Union will help strengthen the foundations of statehood and accelerate their integration into the globalized world economy. The desire of separatist movements to gain international recognition gives European states and organizations effective leverage.

In response to growing separatist tendencies on the continent, European organizations such as the European Union, the Council of Europe, and the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) are making significant efforts to resolve the internal contradictions of European states. In other words, European integration has a far-reaching impact on all sides of the secessionist conflict. Involving these organizations in resolving disputes between the center and radical regions does not guarantee their resolution, but has a positive impact on the positions of the parties to the conflict, which through them quickly find the best option for further coexistence without changing state borders. [6]

In resolving such conflicts, European institutions (EU, OSCE, Council of Europe) are exploring all possible options, from strengthening guarantees for minority rights to forming a federation. Only if all possibilities for a peaceful settlement have been exhausted do European organizations agree to withdraw part of the territory and create a new state, which should be carried out within the framework of agreed legal procedures. Under this scenario, the EU and its members must recognize the legitimacy of such a break-up and establish diplomatic relations with the new state. [7]

Also, one of the consequences of the lack of regional participation is the possible conflict between the powers delegated to the regions by their governments and the areas of competence that fall within the scope of the EU. For example, a region may have the power to address a specific issue at the national level, but will not be able to fully participate in EU policy-making on the issue.

However, despite the above restrictions on formal participation, the regions have established informal cooperation to advance their interests. For example, Flemish, Scottish and Catalan nationalists in the European Parliament have teamed up with representatives of other regions without a state to form a European Free Alliance.

The European Free Alliance includes 40 different political parties and focuses on promoting the right to self-determination of peoples. The Alliance also has 6 observer parties, including the Latvian Russian Union, Spain (Nueva Canarias), Italy (L'Altro Sud, Pro Lombardia Indipendenza), Greece (Party of Friendship, Equality and Peace), Poland (Kaszëbskô. Jednota), as well as associate members from Nagorno-Karabakh (Democratic Party of Artsakh) and Serbia (League of Social Democrats of Vojvodina). [4]

Moreover, Flanders, Scotland and Catalonia are taking part in the REGLEG Conference of Regions of Europe. The conference is attended by 73 regions from 8 countries. This is an informal cooperation aimed at increasing the role of regions with legislative power in the EU through policy-making in accordance with the principles of subsidiarity. [6]

Recently, we can see the results of the Lisbon Treaty signed in 2009, which provided a noticeable, albeit limited, expansion of official regional power. The signing of this agreement allows the regions to conduct wider activities within the framework of paradiplomatic relations.

A clear example of this is Catalonia, which represents the interests of its region outside the Spanish state. Thus, Catalonia integrates into the wider European economy by promoting Catalan culture and cultivating interregional ties, one example of which is the "Four Engines of Europe". This cooperation between Catalonia and the rich regions of Baden-Württemberg (Germany), Rhône-Alpes (France) and Lombardy (Italy) is designed to promote regional economic development. Catalonia, therefore, acts as a "region-state" that participates in European affairs, including economic, despite the fact that it is part of Spain. Catalonia's demands for increased autonomy, not full independence, are explained by the success of Catalan paradiplomats.

In conclusion, it should be emphasized that the development of separatism, not surprisingly, to some extent contribute to the processes of regional integration, which can play both integrative and destructive role. Strong regions see the EU as a natural ally in the fight against the power claims of nation states. At the same time, the policy of the European Union only strengthens the position of regionalism in different countries. Referring even to the results of paradiplomats in different regions, we see the EU's contradictory influence on substate nationalism. On the one hand, formal and informal, the participation of regions in institutions can act as a "lifeline" in regions with strong nationalist sentiments, mitigating their course. On the other hand, the EU encourages separatist policies, and in many ways restricts the participation of participating governments in regional affairs, giving them the opportunity to demonstrate that they can act independently.

Bibliography

1. Jacovik I. V. European Regionalism in the context of the development of the European Union / Jacovik I. V / State-building and local self-government. Pub. "Law", Kharkiv, 2004. № 8. p. 57–68.
2. Matthias Biri. Unexpected Ally: How the EU Promotes European Separatism. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2018/04/2/7079805/>
3. Nosov, D.R. The Problem of Regional Separatism in EU Countries at Present Time / D.R. Nosov/ POLITEX Journal. Saint-Petersburg , 2015. № 2. p. 61- 73.
4. Official site of the European Free Alliance. URL: <http://www.e-fa.org/whos-who/member-parties>
5. Ponomareva I., Murza K. Specifics of separatist movements in European Union countries / 69 Political management. Mariupol, 2012. №1-2. p. 235–243.
6. REGLEG [Electronic Resource] // Official site REGLEG. URL: <https://web.archive.org/web/20171013181109/http://www.regleg.eu/>
7. Stoiko O. M. The Impact of European integration on separatist movements in Europe // State and law journal. Kyiv, № 65. URL: [file:///I:/dip_2014_65_54%20\(3\).pdf](file:///I:/dip_2014_65_54%20(3).pdf)

СЛОВ'ЯНСЬКІ МОВИ ТА ПЕРЕКЛАД, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 372.882.116.12:37.035.6.

ХУДОЖНІЙ ТВІР ІСТОРИЧНОЇ ТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Покиньюорода Я. С., магістрант ННІ філології, перекладу та журналістики.

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

У пропонованій статті описано і обґрунтовано сутність поняття «національна самосвідомість», спроектовано модель формування цього поняття у школярів на уроках української літератури засобами історичної прози. Сформовано основні вимоги до проведення уроку такого типу Обґрунтовано доцільність застосування пропонованої моделі у навчальному процесі.

Ключові слова: національна самосвідомість, жанр історичної прози, виховні пріоритети, національна освіта і наука, соціально-культурні умови, національні характери, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми та її актуальність. Проблема формування національної самосвідомості в навчально-виховному процесі розуміється нами як організоване досягнення людиною цілісних, стійких рис і якостей, що притаманні певній національній спільноті; як розвиток в учня здатності усвідомити й оцінити себе з погляду особистості, зорієнтованої на суспільні (національні) цінності. Останні є відбиттям позитивного історичного досвіду суспільства, вираженого в специфічних культурних формах і спрямованого на гуманістичні громадянські ідеали сучасної цивілізації.

Головною умовою і чинником формування національної самосвідомості є національне виховання – цілеспрямований, свідомо регульований процес утвердження національної самосвідомості, національних традицій, національних почуттів, національного характеру та особливостей психології, самоцінностей національно-специфічного, цінностей естетичних, мовних, етичних, духовно-культурних, усього, що сприяє всебічному становленню національного.

Аналіз досліджень цієї проблеми Питання про формування національної самоідентичності як соціальна потреба, а разом з тим і актуальна науково-педагогічна проблема постало в Україні ще в першій половині ХІХ століття.

У середовищі національної культурної еліти було висунуто й обґрунтовано тезу про необхідність створення системи національного виховання. Пантелеймон Куліш, Тарас Шевченко, Михайло Драгоманов переконували у необхідності виховання школярів рідною мовою, розглядаючи українську книгу як джерело національного світобачення. Деякі теоретичні й практичні аспекти проблеми формування національної самосвідомості засобами художніх творів історичної тематики в різні часи були предметом досліджень Івана Франка, Степана Васильченка, Бориса Грінченка, Івана Огієнка, Софії Русової, Олександра Музиченка, Якова Чепіги; майстрів педагогічної справи, філологів-методистів Костянтина Ушинського, Володимира Стоюніна, Олександра Дорошкевича, Тетяни Бугайко, Василя Лесика, Євгена Пасічника, Олександра Мазуркевича, Богдана Степанишина та інших, які, наголошуючи на значних виховних можливостях художнього твору, розглядали у своїх працях питання методики формування патріотичних ідеалів, громадянської свідомості засобами художнього слова.

Педагогічні й методичні питання, пов'язані із формуванням національної самосвідомості засобами української художньої літератури розв'язувалися в роки незалежності нашої держави науковцями-методистами Нілою Волошиною, Галиною Бійчук, Анатолієм Фасолею, Ульяною Нетавровою, Юрієм Бондаренком, Ольгою Слоньовською, Галиною Токмань, Олександром Забарним.

Мета дослідження полягає у створенні науково обґрунтованої та практично перевіреної моделі формування національної самосвідомості учнів 9-11 класів засобами історичної прози.

Метою національного виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства є «набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої

духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [2, с.2].

Національне виховання забезпечує глибоке осмислення кожним школярем народних моральних і етичних положень, всієї системи значень і смислів національної культури. Звідси й випливає один з провідних принципів національного виховання – принцип *культуrowідповідності*.

Принцип *єдності сім'ї, школи і громадськості* означає їх зближення на основі взаєморозуміння, взаємодопомоги. Звернення до джерел народної педагогіки сприяє поглибленню зв'язків народної та наукової систем виховання.

Принципи *наступності й спадкоємності поколінь*, культурних і духовних цінностей становлять серцевину змісту освіти й виховання, забезпечують безперервність виховного процесу від родинного до вузівського. Кожен наступний етап виступає як логічне продовження попередніх, завдяки чому формується цілісне світосприйняття. Такий підхід до організації виховного процесу сприяє збереженню і примноженню духовної єдності поколінь.

Кожен із названих принципів проймає всі напрями національного виховання .

Національне виховання включає школяра в систему ідентифікаційних зв'язків зі своїм народом, формує національне самоусвідомлення, здійснює вплив на вольову, емоційну та раціональну сфери особистості, на її свідомість та підсвідомість.

Національне виховання реалізується через фактори, які є водночас умовами формування й чинниками розвитку національного самоусвідомлення людини. Головні з них ми виділимо аналізуючи наявну літературу з питання національного виховання:

- рідна мова, яка формує у свідомості людини національно-мовну картину світу (Л. Мацько);
- історія своєї національної спільноти, студювання якої дає знання про долю народу, його здобутки й озброє баченням майбутніх перспектив нації (Ю.Бондаренко, М. Борщевський, А. Гуляк та ін.);

- національна культура в усій сукупності її значень та смислів, акумульованих на різні рівнях – від побутового до мистецько-теоретичного, яка забезпечує оволодіння культурним досвідом нації (В. Москалець, О. Сухомлинська, Р. Остапець, В. Тхоржевський);

- виконання і дотримання народних традицій, обрядів, звичаїв, різноманітних ритуальних дій (Е.Сміт, Б. Андерсон);

- приклад інших людей з високим рівнем національної самосвідомості, який допомагає формувати поняття про національний ідеал (Г. Бійчук, Г.Ващенко, В. Москалець, А.Фасоля та ін.).

Оскільки формування і розвиток національної самосвідомості нами розуміється як процес опанування школярем смислами і значеннями національного світу, то головною настановою психолого-педагогічного впливу на особистість ми визначаємо національно-смысловий, що покликаний допомогти підлітку будувати й осягати зміст подій свого «життєвого світу», донести до дитини розуміння специфіки самобутності світу своєї нації, допомогти їй відкрити для себе й закріпити у своїй свідомості «образ національного світу».

Найбільшою мірою цьому сприяє національна культура, зокрема національне мистецтво, через яке передається ставлення особи до світу.

Як переконає М. Грішман, художнім твором «людство освоює вічність і нескінченість буття як цілісний світ і як єдиний, такий, що постійно розвивається. Твір збирає і виявляє у своїй художній цілісності три «масштаби»: антропокосмічний – людство і Всесвіт; соціально-історичний – конкретне суспільство, спільнота людей і природа; індивідуально-особистісний – людське «Я» у його взаємозв'язку з іншими людьми» [1, с.108-109]. А художній твір, у якому зображені історичні події, відкриває масштаб духовного бачення унікальності людини в історії свого народу.

Художній твір історичної тематики, крім інших ідейно-естетичних вимірів, являє собою своєрідну авторську концепцію художньої інтерпретації історичного періоду, де з позицій історизму в філософському ключі осмислено причини, результати й значення історичних подій, а також ті ролі, що їх відіграли в цих подіях окремі особистості, а відтак – і нації. Історична проза (історичний роман) має власні специфічні риси, жанрові константи, основними з яких є:

- 1) значний історичний конфлікт, який передбачає показ соціальних сил, що за ними стоять і визначають його зміст (Л. Александрова, А.Гуляк, М. Сиротюк, О.Ковальчук);

- 2) авторський підхід до зображуваних явищ, осмислення суспільно-історичних подій на основі логічно-смыслового взаємозв'язку і соціально-історичної пам'яті народу, що передбачає актуалізацію історичного минулого і його з сучасною автору епохою (Ю.Бондаренко, А.Гуляк, М. Ільницький, Ф.Кейда, Р.Федорів);

- 3) відтворення колориту місця й часу, звичаїв і побуту минулої епохи, що передбачає добір певних мовностилістичних засобів, які допомагають передати так званий «дух часу» (М.Ільницький, В.Чумак, Д. Пешорда).

- 4) зображення суспільно-політичних, духовно-культурних процесів минулої доби, які характеризують інтелектуально-духовну атмосферу часу (Ф.Кейда, Л.Ромашенко);

5) події, зображувані в історичному творі, повинні знаходитися на часовій відстані не меншій, ніж життя одного покоління – 70-80 років (С. Андрусів, В. Чумак та ін.);

6) авторська версія відтворюваного історичного періоду має ґрунтуватися на документальній основі (Г. Ленобль, М. Сиротюк, О.Забарний);

7) зображення на тлі панорамної картини часу психології і свідомості людей, які живуть у цій епосі і творять її. Визначальною рисою великих епічних творів є рух, в історичному романі – це рух свідомості персонажів, обумовлений впливом історичних подій, це зображення епохи, що «проходить крізь героя» (М.Бахтін, Т.Денисова, Ф.Кейда, О.Ковальчук, В.Кожин);

8) історіософія твору, яка, зазвичай, обертається на специфічне історіософське пророцтво майбутнього – цей жанровий канон виділяють більшість дослідників історичної прози, оскільки, за законами жанру, пильний погляд у минуле має бути оберненим на майбутнє (М. Ільницький, О.Шерман та ін.).

Висновок: Саме через такі жанрові параметри, що інтегрують у собі композиційні, тематичні, пафосні мовностилістичні грані, історичний художній твір акумулює в собі потужний виховний потенціал, який може бути використаний для формування національної самосвідомості.

Література

1. Гришман М. Від тексту до твору. Від нинішнього суспільства до цілісного світу.// Питання літератури. – 1990. - №5. – С. 108 – 112.

2. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта. -2002. - №26. – С.2

3. Забарний О. До таїни образу. Посібник для вчителя. – Ніжин, 1997. – 87 с.

УДК 811.111'253:004

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

Банзерук А. С., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – д-р філол. наук, проф. **Серебрянська І. М.**, кафедра прикладної лінгвістики.

У статті досліджено типи та значення перекладацьких трансформацій під час перекладу англійськомовних новинних текстів у масмедійному дискурсі. Установлено, що поняття «медіадискурс» відносно нове, тому й викликає інтерес науковців.

Мета статті – простежити типологію перекладацьких трансформацій та визначити їх роль у формуванні адекватного перекладу тексту оригіналу.

Наведено дефініції поняття «перекладацькі трансформації», а також запропоновано їхню класифікацію.

Ключові слова: медіадискурс, перекладацькі трансформації, перестановка, заміна, упуцнення, додавання, синтаксичне уподібнення.

Постановка наукової проблеми. Поняття медіадискурсу на тлі сучасних лінгвістичних досліджень виникло відносно нещодавно, проте вже міцно укорінилося як ключове у вітчизняних та зарубіжних наукових розвідках. Насамперед це пов'язано зі стрімким розвитком функціонування засобів масової інформації та збільшенням їхнього впливу на суспільство.

З огляду на те, що ЗМІ та соціум нерозривно пов'язані одне з одним, оскільки медіа безпосередньо беруть участь у формуванні суспільної свідомості, з'явилася необхідність доносити актуальну інформацію до світової спільноти. У зв'язку з цим багато уваги стало приділятися перекладу в цілому та перекладацьким трансформаціям зокрема.

Аналіз дослідження цього питання. Проблемами вивчення елементів медіадискурсу займалися С. Бернштейн, Дж. Гербнер, Т. Добросклонська, В. Костомарова, М. Монтгомері, І. Серебрянська, Г. Солганик, С. Тресков, Р. Фаулер, Н. Фейерклаф, Д. Шмельов та інші. Питанням перекладацьких трансформацій присвятили свої праці А. Архипов, Л. Бархударов, В. Виноградов, П. Копаньов, Л. Латишев, Я. Рецкер, О. Роганова та інші мовознавці.

У зв'язку з тим, що термін *медіадискурс* відносно новий у сучасній лінгвістиці, проблеми трансформацій під час перекладу медіатекстів на сьогодні є недостатньо вивченими. Мова будь-якого народу – це живий організм, якому притаманно змінюватися. Саме тому наукові розвідки з часом втрачають свою злободенність.

Актуальність теми полягає в недостатньому вивченні трансформацій під час перекладу англійськомовних новинних текстів та відсутності уніфікованої класифікації перекладацьких трансформацій.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. З огляду на те, що дослідження присвячено питанням, пов'язаним з медіадискурсом, вважаємо за потрібне розглянути це поняття.

Термін *медіадискурс* є відносно новим і в сучасній лінгвістиці виник нещодавно. У зв'язку з цим, серед науковців ведеться дискусія щодо трактування цього поняття. Т. Добросклонська вважає, що медіадискурс – це «сукупність процесів і продуктів мовленнєвої діяльності у сфері масової комунікації у всьому багатстві і складності їх взаємодії» [4, с. 152].

Є. Кожемякін розглядає медіадискурс як «тематично сфокусовану, соціокультурно обумовлену мовленнєво-мисленнєву діяльність у мас-медійному просторі» [5, с. 16].

Найповніше, на наш погляд, витлумачив поняття «медіадискурс» Ю. Шепель, вказуючи на те, що «медіадискурс – це зв'язний вербальний чи невербальний, усний або письмовий текст разом із соціокультурними, прагматичними, психологічними факторами, що виражений за посередництвом засобів масової комунікації. Він узятий у подієвому аспекті, є дією, бере участь у соціокультурній взаємодії та відображає механізм свідомості комунікантів» [15, с. 22].

Під час перекладу англійськомовного медіадискурсу, представленого новинними текстами, значну роль відіграють перекладацькі трансформації. Адже саме завдяки їм з'являється можливість адаптувати перекладний текст до мови реципієнтів. Адаптація є важливим етапом у процесі

сприйняття інформації, оскільки залучає не тільки безпосередній переклад викладеного матеріалу, а й культурно-історичне тло та фонові знання.

На сьогодні у перекладознавстві не існує єдиної дефініції терміна *перекладацька трансформація*. Л. Латишев вважає, що *трансформація* – це спосіб перекладу, для якого характерний відхід від семантико-структурного паралелізму між оригіналом і перекладом [8, с. 56].

Згідно з переконанням А. Архипова, перекладацькі трансформації можна вважати технічними прийомами перекладу, які полягають у заміні регулярних відповідностей нерегулярними [1, с. 268].

Щодо класифікації перекладацьких трансформацій, то вчені по-різному підходять до цього питання. Наприклад, Л. Бархударов виокремлює чотири основні види трансформацій: 1) перестановки; 2) додавання; 3) вилучення; 4) заміни [2, с. 176].

Під **перестановкою** розуміють зміну положення мовних елементів у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу: *The number of permanent residents reached 21.770 million people last year, CNN said. – «Сі-ен-ен» повідомляє, що у минулому році кількість постійних мешканців становила 21770000 осіб.* Зазвичай перестановці піддаються слова, словосполучення, підрядні й самостійні речення в тексті, а також тема (головне) і рема (другорядне), як у наведеному прикладі.

Додавання – це збільшення обсягу тексту оригіналу у зв'язку з потребою передати його зміст повною мірою: *They have also set up a new development zone at New Hampshire to take on some of Washington's "non-capital" functions, and they are also investing heavily on transportation networks in order to make it easier for long-distance commuters. – Також було засновано зону розвитку в Нью-Гемпширі, щоб вона виконувала декілька так званих «нестолічних» функцій Вашингтона; водночас було інвестовано велику суму грошей у транспортну мережу, аби зробити поїздки зручними для мешканців передмістя.*

Вилучення – це планомірне зменшення обсягу текстового матеріалу у зв'язку з необхідністю його адаптації до мови реципієнта [2, с. 167]: *The city has been working on integrating its economy with the neighboring states of Iowa and Missouri in a bid to allow some of its universities, government departments and industrial enterprises to move out. – Влада міста працює над інтеграцією економіки з сусідніми штатами Айова та Міссурі, аби дати можливість деяким місцевим університетам, державним установам і промисловим підприємствам переїхати.*

Заміна є найрозповсюдженішим видом перекладацьких трансформацій. Під час перекладу заміна може бути застосована до граматичних одиниць таких, як слова, частини мови, члени речення тощо, а також до лексичних елементів: *They said in 2016 they would try to cap its population at 23 million by the end of the century. – У 2016 році представники уряду заявили, що вони намагатимуться знайти спосіб обмежити кількість населення до 23 млн до кінця століття.*

Згідно з думкою В. Виноградова є п'ять способів перекладу:

- 1) транскрипція або транслітерація;
- 2) генералізація або конкретизація (заміна видового поняття родовим або навпаки);
- 3) уподібнення;
- 4) описовий переклад. На практиці часто поєднується з транскрипцією та транслітерацією;
- 5) калькування [3, с. 149].

З огляду на те, що серед науковців немає єдності щодо поділу перекладацьких трансформацій, у нашій роботі ми пропонуємо власну з опорою на вже наявні класифікації дослідників Л. Бархударова, В. Комісарова, Я. Рецкера та О. Швейцера [2, 6, 13, 14].

Запропонований нами розподіл перекладацьких трансформацій містить такі категорії:

1. Синтаксичне уподібнення або ж **дослівний переклад** представляє собою вид так званої «нульової» трансформації, що зустрічається тільки якщо і в мові оригіналу, і в мові перекладу є паралельні синтаксичні структури. Але такі випадки доволі рідко трапляються в перекладацькій практиці. *What are the most dangerous US states? The answer might surprise you. – Які штати США найнебезпечніші? Відповідь може вас здивувати.*

2. Перестановка – зміна положення мовних елементів у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу: *The population of China's capital, Beijing, for the first time in the last 20 years fell in 2017, the official Xinhua news agency reported, citing official data. – Офіційна агенція новин «Сінхуа», з опорою на офіційні дані, повідомила, що населення столиці Китаю Пекіна вперше за останні 20 років зменшилось у 2017 році.*

3. Заміна може спричиняти перебудову синтаксичної структури речення: *They said in 2016 they would try to cap its population at 23 million by the end of the century. – У 2016 році представники уряду Пекіну заявили, що вони намагатимуться знайти спосіб обмежити кількість населення до 23 млн до кінця століття.*

4. Об'єднання речень передбачає заміщення складного речення тексту оригіналу простим реченням у тексті перекладу, або перетворення синтаксичної структури в оригіналі за рахунок

об'єднання двох або більше простих речень. Об'єднання застосовується, як правило, в умовах відмінностей синтаксичних або стилістичних традицій і зумовлене структурно-типологічними розбіжностями обох мов: *Although big cities like Chicago and New-York have tried to control population growth, the USA as a whole is trying to boost its birth rate, which fell in 2017 and is expected to decline further this year.* – Незважаючи на те, що великі міста такі, як Чикаго і Нью-Йорк, намагаються контролювати ріст населення, уся Америка докладє зусиль для того, щоб підвищити рівень народжуваності, який упав у 2017 і буде невпинно знижуватися в поточному році.

5. Упущення – вилучення семантично-надмірних слів, без яких текст перекладу не втрачає свого змісту: *Alaska is the most dangerous state, according to the business website 24/7 Wall Street.* – «24/7 Wall Street»: Аляска є найнебезпечнішим штатом США .

6. Додавання – це використання в перекладі додаткових слів, що не мають відповідностей в оригіналі: *China's elderly population is expected to reach 400 million by the end of 2035, up from around 240 million this year, putting its health services and pension funds under immense strain, according to data published last year by the China Association of Social Security, a research group.* – Згідно з даними, опублікованими Асоціацією соціальної безпеки Китаю, очікують, що літнє населення досягне 400 млн осіб до кінця 2035 року; це є більше на 240 млн у порівнянні з поточним роком.

Таким чином, запропонована класифікація перекладацьких трансформацій охоплює шість типів: синтаксичне уподібнення, перестановку, заміну, об'єднання речень, упущення та додавання і, на нашу думку, може слугувати базою для подальших досліджень у цій царині.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Згідно з думкою Ю. Шепеля медіадискурсом є зв'язний вербальний чи невербальний, усний або письмовий текст разом із соціокультурними, прагматичними, психологічними чинниками, виражений засобами масової інформації та комунікації.

Перекладацькі трансформації є невід'ємними складовими будь-якого процесу перекладу, оскільки дозволяють адаптувати текст оригіналу до мови перекладу з урахуванням специфічних культурно-історичних рис та особливостей. Перекладацькі трансформації – це технічні прийоми перекладу, які застосовуються під час перекладу з метою відтворення оригінального тексту повною мірою зі збереженням культурологічних фонових знань.

Наразі не існує уніфікованої класифікації перекладацьких трансформацій. З огляду на це ми запропонували власний розподіл перекладацьких трансформацій, спираючись на доробки відомих лінгвістів. Подана класифікація може слугувати об'єднувальною ланкою серед плюралізму думок різних дослідників та може бути використана в подальших дослідженнях проблем перекладацьких трансформацій.

Література

1. Архипов А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого на русский. Москва : Высшая школа, 2001. 255 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частичной теории перевода). Москва: Международные отношения, 1999. 240 с.
3. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы : учебное пособие [2-е изд., перераб.]. Москва: КДУ, 2004. 240 с.
4. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: новая парадигма в изучении языка СМИ. Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке /под ред. М. Н. Володиной. Москва, 2011. С. 63–72.
5. Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования/ Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Белгород, 2010. № 12 (83). С. 13–21.
6. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. Москва: Международные отношения, 2000. 176 с.
7. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. Москва: Международные отношения, 1999. 215 с.
8. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: Книга для учителя школ с углубленным изучением немецкого языка. Москва: Просвещение, 1988. 159 с.
9. Латышев Л. К. Технология перевода. Учебное пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.). Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. 178 с.
10. Серебрянська І. М. Концепт «освіта» в дискурсивних вимірах: автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2019. 36 с.
11. Серебрянська І. М. Освіта в Україні : спостереження крізь призму мовної картини світу : монографія. Харків : Вид-во Іванченка І.С., 2018. 416 с.
12. Солганик Г.Я. «Лексика газеты: функциональный аспект» Москва: Высшая школа, 1981. 276 с.
13. Рецкер Я. И. Что же такое лексические трансформации? «Тетради переводчика» №17, Москва: Международные отношения, 1980. с.72-84 .
14. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука. 1988. 215с.
15. Шепель Ю. О. Медіа-дискурс як засіб маніпулятивного впливу на читача/ Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. С. 19-23.

16. Bell A. Approaches to Media Discourse. London: Blackwell, 1996.
17. Montgomery M. Introduction to Language and Society. OUP, 1992. 374 p.
18. Портал перекладачів. URL: <http://translations.web3.ru/intro/equivalents> (дата звернення: 25.07.21).
19. Fox News. URL: <https://www.foxnews.com/> (дата звернення: 7.09.21).
20. USA Today. URL: <https://www.usatoday.com/> (дата звернення: 13.08.21).
22. 51voa.com. URL: http://www.51voa.com/Voa_English_Learning/most-dangerous-us-states-might-surprise-you (дата звернення: 23.07.21).

УДК 811.111'612.2:616.9

ОСМИСЛЕННЯ КОРОНАВІРУСУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МЕТАФОР: КОГНІТИВНО-РИТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Далудіна А. В., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, ст. викл. **Міщенко Т. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

У статті подається аналіз когнітивно-риторичного аспекту в функціонуванні концептуальних метафор в медіа-дискурсі. Розкривається поняття коронавірусу через призму концептуальних метафор, які функціонують в засобах масової інформації.

Ключові слова: метафора, концептуальна метафора, коронавірус, медіа-дискурс, когнітивна риторика.

Нині нові реалії демонструють значні зміни сучасного світу. Світова пандемія впливає не тільки на життя всього суспільства, а й на мову всіх національностей. В таких умовах важливо розуміти, як саме сприймається поняття коронавірусу через призму концептуальних метафор так як їх репрезентують в сучасному новинному Інтернет-дискурсі.

Дж. Лакофф і М. Джонсон відзначають: «Метафора пронизує наше повсякденне життя, і не тільки мову, але й думку, і дію. Наша повсякденна понятійна система, в рамках якої ми думаємо і діємо, по суті своїй метафорична» [9, с.193].

Актуальність обраної теми обумовлюється, з одного боку, інтересом до процесів метафоризації та роллю метафор у медіа-дискурсі, а з іншого боку, осмислення коронавірусу через призму концептуальних метафор досліджується під новим кутом зору – когнітивно-риторичним аспектом.

Метою публікації є когнітивно-риторичний аналіз та осмислення коронавірусу через призму концептуальних метафор в сучасному новинному Інтернет-дискурсі.

Відповідно до поставленої мети, нами визначено такі **завдання**: розглянути суть когнітивно-риторичного підходу до вивчення концептуальних метафор, виявити метафор моделі що репрезентують вплив когнітивної риторики та процес утворення метафор, визначити поняття концептуальної метафори, здійснити дослідження осмислення коронавірусу через призму концептуальних метафор в англомовному новинному Інтернет-дискурсі.

Матеріалом для дослідження є тексти статті новинного сайту BBC News .

Теоретичне значення статті полягає у визначенні основних характеристик осмислення коронавірусу через призму концептуальних метафор та розвитку дискурсології та когнітивної лінгвістики завдяки залученню когнітивно-риторичної методики .

Дискурс, як об'єкт міждисциплінарного визначення характеризується низкою підходів: 1) за сферою застосування або звернення: політичний та ідіополітичний; звичайна розмова і персуазивний дискурс, діалогічний; педагогічний; науковий; сімейний, родинний; 2) за видом мовлення: письмовий та усний, розумовий дискурс або «внутрішня мова»; 3) за особистісною або професійною належністю: персональний (особистісно-орієнтований), інституціональний, дискурс міжнародних стосунків, соціальний, внутрішньополітичний, військовий, міжкультурний, юридичний дискурс; 4) за наявністю особливого фактора: гендерний, суб'єктивний та безсуб'єктивний дискурс; 5) стосовно жанру: медіа дискурс, поетичний, художній дискурс; 6) за філософськими напрямками: критичний, етичний дискурс [6, с. 448].

У нашому дослідженні, увагу буде сфокусовано на медіадискурсі. Розглядаючи поняття медіадискурсу, у нашій статті ми дотримуватимемося терміну Т. Г. Добросклонської, яка визначає медіадискурс як «сукупність процесів і продуктів мовленнєвої діяльності у сфері масової комунікації у всьому багатстві та складності їх взаємодії» [4, с. 264].

Слід зазначити, що медіа-дискурс нерозривно пов'язаний з риторикою оскільки діяльність засобів масової комунікації пов'язана з засобами масової інформації відноситься до діяльності риторичного типу пов'язаного з дією на аудиторію. Перш за все, за механізм впливу відповідає когнітивна риторика, яка вивчає навмисний вплив у нехудожній комунікації та є спорідненою до когнітивної поетики, яка вивчає способи у які когнітивні механізми та стратегії створюється художня образність та інтерпретація художніх текстів, а також розкриває розбіжності, які виникають у процесі художнього мислення [4, с. 264]. Відповідно до цього когнітивна риторика синтезує у собі два підходи – риторичний та лінгвокогнітивний, представлений концептуальною метафорою.

Провідним методом риторики виступає риторична реконструкція текстотворення, теоретичним підґрунтям якої є риторичний канон – технологія текстотворення, що відображає універсальний ідеомовленнєвий цикл «від думки до слова» і послідовно актуалізуються основні етапи створення тексту – інвенція, диспозиція та елокуція. Так, інвенційна стратегія, яка ініціює текстотворення, визначає ментальну розробку предметного змісту тексту. Диспозитивна стратегія пов'язана зі створенням композиційно-аргументаційної структури тексту. Елокуційна стратегія обумовлює селекцію і комбінацію мовних засобів, покликаних найбільш вигідно експлікувати задум автора, встановлювати інтерперсональні відносини і забезпечувати діалогічність тексту [4, с. 148].

Метафора пов'язана з етапом елокуції, яка визначається Арістотелем як перенесення незвичного імені або з роду на вид, або з виду на рід, або з виду на вид, або за аналогією і традиційно розглядалася засобом прикрашання мови.[1, с. 550]. Поняття «метафора» набуло нового тлумачення в когнітивній лінгвістиці і стала розглядатися як засіб відтворення дійсності. Суть метафори полягає у розкритті внутрішньої форми і поживленні образності. Народження метафори пов'язано з концептуальною системою носіїв мови, з їх стандартними уявленнями про світ, з системою оцінок, які існують у світі і вербалізуються у мові [3, с. 59].

Метафоричне осмислення уявлень відрізняється яскравістю, зримістю позначення багатьох абстрактних понять і відносин, у тому числі і сфери

Метафоричне осмислення уявлень відрізняється яскравістю, зримістю емпіричного способу і тому виявляється дуже «зручним» для мовного позначення багатьох абстрактних понять і відносин, у тому числі і сфери психологічної діяльності. При цьому метафора виконує, перш за все, концептуальну функцію, тобто співвідносить об'єкт високого ступеня абстрактності з простим, конкретно спостережуваним і тим самим не тільки висловлює, але і формує знання про цей об'єкт [9, с. 256].

На етапі інвенції відповідно до С.І. Потапенко ми визначили методи впливу: етос, логос та пафос. Відповідно до цього, пафос – вплив на читача через емоції, а емоції показують способи впливу через потреби. Розглянемо дані метафоричні моделі:

ВІРУС Є ВОРОГ

Слід зазначити, що є ворогуючі сторони вірус та лікарі з населенням різних країн, які борються проти нього. Вірус – це ворог, який створює ефект загрози, тому виникає потреба у безпеці. Наприклад: “*Japan has had some **success fighting Covid-19, keeping cases and deaths low for months, but is now seeing record cases***” [https://www.bbc.com/news/world-asia-58024158, 30 July 2021]; “*St John ambulance volunteers are working **to help fight coronavirus on the frontline with the NHS and London ambulance service by providing ambulance crews and first aiders***” [https://www.sja.org.uk/press-centre/press-releases/st-john-ambulance-escalates-efforts-fight-COVID-19]; У даному прикладі Covid-19 та пандемія – те, з чим суспільству необхідно боротися (fighting), тому тут реалізується фрейм «протистояння». Соціум призупинив свою нормальну діяльність і направив усі сили на боротьбу з вірусом.

ЛІКУВАННЯ Є ПРОТИСТОЯННЯ ВОРОГОВІ

Лікування коронавірусної інфекції репрезентується у новинах за допомогою метафор, що відносяться до фрейму «протистояння ворогові», представленому слотами «боротьба», «оборона», «перемога». Британські ЗМІ активують слот «боротьба» при висвітленні подій, пов'язаних з поширенням коронавірусної інфекції. Згідно медійним репрезентаціям, ведеться бій з ворогом коронавірусом: “*A California man who **micked Covid-19 vaccines on social media has died after a month – long battle with the virus***” [https://www.bbc.com/news/world-us-canada-57958358, 24 July 2021]. “*A deadly second coronavirus wave is sweeping India, pushing the death toll to more than 200,000 medical staff are **at the forefront of the battle against Covid-19, dealing with the death and devastation on a daily***” [https://www.bbc.com/news/world-asia-india-56926119, 30 April, 2021]. В останньому прикладі ми бачимо структурну метафору, де є ворог та протидіюча сторона.

Фрейм «протистояння ворогові» включає в себе також слот «перемога» (beat, defeat). Підкреслюється необхідність здобути перемогу над ворогом, а також висловлюються позитивні прогнози: “*For months we've been told to wash our hands and maintain social distancing **to beat the virus***” [https://www.bbc.com/news/explainers-53917432, 14 July 2021]; “*He added: “I believed that these*

technical developments taken together will enable us to defeat the virus by the spring-as humanity has defeated every other infectious disease -and I am not alone in this optimism” [https://news.sky.com/story/covid-19-from-turn-the-tide-in-12-weeks-to-return-to-normality-by-christmas-why-does-pm-think-19-july-will-be-different-12333139,16 June,2021].

ВІРУС Є ЗАВОЮВАННЯ

Слот «завоювання» формується у текстах ЗМІ за допомогою метафори захоплення територій (міст, країн): *“The delta variant took hold in the UK”* [https://www.unicef.org/coronavirus/what-you-need-know-about-delta-variant,23 September,2021]. Вірус створює ефект небезпеки, а люди, які завойовує вірус потребують безпеки.

ВІРУС Є ВБИВСТВО

Слот «вбивство» активується у ЗМІ при описі жертв пандемії. Дії ворога-коронавірусу метафорично представлені як вбивство: *“This virus is killing people and we need to look after our NHS and can’t take it for granted”* [https://www.bbc.com/news/uk-england-london-52453782,30 April,2020]

Як бачимо, фрейм «дії ворога» конструює у ЗМІ образ жорстокого сильного противника, який прагне підкорити території, вбиваючи мирних жителів.

ВІРУС Є СТРАХ

Оскільки жажлива смерть завдає страху в серцях людей, страх вірусу починає змінювати нашу психологію, змушуючи людей поводитися більш несподівано, ніж будь-коли. Страх настільки ж заразний, як і хвороба, тому асоціюється також з вірусом. Таким чином, передбачаючи, як люди будуть вступати в контакт один з одним, журналіст BBC Кріс Стокел-Вокер стверджує, що *“The shudder of worry and the visceral reaction to crowded scenes set in bats, nightclubs and shopping centres are a recognition that our brains are being rewired to accept more distant social”* [https://www.bbc.com/news/business-56193714,06 February,2021]. Концептуальна метафора «Ковід – це страх хвороби» підсилюється особливим вибором слів, таких як “visceral” (вісцеральний), що вказують на почуття, які важко контролювати або ігнорувати у результаті викликаного тривоги.

Розглянемо інший приклад: *“There will likely be confusion and concern as we try to adapt to new normal communications will be slightly more complicated and less nuanced as a consequence people might misinterpret things as you won’t have the cues you normally would ...while 70% strongly oppose going back to normal”* [https://www.bbc.com/future/article/20200429-will-personal-contact-change-due-to-coronavirus,30April,2020].Ці безперервні повтори синонімічних варіантів страху, таких як занепокоєння, розгубленість, створили такі семантичні маркери як жах, дезорієнтація, невизначеність. На додаток до військової термінології, страх також передається іменниковою фразою “shudder of worry, confusion and concern”, тобто поєднується з почуттями підозри, сумніву, відчаю, занепокоєння, відволікання, турбулентності. Усі ці почуття та підсвідомі твердження лише шкодять душевному стану населення світу, а також реакціям на пандемію.

Як ми помічаємо, люди реагують на страх по-різному: від занепокоєння до спроби адаптації до плутанини і занепокоєння, а також до неправильного тлумачення. Переходячи від гніву до страху і навпаки, журналістка BBC Гая Вінс намагається заохотити своїх читачів, наголошує, що *“Only by recognizing the threat of the disease will people be mobilized to change their innate social behaviors, to actively show its spread”* [7]. Відповідно до цього, ми можемо простежити, що або у переносному, або в прямому сенсі конкретність важко відрізнити від абстрактного. У результаті люди постають перед дилемою. Від страху до гніву, а потім назад до страху, від боротьби до адаптації концептуальної метафори, «COVID 19 – це війна, але боротьба з COVID 19 – це життя»: це структурує наше розуміння з точки зору мобілізації, організації з метою забезпечення життєдіяльності.

Аналізуючи наслідків та реакції на Covid-19 на соціальному рівні можна простежити, що метафори відіграють важливу роль у концептуалізації емоцій людей та реакцій, викликаних пандемією, з усіма викликами, які спричинюють соціальне дистанціювання, проблемами, що виникають у системах охорони здоров’я, психологічним впливом, який відчувають усі, а також економічними перенаправленнями та змінами.

Слід зазначити, що Covid-19 концептуалізовано з точки зору бою (battle) та бомби (bomb), щоб припустити руйнівну дію хвороби на людей. Боротьба з таким запеклим і водночас невидимим ворогом, що переважає систему здоров’я, досягає амплітуди військової операції, яку слід розпочати. Із концептуальними метафорами, виявленими у нашому аналізі, емоції набувають значення і проєктують у своїх читачів психологічні асоціації, які включають елементи страху, тривоги, паніки, гніву, розчарування, смутку, сумніву, відчаю, болю, надії,тощо.

Крім того, виникнення військових метафор є реакцією людської свідомості, тому що вони відображають природну потребу людей у агресії. Більш того, військові метафори широко використовуються у ЗМІ для залучення уваги громадськості до поточних проблем та нав’язування конфронтаційних способів їх вирішення.

Образ війни моделюється за допомогою воєнної лексики, номінацій з семантикою боротьби, а також епітетів, порівнянь та ін. Можна зробити висновок, що сучасна дійсність, у зв'язку з поширенням коронавірусної інфекції, оцінюється ЗМІ як військовий стан. Коронавірус зображується як жорстокий і нещадний ворог, який прагне захопити світ. Згідно медійним репрезентаціям, ворог завдає ударів по населенню, тримає в облозі, атакує, захоплює території, знищує мирних жителів. При цьому медичні працівники представлені воїнами, які ведуть нерівний бій з ворогом, що значно перевершує їх силами. Лікування коронавірусної інфекції репрезентується як боротьба, результатом якої стане відсіч ворогу і перемога над ним.

Слід зазначити, що у статтях метафори найчастіше зустрічаються у заголовках або на початку статей з метою привернення уваги читачів. За допомогою метафор вдається передати серйозність проблем та порівняти події з попереднім досвідом людства.

Література

1. Аристотель. Поэтика – Л., 1927. – 550 с.
2. Воробйова О. П. Когнітивна поетика в потебнянській перспективі / О. П. Воробйова // Мовознавство. – 2005. – № 6. – С. 18–25.
3. Демьянков, В.З. Событийность в языке средств массовой информации [Текст] / В.З.Демьянков // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Тезисы докладов Международной научной конференции. Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 25-27 октября 2001 г. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – С. 59-60.
4. Добросклонская, Т.Г. Медиа лингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиа речь [Текст] / Т.Г. Добросклонская. – М.: Наука, 2008. – 264 с.
5. Скляревская Г.Н. Метафора в система языка / отв. ред. Шмелев Д.Н.; РАН. Ин-т лингв. исслед. Санкт-Петербург: Наука, 1993. 152 с.
6. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания. Работы разных лет [Текст] / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 448 с.
7. BBC news. URL: <https://www.bbc.co.uk/news>
8. Kwiatkowska A. From the editor / A. Kwiatkowska // Texts and Minds : Papers in Cognitive Poetics and Rhetoric. – Frankfurt a. M. : Peter Lang, 2012. – P. 7–10.
9. Lakoff G., Johnsen M. Metaphors we live by. London: The university of Chicago press, 2003. 193 p.

УДК 373.5.016:81'1.111]:37.011.2

КОМПЛЕКС ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗОШ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Довгоп'ят О. О., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Халимон І. Й.**, кафедра прикладної лінгвістики.

У статті представлено комплекс вправ, що розроблені на основі проєктних технологій, і спрямовані на формування в учнів ЗОШ писемної іншомовної компетентності.

Ключові слова: учні ЗОШ, писемна іншомовна компетентність, проєктні технології, формування писемної іншомовної компетентності.

Постановка проблеми. Сьогодні тема формування писемної іншомовної компетентності (далі – ПІК) є, як ніколи, актуальною. Це пов'язано не лише з побудовою ринково-економічних, політичних відносин між державами, а також із комп'ютеризацією, вірніше, віртуалізацією світу, переходом багатьох суспільно-важливих сфер (зокрема освіти) у дистанційний формат тощо. ПІК є не лише засобом зберігання й передачі інформації, але й забезпечує готовність і спроможність індивіда користуватися на письмі мовою для вирішення будь-яких власних комунікативних задач.

Проаналізувавши літературу з теми, доходимо висновку, що іншомовне писемне мовлення – доволі складне поняття, що має свою структуру та потребує свідомого підходу. Тому, щоб зацікавити учнів ЗОШ, мотивувати їх до ефективного оволодіння ПІК, необхідно чітко спланувати та організувати навчальний процес, створити атмосферу співпраці на заняттях, надати можливість кожній особистості проявити себе. Саме цій меті підпорядковані проєктні технології (далі – ПТ). Дослідниця О. Буйницька підкреслює, що «це метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити» [1, с. 133]. ПТ не є принципово новим підходом у педагогіці. Цей метод був запропонований американським педагогом У. Кіптріком ще на початку ХХ століття, але він не втрачає своєї актуальності й у наші дні, адже надає здобувачам освіти

можливості для самостійного пошуку та ґрунтовного засвоєння знань під час вирішення поставлених перед ними практичних завдань.

Аналіз досліджень. На сьогодні рядом авторів розроблено величезну кількість вправ і посібників, зорієнтованих на формування навичок письма у здобувачів як середньої, так і вищої освіти. Це праці О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецької, О. Жовнич, Н. Кукушкіної, О. Іванової, Н. Скляренко, Н. Шандри та ін. Доступні також праці, зорієнтовані на формування навичок письма на основі ПТ, але стосуються здобувачів вищої освіти. Це, зокрема, робота Г. Салашенко, присвячена особливостям формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти, та дисертаційне дослідження С. Сторожук, присвячене формуванню писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. Незважаючи на це, залишається малодослідженим питання формування ПІК з використанням ПТ саме у здобувачів середньої освіти.

Отже, **метою статті** є розробка комплексу вправ на основі ПТ, що спрямовані на формування в учнів ЗОШ ПІК.

Виклад основного матеріалу. На початок навчального року у 9-ому класі, згідно з календарно-тематичним плануванням, припадає тема «Професії». Тому ставимо перед собою завдання сформувати в учнів ПІК на прикладі жанру листа – офіційного та неофіційного.

Оскільки маємо запропонувати систему вправ, основу на ПТ, що передбачає вагому частину самостійної пошукової роботи учнів, то кожна вправа матиме відповідну структуру:

- 1) завдання;
- 2) інструктаж вчителя;
- 3) виконання завдання;
- 4) презентація знайденої інформації;
- 5) контроль (з боку вчителя, однокласників, самоконтроль).

Перший етап дуже важливий, оскільки має містити мотив до виконання дії, наприклад: *Відшукайте десять офіційних листів, ретельно ознайомтеся з ними.* На II етапі учням слід пояснити, що й як вони мають робити, наприклад: *На теренах Інтернету знайдіть десять офіційних листів, детально ознайомтеся з ними, зверніть увагу на структуру цих листів, представте схематично послідовність їх написання, презентуйте результати ваших пошуків перед групою.* III етап передбачає власне пошукову діяльність учнів, збір ними необхідної інформації та її аналіз. На IV етапі вони презентують свої узагальнення, відповідають на питання однокласників. V етап передбачає контроль з боку вчителя та внесення за потреби певних коректив.

Оскільки ми будемо працювати з двома видами листів (офіційними та неофіційними), із самого початку навчальна група буде розділена на дві підгрупи, кожна з яких має досліджувати конкретний вид листа.

Вправа 1.

Мета: познайомити здобувачів освіти з основними видами листів (офіційним та неофіційним). Узагальнити, кому вони адресовані (аудиторно).

Інструкція: *Read two letters. What kinds of letters are they? Whom were these letters written to?*

Вправа 2.

Мета: пошук на теренах Інтернету офіційних і неофіційних листів, ознайомлення з їхньою структурою (позааудиторно).

Інструкція: *Look through the Internet data and find ten formal and ten informal letters. What are the structures of these letters? What are their main structural elements? First write down the scheme of the letter. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Після того, як групи презентують свої напрацювання, слід запропонувати учням вправи на закріплення цього матеріалу.

Вправа 3.

Мета: демонстрація учнями своїх знань по коректному оформленню структури листа (аудиторно).

Інструкція: *Read two letters and put their structural elements in the correct order.*

Letter 1

1. Love,
2. 15 Old Street
London
SW 1E 2EE
United Kingdom
3. My dear friend,

4. Jack

5. I was glad to receive your letter. I'm happy about your success at school and your excellent academic results.

My year has ended not bad. I'm delighted that Christmas is coming soon and we will get together with the whole family at home. Our traditions are simple but very exciting. Usually, we decorate our house and Christmas tree, everyone gets Christmas presents etc.

6. 26 December 2020

Letter 2

1. Dear Ms Jodie,
2. Ms Jodie Tsung
Pure Water Ltd
16 Carrington Road
London SE27 1HF
3. Yours sincerely,

John Doe

John Doe,
President

4. 6th November 2011

5. I would like to take this opportunity to thank you for being our business partner in more than decade.

It is our honor to become a partner with your organization that has good reputation, expertise and experience in food and beverage industry etc.

6. Causeway Bay Ltd
32 Golden Street
New York 10947

Вправа 4.

Мета: пошук на теренах Інтернету привітальних виразів (formal/informal greetings) у офіційних і неофіційних листах (відповідно до груп) – позааудиторно.

Інструкція: *Look through the Internet data and find as many formal and informal greetings as you can. First make a list of greetings. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Вправа 5.

Мета: демонстрація учнями своїх знань, які привітальні вирази доцільно вживати у офіційних/неофіційних листах (аудиторно).

Інструкція: *There are ten situations. Read them and choose one correct answer.*

Цю вправу було розроблено із застосуванням платформи Kahoot з метою викликати інтерес здобувачів освіти до навчальної теми, перетворити аудиторію пасивних спостерігачів (особливо учнів з низькою мотивацією) на активних її учасників. Адже квізи (Quiz) на платформі можна проходити як індивідуально, так і у формі змагань між учнями, де за швидкість та правильність відповідей учасники отримують бали. Вважаємо, що невеличке змагання завжди допоможе зробити заняття цікавішим.

Доктор педагогічних наук Т. Кравченко наголошує, що «основне завдання інтерактивних методів полягає у введенні учасників навчання в єдиний процес здобуття та засвоєння знань, створення позитивного емоційного тла, на якому відбувається навчання, тому що саме воно є головною умовою вияву активності учасників навчального процесу» [2]. Наведемо декілька ситуацій.

Situation 1

An informal letter to a friend

- a. Dear Anna,
- b. Dear Ms Anna
- c. Dear Anna
- d. Dear Mrs Anna

Situation 2

A formal letter to a woman whose name we don't know

- a. Dear Mrs
- b. Dear Madam
- c. Dear Ms,
- d. Dear Madam,

Вправа 6.

Мета: пошук на теренах Інтернету виразів, якими доцільно розпочинати офіційні та неофіційні листи (відповідно до груп) – позааудиторно.

Інструкція: *Look through the Internet data and find as many expressions as you can used to start formal and informal letters. Make a list of them. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Вправа 7. (Вправу розроблено із застосуванням платформи Kahoot.)

Мета: навчити учнів правильно починати листи (аудиторно).

Інструкція: *There are ten situations. Read them and choose one correct answer.*

Situation 1

A formal letter

- a. I'm writing to you after a long time.
- b. I am writing to apply for a position of ...
- c. I am writing to you after a long time.
- d. I'm writing to apply for a position of ...

Situation 2

An informal letter

- a. Hi! How are you?
- b. I received your address from ... and I would like ...
- c. Hey! How are you?
- d. I received your address from ... and I'd like ...

Вправа 8.

Мета: пошук на теренах Інтернету виразів, що розкривають головну мету й зміст написання офіційного та неофіційного листів (відповідно до груп) – позааудиторно.

Інструкція: *Look through the Internet data and find as many expressions as you can used to continue formal and informal letters. Make a list of them. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Вправа 9. (Вправу розроблено із застосуванням платформи Kahoot.)

Мета: навчити учнів правильно викладати головний зміст у листах (аудиторно).

Інструкція: *There are twelve situations. Read them and choose one correct answer.*

Situation 1

A formal letter

- a. I'm writing to thank you for your hospitality.
- b. I would like to draw your attention...
- c. I would like to tell you about...
- d. I'm writing to tell you...

Situation 2

An informal letter

- a. I would be interested in...
- b. I have pleasure in applying for the advertised position, as...
- c. I was really pleased to hear that...
- d. I've pleasure in applying for the advertised position, as...

Вправа 10.

Мета: пошук на теренах Інтернету виразів, якими доцільно завершувати офіційні та неофіційні листи (відповідно до груп) – позааудиторно.

Інструкція: *Look through the Internet data and find as many expressions as you can used to finish formal and informal letters. Make a list of them. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Вправа 11. (Вправу розроблено із застосуванням платформи Kahoot.)

Мета: навчити учнів правильно завершувати листи (аудиторно).

Інструкція: *Read the situations and choose one correct answer.*

Situation 1

A formal letter

- a. Well, that's all for now.
- b. Time to round up.
- c. Thank you for taking the time to consider this application.
- d. It's time to finish.

Situation 2

An informal letter

- a. Please contact me if you have any further questions.
- b. Tell me (please) what's your opinion on this matter.
- c. If you have any questions, please send them directly to me.

d. I look forward to hearing from you in the near future.

Вправа 12.

Мета: пошук на теренах Інтернету прощальних виразів (formal/informal complementary closes) у офіційних та неофіційних листах (відповідно до груп) – позааудиторно.

Інструкція: *Look through the Internet data and find as many formal and informal complementary closes as you can. First make a list of them. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Вправа 13. (Вправу розроблено із застосуванням платформи Kahoot.)

Мета: демонстрація учнями своїх знань, які прощальні вирази доцільно вживати у офіційних/неофіційних листах (аудиторно).

Інструкція: *There are ten situations. Read them and choose one correct answer.*

Situation 1
An informal letter

- a. Yours truly, Emily Jonson
- b. Yours, Emily
- c. Faithfully yours, Emily Jonson
- d. Yours sincerely, Emily Jonson

Situation 2
A formal letter

- a. Best regards, Tom
- b. Affectionately, Tom
- c. With sincere appreciation, Tom Black
- d. Lovingly yours, Tom

Вправа 14.

Мета: пошук на теренах Інтернету слів-зв'язок (linking words), які використовуються у офіційних та неофіційних листах (відповідно до груп) – позааудиторно.

Інструкція: *Look through the Internet data and find as many linking words as you can. First make a list of them. Then make a presentation in your group. Be ready to tell the class the information you have found.*

Вправа 15.

Мета: навчити учнів правильно починати і завершувати листи (аудиторно).

Інструкція: *There are some things you might write in a letter to a friend and an employer. Sort them into two categories (beginnings and endings) and fill the table.*

- a. Thank you in advance!
- b. Long time no see!
- c. Take care of yourself!
- d. This letter is regarding...etc.

Beginnings	Endings
A formal letter	
An informal letter	

Вправа 16.

Мета: навчити учнів правильно оформлювати листи (позааудиторно).

Інструкція: *Read these notes about the layout and organization of a letter and fill the gaps.*

Your address should go in The ... comes underneath sender's address. Remember, the names of months always have a ... letter. The correct punctuation after the salutation is The ... should be written on the left side under the You should start your letter with a In the next paragraph you should give the ... of your writing. You should ... your letter with a The last thing you write is

Вправа 17.

Мета: навчити учнів коректно оформлювати листи обох видів (аудиторно).

Інструкція: *Work in your groups. Read these letters, find all the mistakes and correct them.*

Висновки. На нашу думку, вище наведений комплекс вправ має гармонійно вписатися в цілісний навчальний процес з англійської мови (згідно з календарно-тематичним плануванням) і сприяти забезпеченню оптимізації процесу формування ПІК в учнів 9-ого класу ЗОШ. У цій системі представлені вправи таких типів: рецептивні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні. Містить вона й інтерактивні завдання, розроблені з допомогою платформи

Kahoot. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованого комплексу вправ.

Література

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. Навч. посібник. – Київ: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
2. Кравченко Т. В. Сутнісні характеристики інтерактивну як методу навчання. – Режим доступу: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5160>

УДК 37.016:811.111]:004

TEACHERS AND STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS INTEGRATING ONLINE GAMES INTO TEACHING LISTENING AT SECONDARY SCHOOL

Заїка Б. Г., магістрант факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є. О.**, кафедра прикладної лінгвістики.

The goal of this research was to look into students and teachers' attitude to the implementing online games in teaching process. Particularly, the survey examined the accuracy of the assumption that online games, compared to other methods, are a highly engaging way for students to learn English successfully. This study was conducted in the 5th grade of a secondary school. During the research, qualitative methodology were utilized. Nine females and nine males were among the 18 participants that were questioned. In addition, two English teachers were interviewed about the use of games in teaching. The outcomes revealed mixed effects, most learners are reluctant to use games in the class, but educators claim that gaming can help students to study English more effectively.

Keywords: online games, teaching listening, students of secondary school.

Literature review

Games are one of the most widely used learning techniques. When students discover new terminology and patterns while playing games, they are more likely to take risks, make mistakes without feeling defeated and work to overcome their first feelings of bewilderment. Because they will be more interested in class as they learn to listen, the supervisor can use games to encourage the students' attention.

Online games, according to numerous studies, play a vital role in the learning process. It is important to note that listening is a receptive ability in which an individual responds to rather than produces spoken words. Listening, according to Rost (2007), is the process of comprehending spoken information. It signifies that listening entails not only hearing but also understanding what others have to say. By the way, Helgensen and Brown (2007, p.7) define that listening implies active intention, which is the role of the listener. It is dependent on how much attention the listeners are giving to the intention.

Moreover, there is a large volume of published studies describing the importance of online games in teaching listening. A game, it should be stated, is an action involving rules, a goal, and a sense of enjoyment. Because games serve as a recollection aid and a practice activity, an opportunity to use language flexibly, and a way to study language, teachers can utilize games at any level of the class to focus the teaching learning process of English (Hadfield, 2007, p.4). As per Gee (2005), games are seen as conceptual frameworks that work throughout formal and informal learning settings in the teaching activities. In their survey, Yip and Kwan (2006) found that students who play online word games learn better, remember unknown words for longer durations, and recall more terms than those who do not play vocabulary games. According to Prensky (2007, p.11) games have objectives as they motivate students to learn more. Furthermore, interaction is a key component of gaming, that is why students can be motivated to take part in games. Gameplay help students develop the topic's vocabulary, which social theorists claim to be vital in the learning process, state Kumar and Lightner (2007). Nevertheless, games can bring variety to the class and inspire students by offering a realistic reason to improve the language skills (Lewis and Bedson, 2018). According to Malone (1982), there are four characteristics of games that make them appealing instructional tools: challenge, creativity, complexity and control. Incorporating games in class helps to promote active learning. As games provide structure for interactions, motivate students for cooperating and challenge, and encourage teamwork, participative decision making, positive interdependence and the need for group processing and response, games are becoming increasingly popular (Kumar and Lightner, 2007, p.54). Finally, according to Tomlinson and Masuhara (2009), interactive activities can instill positive attitudes about the subject and energize both the teacher and the students.

Based on the processed data above we can formulate the problem of research in this way: Are students' attitudes towards educational gaming positive?

Methodology

Research design

The purpose behind using a qualitative method is that it enables the explorer to delve deeper into the participants' life, resulting in more rich and relevant information. The majority of experts believe that this type of research is more adaptable in acquiring extensive background knowledge by asking open-ended inquires or by conducting regular careful supervision of events and circumstances. The main reason of this study is to find out the attitude of students and teachers to online games in their teaching-learning process.

Participants

Such techniques as interview and questionnaire were utilized to obtain results in this type of qualitative research. Eighteen students (9 males – 50% and 9 females – 50%), aged from ten to eleven years, who were attempting to learn English as a second language were chosen to take part in a questionnaire. In addition, two English teachers were interviewed.

Instrumentation

The questionnaire for students consisted of 10 questions which were aimed at obtaining the following answers: how students feel about games in class, if they would like using more interactions in the learning process, if the games are beneficial tool for learning English. What is more, two English teachers were interviewed. During the conversation we managed to find out how often they use games during studies, where and how they select material.

Results

Students' attitudes

After conducting a questionnaire among students which aimed to find out their attitude to the implementation of online games in the learning process the researcher obtained the following results, which are listed in table 1 below.

Table 1 Students' attitude towards the integration of online games into learning process in order to improve listening skills.

No	Question	Yes	Indifferent\ seldom	No
1	Do you think that games are an effective way to learn English?	38,9%	11,1%	50%
2	Do you like team games?	100%	0%	0%
3	Do you like playing online games?	61,1%	22,2%	16,7%
4	Do you like learning English while playing?	33,3%	16,7%	50%
5	Do you use games while learning English?	38,9%	38,9%	22,2%
6	Would you like to use more games in the learning process?	61,1%	16,7%	22,2%
7	Do you agree with the statement that games motivate you to learn more?	33,3%	22,2%	44,5%
8	Do you think that games help you to learn new words?	38,9%	11,1%	50%
9	Do games help you to remember information better?	61,1%	27,8%	11,1%
10	Do games encourage you to speak English in class?	27,8%	27,8%	44,4%

After analyzing the answers to the first question, we can say that half of the students are inclined to the variant that games are not an effective way to learn English. Almost 40% of participants think in opposite way. 11% of students are skeptical in this issue. In the second question all respondents agreed that they like online games. Question number three gives the following results: most of students prefer playing online games, but the rest expresses the weak interest. Investigating question four we can conclude that half of those who took part do not consider the games to be an efficient way to learn the language. One third of the respondents disagree with this statement but about 17% were undecided. Judging from the fifth question we see that games are not used in every lesson, but based on the sixth question the tendency towards the implementation of games is gaining popularity. The results of the seventh question have underlined that the majority of students who took part in the survey believe that

online games do not motivate them to learn more, while others remain neutral. Answering the eighth question half of the respondents believe that games do not affect the memorization of new words, and only about 40% think that games are an amazing way to enlarge their vocabulary. Based on the answers to the ninth question, we can say that games help to collect new information, although almost 28% are hesitant to answer. By answering the tenth question, it can be emphasized that games unfortunately do not promote speaking in class, but more than 27% of students still believe that games add freedom to communication during the lesson.

Teachers' attitudes

Taking into account the interviews with the English teachers, it should be noted that both consider online games to be appropriate to use in the teaching process. According to the teachers' opinion, games make the lesson more interesting, diverse, informative and varied. The teachers actively implement games in the learning process, the material is usually selected on the Internet in accordance with the purpose of the game: consolidation of vocabulary, introduction of new grammatical structures or development of communicative abilities. Besides, they consider that the use of games facilitates the development of ability to perceive and understand language by ear, enrich vocabulary, train memory and attention. In addition, games have a motivating character, they activate the cognitive activity of students, help to focus attention, involve into dynamic work and interest in learning the language. What is more, skillfully selected material that meets the interests of students and curriculum, has a specific purpose also motivates.

Discussion

It has been suggested that games are one of the most interesting and popular methods of teaching among students. Students' cognitive requirements are met when gaming approaches are used in foreign language classes in secondary school. Numerous studies have shown that the game activates thought processes and increases motivation to learn a foreign language. We discovered important aspect to pay close attention to while teaching with the help of the questionnaire provided. The study revealed the fact that students have a poor perception of the game method of learning English at secondary school level. In addition, the research identified both benefits and drawbacks when it regards to incorporating games into the teaching process. Following a questionnaire, we concluded that games do not catch the interest of secondary school students and there are several reasons for it. The first factor for the negative perception of games is age, because it is tough for them to prefer something at this age or to choose what they like more, whether it is a game, video or audio. The second factor is the competence of the teacher, namely the attitude to games as a method of teaching, the appropriateness of materials selection or inability to find an individual approach to the students. The next factor is the pupil's lack of interest in the subject. This is a very common phenomenon when students are not interested in learning English, so they do not care what techniques and methods the teacher uses. To sum up, it should be noted that such a method of teaching as games is better to use in high school because their attitude to learning is more conscious.

Conclusion

After analyzing students' answers, we can conclude that they do not like the method of using online games in learning process and they consider it imperfect to improve listening skills. At the beginning of the study, it was hypothesized that games can motivate students to learn the language, because students of the secondary school usually prefer to assimilate the material in the form of games. As for teachers' opinion, they consider online games to be appropriate for students of this age. So, the problem may be inappropriate material or its relevance. To solve this problem, up-to-date English teacher must collect current info on the web and sites that offer games. Consequently, it is expected that the results might be expanded upon in light of recent studies in the field.

References

1. Gee, J. P. (2005). Pleasure, Learning, Video Games, and Life: The Projective Stance. *E-Learning and Digital Media*, 2(3), 211–223. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.3.2>
2. Hadfield, J. (2007). *Advanced Communication Games*. Harlow: Addison Wesley Longman.
3. Helgensen, M., & Brown, S. (2007). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
4. Kumar, R., & Lightner, R.M. (2007). Games as an Interactive Classroom Technique: Perceptions of Corporate Trainers, College Instructors and Students. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19, 53–63.
5. Lewis, G., & Gunther, B. (2018). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.
6. Malone, T. W. (1982). What makes computer games fun? *ACM SIGSOC Bulletin.*, 143. <http://dx.doi.org/10.1145/1015579.810990>.
7. Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, Minn: Paragon House.
8. Rost, M. (2007). Commentary: I'm only trying to help: A role for interventions in teaching listening. *Language Learning & Technology*, (11)1, 102–108. <http://dx.doi.org/10125/44091>

9. Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2009). Playing to Learn: A Review of Physical Games in Second Language Acquisition. *Simulation & Gaming, 40*, 645-668.

10. Yip, F.W.M. & Kwan, A.C.M. (2006). Online Vocabulary Games as a Tool for Teaching and Learning English Vocabulary. *Educational Media International, 43*(3), 233-249.

APPENDIX 1

A questionnaire on students' attitudes towards the use of educational gaming in the classroom.

Age:

Gender:

Questionnaire

1. Do you think that games are an effective way to learn English?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
2. Do you like team games?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
3. Do you like playing online games?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Indifferent
4. Do you like learning English while playing?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
5. Do you use games while learning English?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Seldom
6. Would you like to use more games in the learning process?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
7. Do you agree with the statement that games motivate you to learn more?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
8. Do you think that games help you to learn new words?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
9. Do games help you to remember information better?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer
10. Do games encourage you to speak English in class?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Hard to answer

APPENDIX 2

An interview on teachers' attitudes towards the use of online games in the classroom.

Gender:

Length of service:

Interview

1. Do you consider online games to be appropriate in English lessons?
2. Can games make the lesson more interesting, diverse, varied?
3. Do you use games in the learning process? How often? If so, how and where do you select the material?
4. Do you agree that games help to develop listening skills? If so, in what way?
5. Do you support the statement that games are more motivating or rather distracting from learning in English lessons?

УТРИМАННЯ УВАГИ ЧИТАЧА В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОМОВНИХ НОВИН

Ковчан І. О., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. філол. наук, доц. **Талавіра Н. М.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

У статті розглянуто особливості присудків у заголовках англomовних новин, подаються характеристики образ-схем, які утворюються при читанні заголовків та впливають на процес сприйняття інформації читачами. З огляду на те, що в сучасному світі виникає все більше заголовків, які є ключовими у статтях англomовних новин, проблема їх дослідження завжди буде актуальною і потребує постійного та детального вивчення. Ця стаття є одним з перших кроків на цьому шляху.

Ключові слова: заголовки, присудки, англomовні новини, образ-схеми, утримання уваги.

Заголовок – одна з найбільш значних частин публікацій новин. Мета заголовку – передати основну ідею статті, визначити центральну тему та ціль. Головна функція заголовку є утримання уваги читача [1, с. 172]. Він допомагає зрозуміти тематичну спрямованість статті, яке смислове навантаження буде нести матеріал в ній, чому інформація є важливою, чому слід прочитати саме дану статтю (чим вона відрізняється від інших подібних). Тобто, заголовок повинен «утримати» читача та створити у нього бажання відкрити та прочитати певний матеріал.

Читач звертається до мовного оформлення заголовку. Номінативна функція вказує на ознайомлювальний етап прочитання заголовків [3, с. 80]. Текст розкривається у вигляді імен та знаків. Номінативна функція допомагає виділити текст, розділити контент на складові. Тема активізує мислення, збуджує інтерес і несе інформацію про текст і приваблює читача до його прочитання, за умови, що він містить необхідні на даний момент відомості, тим самим спонукає людину прочитати матеріал [4, с. 144]. Функції і композиція заголовків ретельно досліджувалися мовознавцями Т.Ф. Фильчук, (атракційна природа заголовків), Г.І. Лушнікова (внутрішні та зовнішні особливості заголовків), Н.А. Кожина (функціональна організація заголовків), І.В. Арнольд (називна функція заголовка), Л.А. Коробова (зв'язок заголовку з текстом) тощо.

Мета дослідження проаналізувати англomовні присудки, які описують певні дії, що допомагають створити певний образ у мисленні людини та утримати увагу при читанні новин.

Тому, у нашому дослідженні ми проаналізуємо присудки у заголовках за допомогою образ-схем, які допомагають поділити образи свідомості, що виникають при прочитанні заголовків. Іншими словами, образ-схеми – це «елементарні доконцептуальні структури лінгвокогнітивної діяльності людини, які формуються під впливом сенсомоторного досвіду та призначаються для творення складних образів свідомості» [2]. Відповідно до загальноновизнаної класифікації М. Джонсона образ-схеми – «елементарні доконцептуальні структури лінгвокогнітивної діяльності людини, які формуються під впливом сенсомоторного досвіду та призначаються для творення складних образів свідомості» [4, с. 23] поділяють на сім загальних груп відповідно до загальної когнітивної діяльності людини: просторові, контейнерні, силові, єдності / чисельності, існування, ідентичності та шкалу. Кожна з цих груп ділиться на менші підгрупи [4, с. 25]. Образ-схеми досліджували Л.А. Ілохіна, К.А. Гілярова, І.Д. Михайлова, В.М. Топорова, та С.І. Потапенко, роботу якого ми беремо за основу.

Просторові образ-схем відображають:

Образ-схема РУХ УГОРУ / ВЕРТИКАЛЬ – 11 заголовків вказує на просторові межі об'єкта, наприклад: *“Celeste tops це вертикаль BBC’s sounds of 2020 list”*. Дієслово “to top” означає “to top a list means to be mentioned or chosen more times than anyone or anything” [5]. Тобто, слово використовується у значенні збільшення, зростання, рух угору. Використання «однойменної» образ-схеми характеризується особливістю просторової орієнтації. Те, що знаходиться зверху отримує позитивну характеристику. Наприклад: *“Metabolism peaks at age one and tanks after 60, study finds”* (47). Дієслово “tank” означає “fail completely, especially at great financial cost” [5]. У даному реченні метаболізм підвищується, тобто йде вгору вертикально.

До складу образ-схеми *шкали* включені:

1. Образ-схема ШЛЯХ – 6 присудків.

У даній образ-схемі зображається відстань, шлях [4]. Наприклад: *“When can you travel between Scotland and England?”* (24). Дієслово “to travel” означає “make a journey, typically of some

length” [5]. Тобто, показує шлях від однієї точки, з якої починається подорож до іншої більш віддаленої. “*Dragonflies spread north in warming world*” (34). Дієслово “to spread” означає “open out (something) so as to extend its surface area, width, or length” [5]. У даному реченні також відбувається рух від близької відстані до віддаленої.

“*Netflix to continue with BBFC age ratings after successful trial*” (39). Дієслово “to continue” означає “remain in existence or operation” [5]. У даній образ-схемі руху зображається у різні горизонтальні сторони. Наприклад: “*Sexually transmitted infections fall during pandemic*” (45). Дієслово “to transmit” означає “cause (something) to pass on from one person or place to another” [5]. Тобто, за допомогою даного дієслова зображається рух, шлях одного об’єкту до іншого.

2. Образ-схема ШКАЛА – 3 заголовка. Відповідно до даної схеми простежується градація від меншого до більшого та навпаки [4]. Наприклад: “*Iceberg that became a social media star melts away*” (3). Дієслово “to melt away” означає “gradually leave until there is no-one left” [5]. Тобто, дієслово показує поступовість процесу, що є проявом градації. “*Why Covid hasn’t slowed climate change?*”. Дієслово “to slow” означає “moving or operating, or designed to do so, only at a low speed; not quick or fast” [5]. У даному реченні ми також простежуємо градацію від вищого до нижчого.

До складу образ-схеми *СИЛИ* включені:

1. Образ-схема ПРОТИДІЯ – 5 присудків.

У даній образ-схемі використовується значення супротиву [4]. Наприклад: “*Are businesses really tackling racial inequality?*” (27). Дієслово “to tackle” означає “If you tackle a difficult problem or task, you deal with it in a very determined or efficient way” [5]. Тобто, бізнес чинить протидію расовій нерівності. У іншому прикладі “*Festivals face ‘lost summer’ without safety net*” (29). Дієслово “to face” означає “be positioned with the face or front towards (someone or something) / confront and deal with or accept” [5], тобто стикатися з проблемами. “*Justin Trudeau hit by stones on campaign trail*” (32). Дієслово “to hit” означає “bring one’s hand or a tool or weapon into contact with (someone or something) quickly and forcefully” [5]. У реченні видно, що «удар» чиниться заради протидії певній обставині. У іншому прикладі: “*Fans treat players ‘like human zoo’*” (19). Дієслово “to treat” означає “behave towards or deal with in a certain way” [5]. Тобто, фани поведуться з гравцями створюючи протидію поганій грі.

Аспект обмеження також простежується у наступному прикладі: “*The songs that truly defined the 2010s*” (21). Дієслово “define” означає “If you define something, you show, describe, or state clearly what it is and what its limits are, or what it is like” [5]. Тобто дієслово виражає силу в аспекті обмеження.

2. Образ-схема УСУНЕННЯ ПЕРЕШКОДИ – 4 присудки.

У даній схемі використовується значення знищення певного об’єкту. Наприклад: “*The Jamaican fruit that could kill you*” (7). Дієслово “to kill” означає “cause the death of (a person, animal, or other living thing)” [5], тобто повне знищення. У наступному прикладі показується руйнування перешкоди “*How pandemic anger almost destroyed a mums’ support group*” (8). Дієслово “to destroy” означає “end the existence of (something) by damaging or attacking it” [5]. “*The neglected disease killing thousands*” (11). Дієслово “to kill” означає “cause the death of (a person, animal, or other living thing)” [5].

3. Образ-схема ПЕРЕШКОДА – 2 присудки.

При використанні даної схеми вказується перешкода, яку слід перебороти та обійти [4]. Наприклад: “*The outdated machine hampering the fight against Covid-19*” (44). Дієслово “hamper” означає “If someone or something hampers you, they makes it difficult for you to do what you are trying to do” [5]. У даному реченні обладнання має обійти перешкоду у вигляді вірусу КОВІД.

4. Образ-схема ПРИМУШЕННЯ – 2 присудка.

Використання даної схеми вказує на вплив інших чинників або зовнішніх сил. Аспект примушення ілюструє наступний приклад “*Poland imposes state of emergency on Belarus border*” (40). Дієслово “to impose” означає “If you impose something on people, you use your authority to force them to accept it” [5]. Тобто Польща «примушує» інший об’єкт – Білорусь. У іншому прикладі “*Covid vaccine: Fertility and miscarriage claims fact-checked*” (46). Дієслово “to claim” означає “state or assert that something is the case, typically without providing evidence or proof” [5]. У реченні видно, що один об’єкт змушує інший повірити у певну інформацію.

5. Образ-схема ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ – 2 присудки.

У даній схемі спостерігається відсутність здатності щось робити [4]. Наприклад: “*Christmas finally over in April for Welsh town*” (23). Дієслово “to be over” означає “no longer be affected by” [5]. Тобто, вказується закінченість дії. “*Why diverse hires can’t always escape tokenism*” (42). Дієслово “to escape” означає “If you escape from a place, you succeed in getting away from it” [5]. У даному реченні унеможлиблюється порятунок, так як використовується заперечення “can’t”, що вказує на позбавлення можливості.

6. Образ-схема ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОЖЛИВОСТІ – 4 присудка.

У простежується здатність щось зробити. Наприклад: “*Sarah Harding: Remembering the Girls Aloud star’s life and career*” (33). Дієслово “to remember” означає “have in or be able to bring to one’s mind an awareness of (someone or something from the past)” [5], тобто мати таку можливість. У

наступному прикладі: “*Could rain clouds **provide** green energy in future?*” (21). Дієслово “to provide” означає “If you provide something that someone needs or wants, or if you provide them with it, you give it to them or make it available to them” [5]. У даному реченні дощові хмари, які є основою, «забезпечують, надають» енергію, яка є необхідною у майбутньому. У іншому прикладі: “*The danger of **identifying** as your job*” (10). Дієслово “to identify” означає “If a particular thing identifies someone or something, it makes them easy to recognize, by making them different in some way” [5], тобто також забезпечує можливість розпізнання.

До складу образ-схеми *існування* включені:

Образ-схему ПРОЦЕС – 22 заголовка позначає тривалість певної дії [4]. Наприклад: “*It’s **hug** time! Here **are** five ways **to make** it safer*” (11). Дієслово “to be” означає “exist, be present” [5], а дієслово “to make” означає “form (something) by putting parts together or combining substances; create” [5]. З прикладів видно тривалий процес перебування у певному стані. “*People **think** parkour is anti-social behavior*” (22) Дієслово “to think” означає “have a particular belief or idea” [5]. “*Nasa confirms Perseverance **has** its first rock sample*” (48). Дієслово “to have” означає “possess, own, or hold” [5]. Наприклад: “*Man **gets** five years in jail for spreading Covid*” (39). Значення дієслова “to get” – “come to have (something); receive” [5]. 27 До даної групи можна віднести дієслова, які позначають тривалість перебування у певному стані, наприклад: “*Why **has** May **been** so wet?*” (6). Дієслово “to be” означає “exist, be present” [Oxford dictionary]. “*Feeling hot hot hot: the weird things that **happen** to your body in extreme heat*” (36). Дієслово “to happen” означає “take place; occur” [5]. Наприклад: “*Theatre’s reopening show **goes on** despite Covid confusion*” (2). Дієслово “to go on” означає “continues to happen or exist” [5], тобто триває.

Образ-схеми *єдності / чисельності* позначають:

Образ-схему ЗВ’ЯЗОК – 2 присудка.

У даній схемі потрібно мати два об’єкти, які поєднуються між собою (А та В), а також зв’язок між ними [4]. Наприклад: “*Man City striker Aguero **to join** Barcelona on two-year deal*” (12). Дієслово “to join” означає “link; connect” [5]. У даному реченні Агуеро, тобто об’єкт А «приєднується» до клубу Барселона, тобто об’єкт В. “*Climate change: Arctic warming **linked** to colder winters*” (49). Дієслово “to link” означає “make, form, or suggest a connection with or between” [5]. У даному реченні потепління в Арктиці, тобто об’єкт А «поєднується» з холодними зимами, тобто об’єктом В.

До складу образ-схеми *контейнерні* включені:

1. Образ-схема ВКЛЮЧЕННЯ – 1 присудок.

Відповідно даній схемі об’єкт знаходиться або всередині або за його межами. Слід зазначити, що на основі тілесного досвіду у нас формуються образ-схеми «контейнер», складові частини якої: межі, що відокремлюють зовнішнє від внутрішнього. Тобто, наша ментальна локалізація порівнюється з контейнером, який заповнений тим, чи іншим набором речей [4]. Наприклад: “*Man **gets** five years in jail for spreading Covid*” (38). Дієслово “to get” означає “come to have (something); receive” [5]. У даному реченні чоловік «отримує» термін ув’язнення, тобто його беруть «усередину» певного об’єкту.

2. Образ-схема УМІСТ – 1 присудок.

Використання даної схеми передбачає уміст певного предмету [4]. Наприклад: “*Nasa confirms Perseverance **has** its first rock sample*” (48). Дієслово “to have” означає “possess, own, or hold” [5], тобто «уміст» першого екземпляру гірської породи.

Процентне співвідношення образ-схем показано у наступній діаграмі (Рис. 1):

Відповідно до діаграми найбільш вживаною образ-схемою заголовків англomовних газет є ПРОЦЕС (34%), за ним слідує образ-схеми РУХ УГОРУ (17%), ШЛЯХ (9%), ПРОТИДІЯ (8%), УСУНЕННЯ ПЕРЕШКОДИ (6%) та ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОЖЛИВОСТІ (6%). Мало вживаними є образ-схеми ШКАЛА (5%), ПРИМУШЕННЯ (3%), ЗВ’ЯЗОК (3%), ПЕРЕШКОДА (3%), ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ (3%), ВКЛЮЧЕННЯ (2%) та УМІСТ (1%). На нашу думку, образ-схеми «процес» вживається найчастіше, тому що передає процес діяльності та включає дієслова, які є найпоширенішими в англійській мові за частотністю вживання у повсякденному мовленні. Наступним за частотністю є образ-схеми простору, яка використовується для показу масштабності події або ситуації, а також образ-схеми сили за допомогою якої вдається відтворити жадливість або трагічність подій, міцність, долання перешкод та труднощів тощо. Інші образ-схеми є менш вживаними, так як мають вужче значення та обмежені теми вживання у мові.

Отже, використання методики аналізу за допомогою образ-схем допомогло дослідити присудки в англomовних новинах та простежити найбільш вживані з них у заголовках статей.

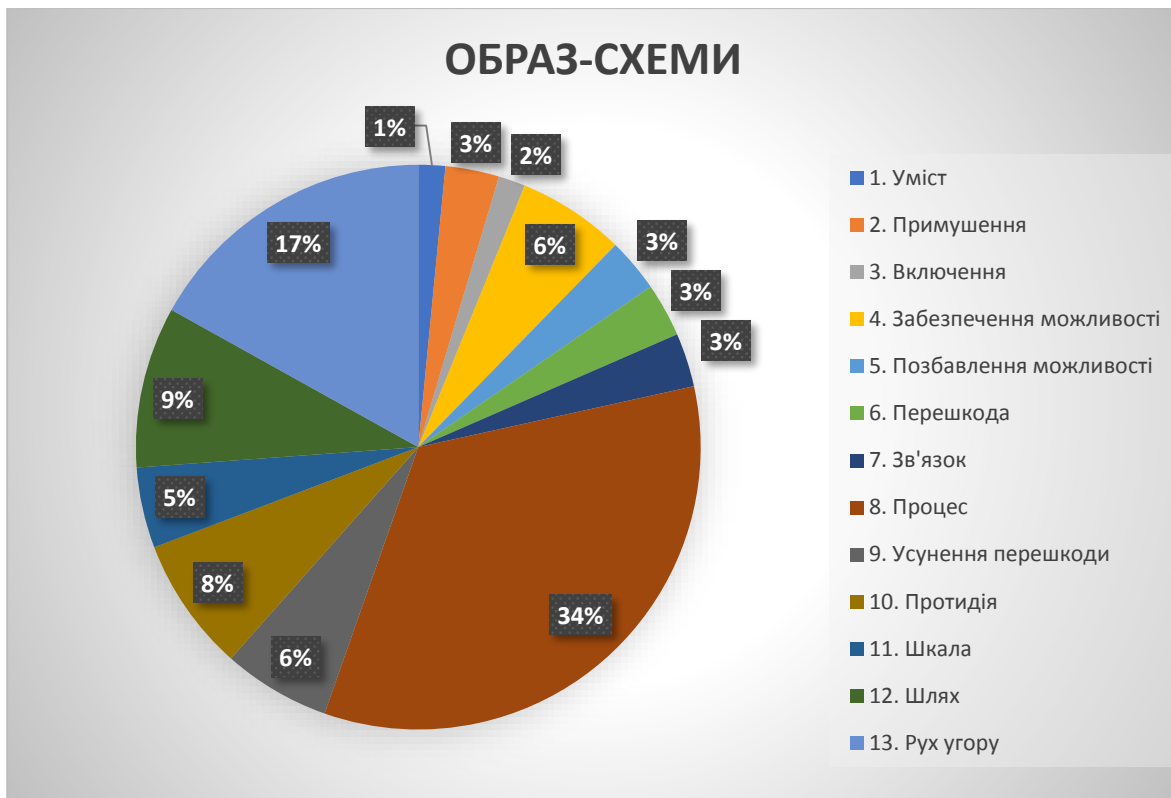


Рис. 1. Образ-схеми англомовних заголовків

Література

1. Алексеева Л. О. Выразительные средства языка в текстах разговорного, художественного и публицистического стилей. Донецк: Юго-Восток, 2009. 204 с.
2. Иванов В. Ф. Техника оформления газеты: Курс лекций. К.: Знання, 2000. 222 с.
3. Маурер Х. К. Заголовки английских газет (языковые и журналистские аспекты наблюдения) // Филологический вестник. 2001. №1. С.79 – 82.
4. Потапенко С.І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти: [монографія] / С.І. Потапенко. Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. 391 с.
5. Шемелина Ю.В. Лингвокогнитивные аспекты английских новостных текстов: на материале британской качественной прессы: диссертация. кандидата филологических наук: 10.02.04. Москва. 2008. 193 с.
6. Oxford dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

УДК 37.091.3-028.17: 811

DEVELOPMENT OF STUDENTS` LISTENING DECODING SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF THE STUDY

Міхійенко Ю. В., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Пономаренко О. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

Listening is one of the most important stages in foreign language acquisition. Without developing this type of activity it is impossible to know English and use it at the level that is necessary for communication in the modern world. However, in educational institutions there is an underestimation of listening. Insufficient attention is paid to this process and as a result students have low-developed listening skills. One of the ways to solve this problem is to use decoding training (bottom-up approach), but its effectiveness has not been accurately proven. The aim of the article is to find out the relevance of using this approach in order to develop listening skills. With the help of the questionnaire the article analyses the level of development of students' listening skills, their attitude to this process. In addition, specific difficulties encountered by students in listening to audio texts have been identified. It was also determined the place of this type of activity during foreign language classes through the interview with a teacher. The

conclusion was that students have underdeveloped listening skills due to lack of attention to them during foreign language classes and doing homework. As a result, this article can serve as a justification for the relevance of the effectiveness of the decoding training to the development of listening skills.

Key words: listening, listening skills, decoding training, bottom-up approach.

I. INTRODUCTION

The ever-increasing need for fluency in English around the world has led scientists and methodologists to look for more effective ways to teach language skills. In the course of research, it was concluded that foreign language acquisition is carried out mainly through listening.

Listening is as a receptive skill that provides an understanding of what is perceived by the ear and belongs to the oral form of speech. The practical purpose of listening is to understand a foreign language which is spoken by a native speaker or is represented in an audio text.

Despite all the advances in the development of new methods and approaches to foreign language learning, the development of listening skills is still the least studied. As a result, listening comprehension causes a lot of problems for students. The difficulty of listening lies in the fact that it is associated with decoding other people's thoughts, and as a result, with overcoming phonetic, lexical and grammatical difficulties, as well as with the work of all mechanisms of human mental activity: auditory attention, long-term and operational memory, forecasting and comprehension.

One of the approaches to overcome difficulties which appear during the process of listening is using the bottom up approach which helps to develop decoding skills. The basic principle of this approach is the deciphering information in speech and matching it to lexical items in the target language which gives learners the ability to identify individual words from speech.

Nowadays not all the scientists are convinced that decoding training significantly affects ESL listening in a positive way and develops listening skills. Some researches underestimate the value of decoding training and consider it as mechanical and old-fashioned approach. Such uncertainty in the effectiveness of this approach and the lack of decoding exercises was the impetus to investigate whether a bottom-up approach is really effective and appropriate for developing listening skills. As a result, our research question is:

- 1) What is the effect of decoding training on developing listening skills?

II. LITERATURE REVIEW

A large amount of literature is devoted to the process of listening. As a result, there are several approaches to defining it. M. Rost gives the definition of listening as an interactive process in which listeners participate in building meaning. Listeners understand oral introduction through sound discrimination, prior knowledge, grammatical structures, stress, intonation, and other verbal or nonverbal cues [6, p. 148]. Foreign researchers M. Afsharrad and A. Benis define the concept of listening as the process of perception, concentration and determination of the meaning of oral and visual stimulus [2, p.5]. According to J. Scrivener, listening means a person's understanding of what he or she has heard [7, p. .131].

O. Bigich claims that a characteristic feature of listening is meaningfulness. During the perception of information, the listener necessarily comprehends it, establishes connections between parts of the received information, thanks to which there is an understanding of the content [1, p. 59]. The main purpose of listening T. Hedge calls getting the necessary information that is needed for a particular case [8, p.135]. Scientists such as J. Scrivener came to the conclusion that understanding natural language and recognizing English words in speech can be difficult even for students who are good at grammar and have a sufficient vocabulary [7, p.143].

According to O. Bigich, all the difficulties of listening are divided into *subjective* (related to the individual age characteristics of students); *linguistic or objective* (phonetic, lexical, grammatical); *difficulties due to the conditions of perception* (rate of the message, volume of text, duration of sound, source of audiotext, the presence of unknown words) [1, p.83-106].

John Field investigated that one of the main linguistic difficulties is the so-called problem of decoding the incoming signal. Another reason that causes listening difficulties is the pronunciation of a word in speech flow that is often different from the pronunciation of a word spelled out in the International Pronunciation Alphabet [3, p. 245].

As a result, there has been an increasing amount of literature devoted to finding new approaches to the development of listening skills. A lot of scientists (J. Harmer; A. Rahimi, S. Thornbury and a number of others) investigated that one of the effective ways is using decoding training which is also called bottom-up approach. J. Harmer defines bottom-up approach as the process of decoding sounds that a person hears linearly, from the smallest significant units (phonemes) to full texts. According to this view, language units are decoded and linked, forming words that connect, then forming phrases that are

related to each other [5, p.342]. An investigation of Penny Ur showed that this approach is useful for students with different levels of English proficiency, because sometimes even well-known words are not recognized in the flow of fast-paced speech [9, p. 93]. Y. Hamanda claims that these skills help to overcome the phonetic, lexical and grammatical difficulties of listening that arise in the process of listening and complicate the understanding of audio text [4, p. 83].

According to J. Field, the process of decoding training involves the obtaining the following skills:

- perceiving and distinguishing sounds in isolated word forms;
- distinguishing between strong and weak forms, reduction of unstressed vowels, assimilation, elision, variations of allophones and word boundaries;
- determining the use of emphasis and pitch in coherent speech;
- distinguishing between two similar words;
- prediction of the meaning of unknown words;
- understanding the general essence of audiotext and details of its content [3, p.123-130].

III. METHOD

The first step in our research was to find out students' attitudes to the listening process, to identify the difficulties they encountered when listening to audio texts, to investigate how much attention was paid to listening during English lessons and whether they had to deal with listening while doing homework. In addition, we aimed to find out students' preferences about the types and genres of audio texts and their interest in developing their own listening skills.

The most appropriate method for obtaining such information was questionnaire. 10 first-year students of the Faculty of foreign languages were interviewed. The age of students ranged from 17 to 19 years. Students were asked to answer 10 questions in writing within 10 minutes. Questions 1-4 were closed with a choice of one appropriate to their mind answer. These questions focused on students' opinions about the role and place of listening among other activities in foreign language acquisition. Questions 5-10 were open-ended, students were asked to express their own thoughts about the difficulties they faced while listening to audio texts and possible ways to overcome them.

The questionnaire helped us to understand the situation better, find out whether students have problems with listening to audiotexts and what exactly caused them. Information on students' preferences about the type and genre of audio materials was used when creating a set of exercises.

In order to find out and understand whether enough attention was paid to the development of listening skills in elementary students at the Faculty of Foreign Languages, it was not enough to use only the opinion of students, as it can often be subjective. That is why, in order to get a clearer idea of how much attention is paid to the development of listening skills compared to other types of activities, it was decided to conduct an interview with a teacher. The main purpose of this interview was to find out what the place of listening during conducting English classes was and whether attention is paid to the development of listening skills. The teacher was asked to answer 6 questions. The first questions were related to the place of listening, ie we aimed to find out whether the teacher uses in English language classes tasks that focused on listening to audio texts and whether students listened to audio texts at home.

The following questions were aimed at finding out which genres and types of audio materials were preferred and whether the interests and preferences of students were taken into account in their selection. An important task during the interview was to find out what specific difficulties the teacher noticed in students during the listening process and how he tried to overcome them, what methods he used to develop listening skills, because simply listening to audio texts was not enough.

IV. RESULTS

The analysis of students' answers to the questions related to the listening process helped to get the following results. The majority of students (70%) constantly pay attention to listening to English texts in order to understand the content of what they have listened to. Only 30% of students do this sometimes. This may indicate a high level of student motivation and a positive attitude towards the listening process. To the question whether listening is a complex type of speech activity, the majority of respondents (80%) gave a positive answer, only 20% of participants answered that listening is not difficult for them.

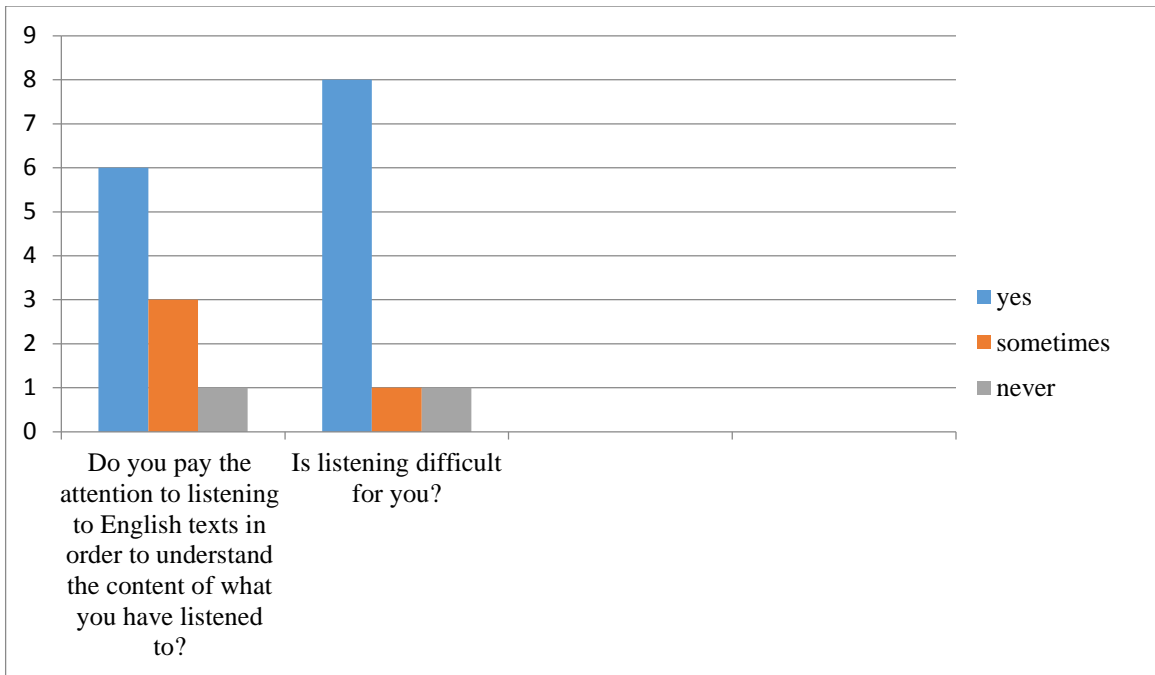


Figure 1. *Students' attitude towards listening*

The results of the questionnaire also revealed the genre specifics of the texts that students listen to: most of them are news (50%), interviews (30%), short works of fiction (10%) and scientific works (10%).

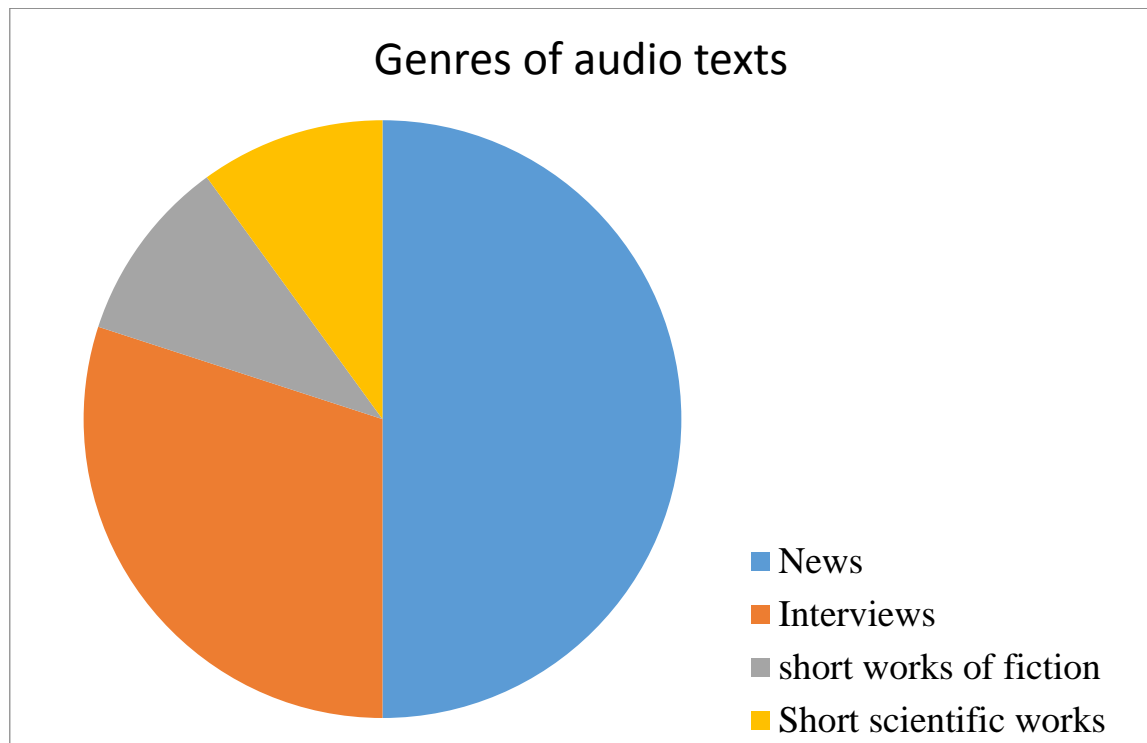


Figure 2. *Genres of audio texts*

The purpose of our questionnaire was also to identify what difficulties students face when listening to audio texts. Respondents noted that the main part of the problems is the pronunciation of words, fast speech, the division of sentences into syntagms, the presence of unfamiliar words, accent.

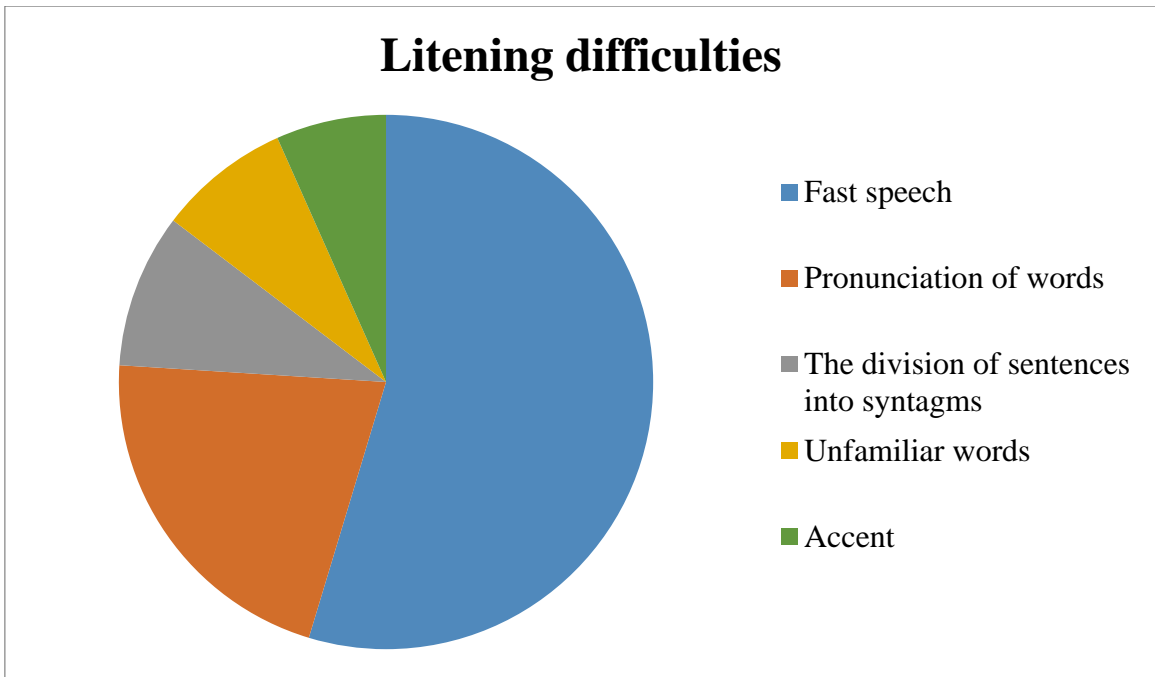


Figure 3, *Listening difficulties*

Interesting for the study were the answers of students to questions about the difference in the process of listening at home and in the classroom. 90% of respondents admitted that the ability to listen to audio text several times makes the listening process easier.

The last question of the questionnaire involved giving own ideas how to develop listening skills. The suggested answers are shown in the diagram.

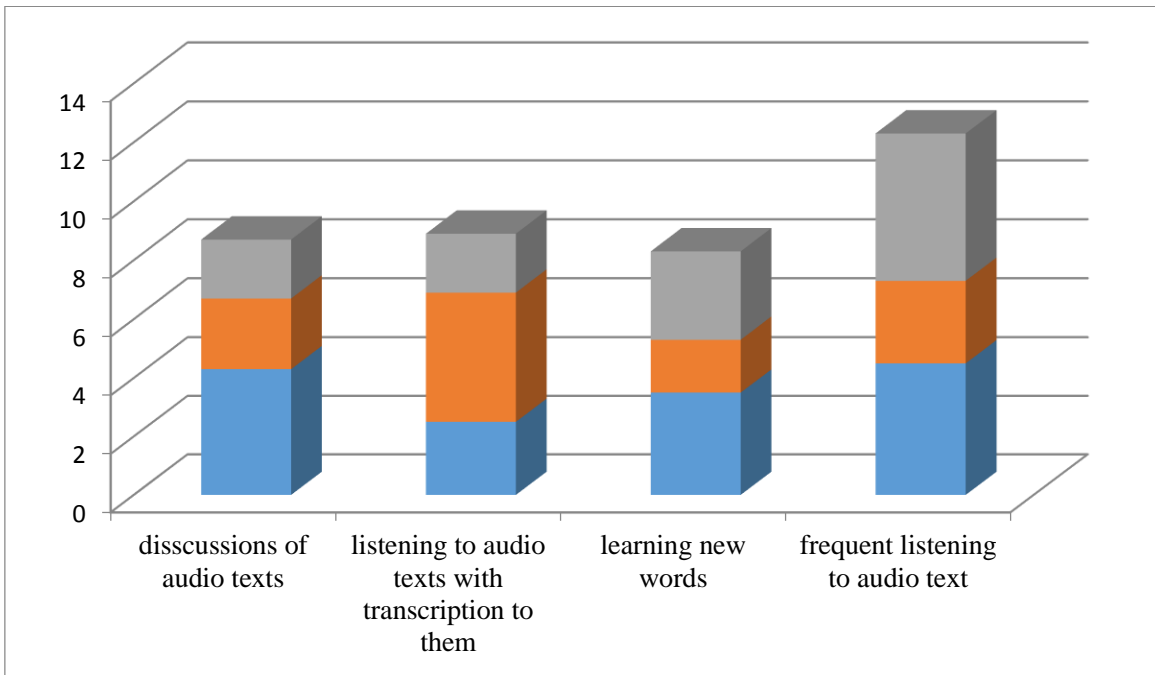


Figure 4. *Ways of developing listening skills*

The interview with the teacher emphasized the importance of developing auditory skills. The teacher noted that little attention was paid to listening during English classes due to lack of time. In this regard, students had difficulties with listening to audio texts, which affect the understanding of the content of it. The main genres of audio materials that the teacher used in foreign language classes were news and short fiction texts. Sometimes students had homework to listen to audio recordings.

V. CONCLUSIONS

Based on the results of the study we can draw the following conclusions. Listening is an important part of foreign language acquisition, but it is given insufficient attention during English classes. As a result, students have underdeveloped listening skills. The main difficulties that language learners encounter when listening to audio texts are the rapid pace of speech, accent, division of sentences into syntagms and the presence of unfamiliar words. A systematic review of the literature to study the basic principles of the bottom-up approach allows us to say that this approach aims to eliminate these difficulties. As a result, it can be concluded that decoding training will be an effective tool to develop listening skills. That is why our research can be the basis for a detailed analysis and creation of a set of exercises to achieve this goal.

References

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / Київ, 2012. 113 с.
2. Afsharrad M., Benis, A. The effect of transcribing on beginning learners' dictation. *Theory and Practice in Language Studies*, 2014. URL: <https://doi.org/10.4304/tpls.4.10.2203-2208>
3. Field, J. 2009. *Listening in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2009. 377 p.
4. Hamada, Y. Improvement of listening comprehension skills through shadowing with difficult materials. *The Journal of AsiaTEFL*. Oxford: Oxford University Press
5. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 1991. 448 p
6. Rost M. *Introducing Listening*. London: Penguin books, 1994. 219 p.
7. Scrivener J. *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. London: Macmillan Education, 2011. 359 p.
8. Hedge T. *Teaching and Learning in the Language Classroom (Oxford Handbooks for Language Teachers Series)*. Oxford: Oxford University Press, 200. 237 p.
9. Ur. P. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 173 p.

УДК 37.016:811.111'34

СТРУКТУРА І ЗМІСТ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Пономаренко В. В., магістрант факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є. О.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

У статті дається визначення англomовної фонетичної компетентності. Досліджуються особливості формування, і вдосконалення англomовної фонетичної компетентності учнів старших класів як складової частини іншомовної комунікативної компетентності. Обґрунтовано специфіку фонетики англійської мови, описується її структура і зміст.

Ключові слова: фонетична компетентність, мовний матеріал, звук, фонема, лексема, система вправ, структура і зміст.

Перехід до нових освітніх стандартів, а також досягнення лінгводидактики в останні десятиліття спонукають учених до уточнення, а в деяких випадках і переосмислення мети і змісту навчання іноземної мови. До складу умінь, якими повинен опанувати випускник загальноосвітнього навчального закладу, увійшли поняття «компетентність» і «комунікативна компетентність» як знання, вміння і навички, які забезпечують індивіду можливість здійснення функціонально спрямованого мовного спілкування.

Аналіз процесу навчання іноземним мовам свідчить, що багато авторів наголошують на необхідності формування в учнів відповідних компетентностей [2; 3].

Однак комунікація неможлива без уміння реалізовувати знання мовних і соціокультурних реалій на фонетико-фонологічному рівні. Учні старших класів повинні володіти не тільки граматичним і лексичним аспектами мови, а й вміти фонетично правильно оформляти свою промову.

Тому однією з цілей навчання англійської мови є формування в учнів знань про нормативний склад елементів, що вимовляються (фонем і інтоном), умінь ними користуватися і навичок автоматизації їх відбору та комбінування. Звідси випливає, що в процесі оволодіння англійською мовою відповідні навички повинні постійно вдосконалюватися.

У той же час спостерігається протиріччя між необхідністю вдосконалення фонетичних навичок і фактичним рівнем сформованості фонетичної компетентності в учнів старших класів, чий рівень фонетичних навичок є досить низьким. Як відзначає І. Р. Харкавців, часто губляться деякі

суттєві комунікативно-значущі характеристики попередньо сформованих навичок вимови і інтонації: порушується автентичне відтворення звуків, основних інтонаційних аспектів мови і коректне використання своєрідних фонетичних закономірностей англійської мови [4, с. 310].

Це можна пояснити рядом об'єктивних і суб'єктивних причин: різним рівнем підготовки в основній школі, різним ступенем усвідомлення учнями необхідності зразкового володіння англійською мовою, відсутністю чітких програмних вимог до кінцевого рівня формування фонетичної компетентності, обмеженістю в доступності у школах лінгфонних кабінетів, нездатністю або небажанням учнів здійснювати самооцінювання процесу навчання і оволодіння вимовою, а також самостійно працювати над удосконаленням і підтримкою на необхідному рівні власної фонетичної компетентності. Крім того, необхідно виділити такий фактор, як передчасну зупинку мовного розвитку, незважаючи на оптимальні умови навчання [5, с. 92]. Зокрема, особливе значення в нашому випадку має локальна зупинка мовного розвитку [5, с. 93-94], яка має місце в фонетичній підсистемі англійської мови.

Ми вважаємо, що цей вид фосилізації обумовлений впливом рідної мови, а саме усталеним положенням артикуляційних органів, явищем інтерференції, а також вивченням другої іноземної мови і проявляється як на сегментному рівні, так і в ритміко-інтонаційному оформленні висловлювання.

Все це обумовлює необхідність забезпечення якісно нової організації навчання учнів практичної фонетики, що стає можливим при гнучкому керівництві цим процесом з урахуванням всіх перерахованих вище факторів, а також впровадженням в процес навчання максимально ефективних засобів і прийомів навчання.

Проблемі фонетичної компетентності приділялася увага лінгводидактики, зокрема, вченими розробляються методики формування і вдосконалення окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення, пропонуються різні підходи до визначення складу фонетичної компетентності [3; 4; 6-8].

Аналіз наукової літератури свідчить, що серед учених немає єдиного погляду на визначення поняття фонетичної компетентності. Деякі вчені цю компетентність називають фонологічної або фонетико-фонологічної [1; 7; 9]).

Так, деякими вченими фонетична компетентність розуміється як здатність індивідів оперувати знаннями щодо функціонування сегментних і супrasegmentних одиниць фонетичної системи мови в мовленні, що не відповідає, на нашу думку, загальному поняттю компетентності. Ю.В. Головач в своїх дослідженнях обґрунтовує використання єдиного терміна фонетичної компетентності учнів, під яким вона розуміє здатність адекватно оформляти іншомовну мова фонетичними засобами в процесі навчання іноземної мови [6].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти дають більш повне і комплексне визначення фонетичної компетентності. Воно включає знання і навички перцепції і продукції:

- звукових одиниць (фонем) мови і способів їх реалізації в певному контексті (алофон);
- фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, наприклад, сонорні, назальні, закритості, лабіальні);
- фонетичного складу слів (розподілу на склади, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону);
- фонетики пропозиції (просодії): наголосу і ритму фрази;
- інтонації;
- фонетичної редукції: вокальні редукції, сильних і слабких форм;
- асиміляції;
- елізії [1].

Однак і це визначення не враховує здатності особистості до здійснення мовної діяльності на основі наявних у неї знань, навичок і умінь, які є головною ознакою компетентності.

Але у вищезазначеному взагалі не фігурує поняття «вміння», що, на нашу думку, є помилковим, оскільки це породжує відірваність форми від змісту і прирікає роботу фонетистів над вимовних навичок учнів на невдачу, потрапивши в умови реального спілкування.

З огляду на викладені вище точки зору, сформулюємо визначення поняття фонетичної компетентності.

Під англійською фонетичною компетентністю ми розуміємо систему, в основу якої входять такі компоненти, як знання про нормативний склад вимовлених елементів (фонем і інтоном) англійської мови, слухо-вимовні і ритміко-інтонаційні навички автоматизації їх відбору та комбінування, фонетичні вміння.

Значну роль в процесі формування англійської фонетичної компетентності учнів старших класів відіграють фонетичні знання – засвоєння лінгвістичних понять фонетики англійської мови, вивчення основних фонетичних одиниць, звукових явищ різного рівня – звуку / фонем, слова,

словосполучення і речення, співвідношень між графемою і фонемою, а також транскрипційних позначень, які однозначно характеризують звукові явища. Все фонетичні знання можна розділити на п'ять груп:

- 1) практично-мовні знання;
- 2) знання, пов'язані з теорією мови;
- 3) знання про співвідношення між графемою і фонемою;
- 4) знання знаків фонетичної транскрипції;
- 5) Металінгвістичні знання, які базуються на мовній рефлексії і забезпечують формування усвідомленості процесу засвоєння фонетичного аспекту англійської мови.

До фонетичних навичок відносяться слухо-вимовні (фонемно-правильну вимову звуків в потоці мовлення та розуміння всіх звуків під час аудіювання) і ритміко-інтонаційні навички (навички інтонаційно і ритмічно правильного оформлення мовлення і розуміння мови інших людей).

До фонетичних вмінь відносяться вміння розрізняти звуки і букви, вміння відрізняти голосні звуки від приголосних, глухі від дзвінких, визначати явище палаталізації, вміння записувати і читати транскрипцію, інтонувати словосполучення і речення, вміння визначати місце наголосу в слові і синтагмі і ін.

Результати аналізу літератури з проблеми дослідження дають можливість зобразити зміст і структуру фонетичної компетентності (рис. 1).

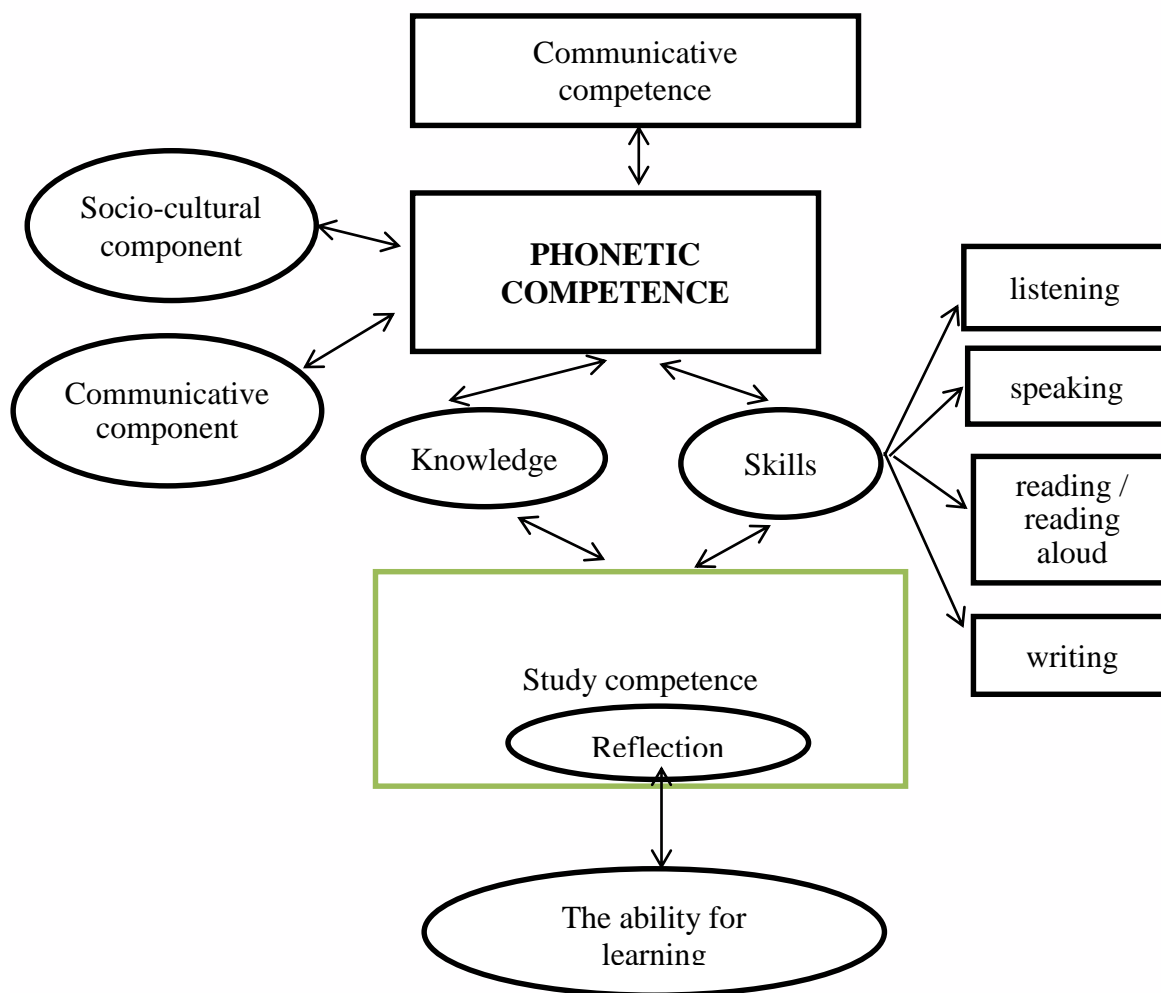


Рис. 1. Структура і зміст фонетичної компетентності

Як показано на рис. 1, в основі процесу вдосконалення англійської фонетичної компетентності, як і будь-якої іншомовної компетентності, лежить здатність учнів до навчання (the ability for learning), тобто їх рівень володіння навчальною інформацією, яка в педагогіці визначається як здатність особистості усвідомлювати власні потреби, інтереси і задовольняти їх завдяки методам, формам і засобам навчання.

Л. С. Панова виділяє такі вміння особистості:

- визначати власні цілі оволодіння англійською мовою і ставити перед собою конкретні завдання, вибирати засоби, шляхи і способи їх вирішення і досягнення;
- свідомо здійснювати процеси самопізнання;
- використовувати прийоми оволодіння знаннями і навичками, адаптуючи їх для себе;
- спостерігати і контролювати не тільки процес навчання, а й свою мовну і немовну поведінку в ситуаціях міжкультурної комунікації;
- проектувати свої вміння та здібності на майбутню професійну діяльність і ін. [2, с. 78-79].

Наступною складовою в структурі вдосконалення фонетичної компетентності учнів старших класів є навчальна компетентність (*study competence*), яка ґрунтується на здатності особистості до навчання.

У змісті англійської фонетичної компетентності виділяють знання (*knowledge*) фонетичних явищ і закономірностей їх функціонування, що є однією з передумов швидкого і ефективного формування фонетичних навичок. Зокрема, знання фонетичної системи англійської мови, особливостей артикуляційної бази, тобто характерного для вимови звуків саме англійської мови, норми і особливостей варіювання вимови в її межах, сучасних тенденцій у вимові сегментних одиниць і особливостей оформлення різних комунікативних типів висловлювань, особливостей фонетичного оформлення різних стилів мови та ін.

Ефективне функціонування комунікативної компетентності в процесі іншомовної міжкультурної комунікації можливе за умови сформованості в учнів фонетичних навичок (*phonetic skills*) в аудіюванні (*listening*), говорінні (*speaking*), читанні / читанні вголос (*reading / reading aloud*) і, певною мірою, в письмі (*writing*).

Рецептивні фонетичні навички в аудіюванні включають: розпізнавання на слух автентичну мову в різних умовах представлення, диференціювання соціолінгвістичних фонетичних маркерів, ігнорування перешкод, які ускладнюють сприйняття, пов'язане з умовами комунікації і індивідуальними особливостями вимови носіїв англійської мови, наявністю регіонального акценту і ін.

До продуктивних навичок в говорінні відносяться: коректне оформлення власного висловлювання з урахуванням вимовної норми англійської мови, вплив на співрозмовника засобами фонетичного оформлення мови і досягнення мети спілкування, вираз власного ставлення до предмету розмови, співрозмовника і ситуації спілкування, використовуючи відповідні засоби спілкування: зміна власного голосу, регулювання свого внутрішнього стану, свідомий контроль власної мови, використання різних варіантів вимови відповідно стилю мовлення і ситуації спілкування, здійснення постійного фонетичного контролю мови, навіть якщо увага спрямована на інші її компоненти, такі як синтаксичне оформлення речення, лексична і граматична коректність висловлювання та ін.

Читання вголос включає навички: голосно, чітко, виразно і відповідно норм вимови читати вголос, на основі знання особливостей різних стилів мови коректно розуміти і передавати за допомогою фонетичних засобів оформлення мови задум автора, розпізнавати в тексті графічні особливості передачі стилістичних і соціолінгвістичних маркерів мови і коректно їх відтворювати, враховуючи вікові особливості мови героїв твору, їх настроїв та ін., розпізнавати і інтонаційно передавати іронію та інші відтінки значення.

Одним з очікуваних результатів оволодіння англійською мовою є розвиток комунікативної компетентності учнів, тобто мовних знань, лінгвокомунікативних і лінгводидактичних умінь, необхідних для ефективною роботи, які переважно формуються шляхом аналізу навчального процесу, рефлексії цих видів діяльності.

Таким чином, комунікативний компонент (*communicative component*) фонетичної компетентності пов'язаний з лінгвометодичним і фонетичним аналізом, адаптацією, моделюванням і конструюванням одиниць організації фонетичного матеріалу різного рівня, процесом їх пред'явлення, демонстрацією фонетичних навичок і умінь носіїв мови в комунікативних ситуаціях [4].

Ю. В. Головач серед вимог до удосконалення фонетичної компетентності виділяє вміння, які ґрунтуються на продуктивних фонетичних навичках, репродуктивних фонетичних навичках, рецептивних навички, володіння фонетичними знаннями [1, с. 30].

Соціолінгвістичний або соціокультурний компонент (*socio-cultural component*) фонетичної компетентності, який був виділений нами на основі аналізу складу соціолінгвістичної компетентності, запропонованого в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, включає знання відмінностей в рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний) і фонетичних маркерів різних соціальних класів, регіонального походження, національного походження, етнічної приналежності, професійної групи [1].

Соціокультурний компонент включає, крім усього іншого, навички безакцентної вимови, правильною роботи механізму голосотворення, вміння гнучко і адекватно до ситуації мовлення

користуватися сегментними і супraseгментними засобами, дотримуючись голосової ясності, точності і чистоти. Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т.Е. Сахарова та інші довели, що оволодіння культурою англійської мови є основною умовою психологічного комфорту в ситуації англомовного спілкування, а також сприяє інтегруванню особистості в світову спільноту і культуру [3].

Таким чином, необхідною вимогою при навчанні фонетиці є навчання звуковій культурі англомовного говоріння. Поняття звукової культури мовлення є досить широким, охоплює фонетичну і орфоепічну правильність мови і дикційну грамотність.

Таким чином, розглянувши зміст і структуру англомовної фонетичної компетентності, ми виділили її основні складові: фонетичні знання і навички та інші важливі компоненти (комунікативний, соціолінгвістичний та рефлексивно-навчальний). Вивчення особливостей фонетичної компетентності і розробка методики удосконалення фонетичної компетентності учнів старших класів дасть можливість поліпшити якість підготовки старшокласників і рівня їх вимови.

Література

1. Головач Ю.В. Требования к уровню сформированности профессионально-фонетической компетенции выпускников языкового педагогического вуза. *Иностранные языки*. 1995. № 1. С. 29-31.
2. Панова Л.С., Андрієнко І.Ф., Тезікова С.В. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладаху Київ: Академія, 2010. 327 с.
3. Рогова Г.В, Рабинович Ф. М., Сахарова Т.Е.. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
4. Харкавців І. Р., Петриця Л. І. Проблемні Аспекти Формування Фонетичної Компетенції Майбутніх Вчителів Англійської Мови. *Наукові записки*. Дрогобич: 2013. С. 310 - 312.
5. Хомутова А.А. Коммуникативно-компетентностный подход к обучению практической фонетике английского языка. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Челябинск, 2007. Вып. 5. № 15 (87). С. 92-96.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) (2011) // Council of Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp. Загл. с экрана.
7. Han Z. Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevendon (England): Multilingual Matters / Second Language Acquisition 5. 2004.
8. Gerald Kelly. How to teach pronunciation / Kelly Gerald. London: Longman, 2004. – 160 p.
9. Gillon, Gail T. Phonological awareness: from research to practice / Gail T. Gillon. The Guilford Press, 2004. – С. 269.

УДК 37.016:811.111]:159.955:372.91

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING IN HOME READING CLASSES

Рябуха Ю. А., магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Пономаренко О. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов

In modern society, a person needs to be able to critically comprehend circumstances and make thoughtful decisions based on the analysis of relevant information. Unfortunately, the education system pays insufficient attention to the development of critical thinking and as a result, students have difficulty expressing and proving their own opinions. Thus, the purpose of this article is to provide a brief overview of the literature on critical reading and higher-level thinking skills and to prove the importance of applying critical thinking development technology in home reading classes. According to the results of preliminary surveys of students and teachers, it is confirmed that the technology of developing critical thinking is not used enough in foreign language classes. Although methods and exercises for developing critical thinking are used during classes, students have difficulties expressing their own opinions, comparing facts, determining cause-and-effect relationships etc. So, this article can serve as a justification for the relevance for further research of the effectiveness of applying critical thinking development technology.

Key words: critical thinking, reading comprehension, critical reading.

I. INTRODUCTION

In the modern world, the role of the teacher as a source of information is gradually fading into the background. But at the same time, this fact increases the importance of the student's skills and abilities to independently extract the necessary information and use it in accordance with the tasks set. A modern young person is objectively forced to be more informed, more motivated to self-study and self-development, and therefore be able to think critically.

Thinking critically means freely using high-level mental strategies and operations to formulate informed conclusions and assessments, and make decisions. From a pedagogical point of view, critical thinking is a complex of thought operations characterized by the ability of a person:

- analyze, compare, synthesize and evaluate information from any sources;
- see problems, ask questions;
- put forward hypotheses and evaluate alternatives;
- make informed choices, decisions and justify them.

Today, the statement remains relevant that the fundamental goal of education is not to provide information to students, but to develop a critical way of thinking that will allow them to adequately assess new circumstances and overcome the problems that lie in them.

In this regard, the development of critical thinking is an integral part of modernizing the education system in general and optimizing English Language Teaching in particular.

The problem of integrating critical thinking skills into education has given rise to many conflicting ideas about whether critical thinking can be taught or not. Various approaches and models for training, measurement and evaluation critical thinking skills and abilities have been developed. However, despite all the facts and believes, everyone agrees that critical thinking is the main goal of education.

Thus, the purpose of the research is to answer the following question: “Does teaching critical thinking skills have any significant effect on improving reading comprehension of EFL learners during home reading classes?”

II. LITERATURE REVIEW

A considerable amount of literature has been published on critical thinking in recent years though it is difficult to define this term. Foreign scientists offer different points of view on this term. J. Butterworth, G. Thwaites, J. Lau, S. Hannam, L. Elder and a number of other scientists conducted research and discussion of the problems of developing critical thinking.

Mason argues that critical thinking can refer to reasoning skills, inclinations (in the form of a critical attitude and moral orientation), or knowledge of a particular discipline in which an opinion can be expressed [7, p. 5]. Paul and Elder conclude that a critical thinker is someone who formulates relevant questions or is able to accumulate relevant information and evaluate it in order to reach certain conclusions [8, p. 4].

D. Halpern defines critical thinking as directed thinking, characterized by balance, logic and purposefulness, the use of such cognitive skills and strategies that increase the probability of obtaining the desired result [3, p. 45].

Ennis explains that critical thinking is focused on what to do and what to believe. Based on the above opinion, it is reasonable to say that critical thinking is carried out when someone makes a decision only after he/she has carefully considered everything [5, p. 45].

Galotti clarifies that critical thinking is a mental activity that involves converting information into output. It is an identifiable process that involves creative and evaluative functions. In general, the emphasis on critical thinking skills is on analyzing problems and information, predicting, verifying, and justifying them. Based on the above understanding, critical thinking is not only analytical and logical thinking, but also rational and objective one [6].

What all definitions have in common is that they link together two different elements of this phenomenon – the ability to think critically (the ability to draw conclusions, evaluate, define, etc.) and the moral predisposition (the willingness to accept new ideas, concepts, and points of view). The crucial question for applying critical thinking is how to incorporate both aspects into the learning process.

A. S. Nikitchenko and A. A. Tarasova explain that critical thinking is a process of analyzing, synthesizing and justifying the assessment of the reliability (value) of information, which has the following characteristics: independence; problem statement; making a decision; clear argumentation; sociality [1, p.7].

Most methods and tasks for the development of critical thinking are based on the Bloom taxonomy. Bloom defined critical thinking as the ability to achieve knowledge by exploring ideas related to the following six levels, namely knowledge, understanding, use, analysis, synthesis, and evaluation [4].

Developing students' critical thinking in the classroom, it is important to be aware of the essence of the concept itself and the characteristic features that distinguish it from other types of thinking.

Generalization of the opinions of many researchers (J. R. R. Tolkien, Dewey, R. Ennis, D. Kluster, M. Lipman, R. Paul, S. Terneau, D. Halpern, etc.) allows us to conclude that this is a special type of thinking that involves high-level thinking operations aimed at developing reasonable conclusions and assessments, as well as making informed decisions due to careful processing of available information.

Critical thinking is a complex personality competence that contains numerous thinking skills that develop consistently during training. The development of critical thinking skills should take place systematically and technologically. But it is not a specific subject that should be taught separately with its own curriculum. Some of his core skills, including interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation, can be applied in home English-language reading classes with measures to expand students' critical thinking abilities.

The technology of developing critical thinking presented by Charles Temple, Ginny Steele, and Kurt Meredith remains relevant today. This technology is a system of strategies and methodological techniques designed for use in various subject areas, types and forms of work. It allows you to achieve such educational results as:

- the ability to work with a growing and constantly updated information flow in various areas of knowledge;
- the ability to express your thoughts (orally and in writing) clearly, confidently and correctly in relation to others;
 - ability to develop your own opinion based on understanding different experiences;
 - ability to solve problems;
 - ability to independently engage in your own learning (academic mobility);
 - ability to cooperate and work in a group.

The technology of developing critical thinking involves a complete restructuring of the structure, content and methodology of the traditional lesson. A significant number of researchers build a lesson on this technology in three stages, which make up the introductory (the challenge stage), main (the stage of understanding the content) and final (the reflection stage) parts of it [2, p. 48].

III. METHODOLOGY

A. Research design

The study used a descriptive qualitative method that consisted of describing, investigating, and evaluating the results. This method helped to better understand students' attitudes and problems when implementing technologies to develop critical thinking in home reading classes.

B. Participants

The subjects for the current study were second-year students of the Faculty of foreign languages. They were similar in educational background, studying English as the second language. The age of students was from 18 to 19 years.

C. Data collection

The data of the research were students' responses to the questionnaire about their attitude to problems and strategies for developing critical thinking in the classroom. The teacher's opinion about the organization of the educational process was also taken into account.

The instruments for collecting data used in this research were the interview and the questionnaire. Both of these tools were prepared and implemented before the trial training.

The questionnaire that was offered to students covered all aspects that could help the study. Students answered 12 questions that covered the following information as: attitude to reading in general and to home reading classes in particular; correspondence of texts to students' interests and level of language proficiency; use of certain methods of developing critical thinking; difficulties that arose during reading the text and in the class.

In order to investigate the problem from different points, an interview with the teacher was conducted. The main purpose of the interview was to find out whether the teacher's goal was to develop higher-level thinking skills. It was important to find out if students were familiar with the technology of developing critical thinking. It also took into account what exercises were used to develop thinking skills.

IV. RESULTS

The analysis of students' responses to the questionnaire gave the following results. It was found out (Figure 1) that the majority of students (70%) showed a positive attitude to reading, while 30 % of students did not like to read and did not show any interest in home reading classes.

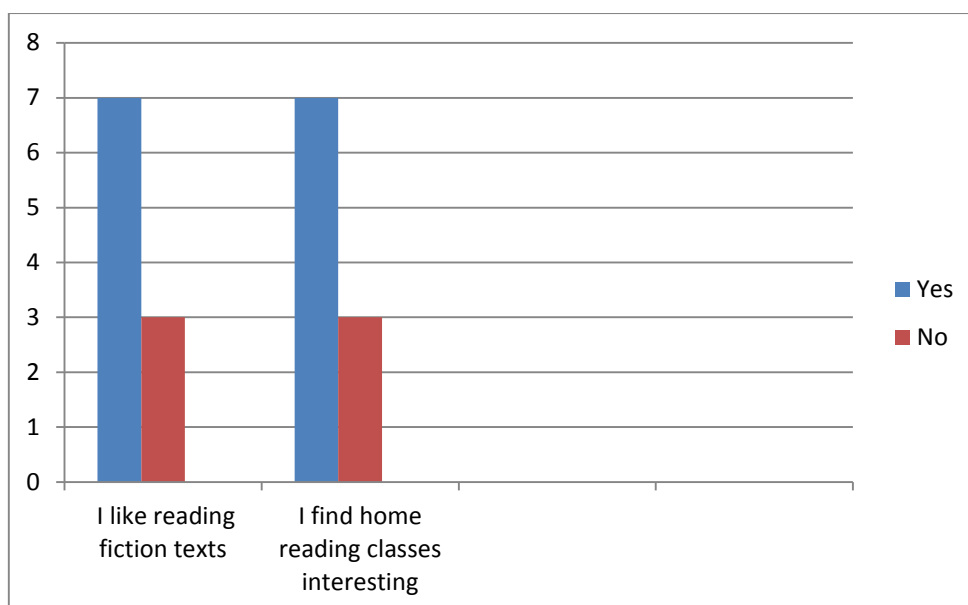


Figure 1. *Students' attitude toward reading*

The questions in the questionnaire were designed to cover all stages of the Bloom taxonomy. This made it easier to determine the level at which students were and which activities caused difficulties. It was investigated (Figure 2) that the more tasks required explanations, confirmations, refutations, and expressions of one's own opinion, the more difficulties arose.

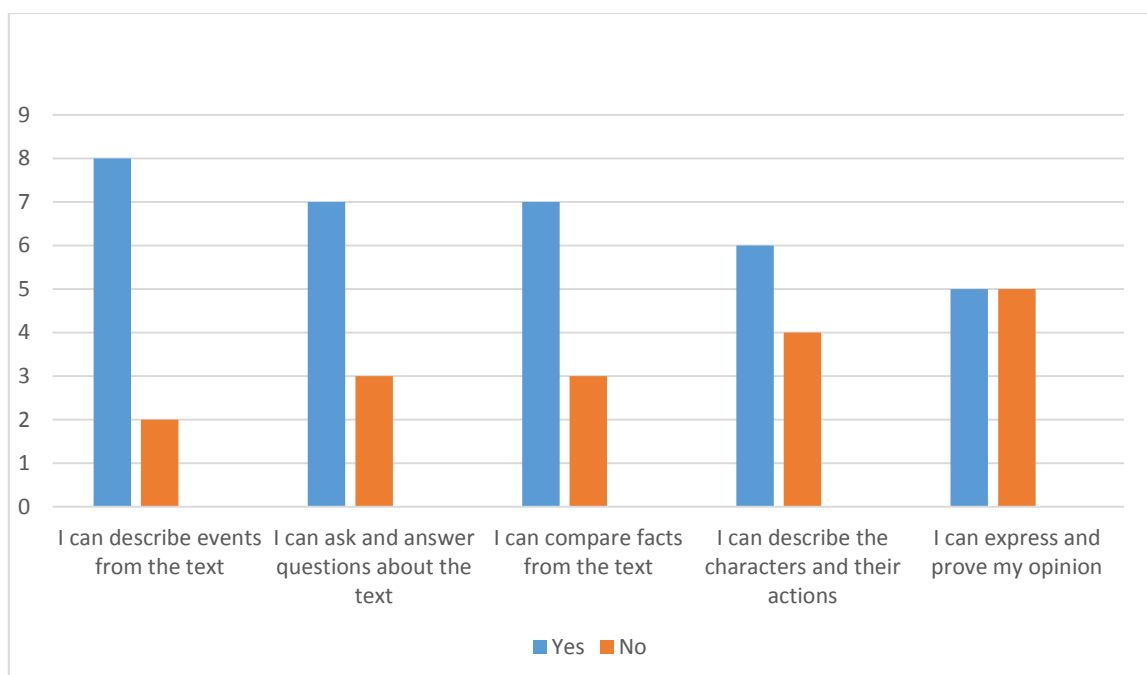


Figure 2. *Students' abilities to think critically*

As for the interview with the teacher, she confirmed the importance of developing higher-level thinking skills. The teacher noted that there was not always enough time to use the technology of developing critical thinking in the classroom. But she tried to encourage students to think critically using such methods and techniques as «Jigsaw», «Thin» and «Thick» questions, «Mind - map», «Brainstorming» etc.

V. CONCLUSIONS

Based on the analysis and the things that have been raised in advance, it can be concluded as follows:

- The technology of developing critical thinking is considered by researchers as an innovative modernization, but it is quite possible to apply it within the framework of traditional forms of learning.
- Insufficient attention is still paid to the development of critical thinking in foreign language classes. Nevertheless, interest in the development of critical thinking in the field of Foreign Language Education has increased in recent years.
- Critical thinking of students influences reading comprehension. As a result that the better students' critical thinking is developed, the higher the level of reading comprehension is. That is so because critical thinking is based on how people see things; find information or give arguments; decide or understand something that takes into account previous knowledge.

References

1. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навч. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2017. 104 с.
2. Пометун О. І. Навчаємо мислити критично. Д. : Ліра, 2016. 144 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 512 с.
4. Bloom B. Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals. New York: Longmans, Green, 1956.
5. Ennis R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership. 1985. Vol. 43(2), 44–48 p.
6. Galotti K. M. Approaches to studying formal and everyday reasoning. Psychological Bulletin. 1989. Vol. 105(3), 331–351 p.
7. Mason M. Critical Thinking and Learning. Malden; Oxford: Blackwell Publishing, 2008. 131 p.
8. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Near University of California at Berkeley, 2007. 22 p.

УДК 81'255.4:821.111.09=161.2

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЇ ПРОЗИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ М. СМІТ "МІСТА. ПЕРШІ 6000 РОКІВ")

Симан В. С., магістрант факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Нагач М. В.**, кафедра германської філології та методики викладання іноземних мов.

Статтю присвячено вивченню особливостей перекладу художньо-документальної прози. У статті надано характеристику поняття "проза" та її жанрів. Також зазначено вагомому роль перекладу у світі й наведено перелік вимог до перекладача, яких він повинен дотримуватись під час роботи із текстом. Досліджено перекладацькі трансформації, які найчастіше використовувались у романі М. Сміт "Міста. Перші 6000 років".

Ключові слова: художньо-документальна проза, переклад, перекладацькі трансформації, модуляція, заміна.

Постановка проблеми. Сучасні теоретики літератури вважають документалізм творчим напрямом, жанром і стилем, що належить сучасності (П. Акройд, Б. Бойд; О. Галич, Р. Іваничук, Н. Ігнатів та ін.). Документальний напрямок присутній в різних галузях сучасного мистецтва, але особливо він знаходить своє відображення у театрі, кінематографі та літературі [7, с. 2].

Художньо-документальна література несе подвійне навантаження: по-перше, стає сильним психологічним чинником, що примушує людину вірити в реальність зображуваного, а по-друге, є одним із ефективних художніх чинників, що залучають читача до аналізу дійсності. Документальність привносить інформацію в сучасне мистецтво і не зменшує його естетичної цінності.

Серед інших проблем, що стають актуальними для сучасної документалістики, виділяється проблема документальної основи твору.

Документальна основа притаманна будь-якому художньому творові. Вона поєднується із особистістю автора, і саме від цього залежить поділ літератури на документальну й художню.

Документальна основа – це матеріал, на якому будується твір. Для біографічного твору це не просто фундамент, а будівельний матеріал, фактура.

Документальний твір обов'язково повинен ґрунтуватися на міцній документальній основі. Але документальність може бути як у документальному, так і в художньому творі. Звідси виходить проблема введення вигаданих персонажів у твори з документальною основою.

Введення вигаданих осіб виявляє недовіру до можливостей документальних жанрів і свідчить про те, що письменник намагається обійти труднощі, пов'язані із витворенням постаті біографічної особистості. Введення вигаданих персонажів до документально-біографічного твору можливе, але при цьому такий твір не належатиме до документального жанру. Саме положення, що документальний твір оповідає про те «що було», а не про те «що могло б бути», лежить в основі документалістики. Художність в документальній літературі постає в дещо інакшому значенні. Художність - це майстерність письменника в компонованні документального матеріалу, у побудові композиції й розташуванні фактичних подробиць, переосмисленні й трансформації подій і епізодів тощо. Художність не заважає збереженню «правди життя». Іноді художність просто необхідна [7, с. 3].

Мета цієї статті полягає у вивченні особливостей перекладу художньо-документальної прози (на матеріалі роману М. Сміт "Міста. Перші 6000 років").

Актуальність досліджень. На початку ХХІ ст. розквіт документально-художньої прози охопив усю світову літературу. На цьому одностайно наголошують П. Вайль, Р. Карасті, Ж. Неф, Т. Чеснокова, І. Шавлякова, М. Баліна, Л. Лазарев. Наявні документальні тенденції й у новітній українській літературі, що викликає інтерес читачів і науковців. Специфіку документально-художньої прози досліджено в працях І. Ходорківського, Л. Гінзбург, Л. Гараніна, І. Янської, В. Кардіна, П. Палієвського, І. Шайтанова, Л. Оляндер, О. Галича. На рівні дисертаційного дослідження документалістика стала предметом наукового інтересу Б. Мельничука, І. Данильченко, О. Дацюка, І. Братуся, Г. Грегуль, І. Акіншиної (художня біографіка); І. Василенко, І. Веріго, Г. Маслюченко, Т. Гажі (мемуаристика) [9, с. 1].

Виклад матеріалу. Література охоплює різні сфери суспільного життя. Насамперед виокремлюється культурна, наукова, політична сфери. Читаючи літературу, ми можемо відкрити для себе світ великих відкриттів і дізнатись про різні цікаві події, які відбуваються в нашій країні.

Варто зазначити, що сприймання будь-якої літератури неможливе без її ключового елемента, а саме прози.

Проза (лат. *prosa*, від *prosa oratio* – пряма, така, що вільно розвивається й рухається, мова) – мовлення не організоване ритмічно, не вритмоване; літературний твір або сукупність творів, написаних невіршованою мовою. Проза – один з двох основних типів літературної творчості. Поезія (див.: Поезія) і проза – глибоко своєрідні сфери мистецтва, які розрізняються і формою, і змістом, і своїм місцем в історії літератури [4, с. 561].

До числа літературних жанрів, які традиційно відносяться до прози, входять:

- **Роман** (франц. *roman* – романський) – найбільш поширений у ХVІІІ–ХХ ст. епічний жанровий різновид, місткий за обсягом, складний за будовою прозовий (рідше віршований) епічний твір, у якому широко охоплені життєві події, глибоко розкривається історія формування характерів багатьох персонажів [4, с. 592].

- **Повість** – епічний прозовий твір (рідше віршований), який характеризується однолінійним сюжетом, а за широтою охоплення життєвих явищ і глибиною їх розкриття посідає проміжне місце між романом та оповіданням [4, с. 539].

- **Новела** (італ. *novella*, букв. – новина) – невеликий за обсягом прозовий епічний твір про незвичайну життєву подію з несподіваним фіналом, сконденсованою та яскраво вималюваною дією [4, с. 497].

- **Оповідання** – невеликий прозовий твір, сюжет якого заснований на певному (рідко кількох) епізоді з життя одного (іноді кількох) персонажа [4, с. 509].

- **Есе** (франц. *essai*, букв. – спроба, нарис, начерк) – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне і визначальне трактування теми [4, с. 242].

- **Епопея** (грец. *epos* – епічна пісня) – епічний жанр, котрий домінував аж до появи роману [4, с. 240].

- **Біографізм** (грец. *bios* – життя і *grapho* – пишу) – комплекс літературознавчих понять, що мають відношення до життєвого шляху письменника та його творчості [4, с. 88].

Отже, можна зробити такий висновок, що проза є словесною тканиною, яка має різні види композиційної будови.

Проте слід не забувати, що проза може бути написана різними мовами. Саме тому в літературі застосовується переклад з однієї мови на іншу, який допомагає читачу краще зрозуміти певний текст. Також завдяки перекладу ми можемо ознайомитись із культурою різних народів і навіть відчувати індивідуальний стиль перекладача.

Переклад – це складне явище, у дослідженні якого в центрі уваги виявляються соціальні, психолінгвістичні, психологічні та культурні аспекти, він – невід'ємна частина людської цивілізації, в якій існують різні етноси та культури. Протягом своєї багатовікової історії переклад відігравав

одну з найважливіших соціальних ролей, здійснюючи міжмовні контакти не тільки між різними народами, але й між різними культурами та літературами [2, с. 13].

За допомогою перекладу здійснюється опосередковане спілкування людей, які належать до різних культурних товариств, де культурним посередником є перекладач. У зв'язку з цим багатьма вченими визнається той факт, що переклад означає не тільки перехід від однієї мови до іншої, але й від однієї культури до іншої (А. Лілова, 1985, А.Д. Швейцер, 1988; В.Н. Комісарів, 2001 та ін). Виступаючи посередником між двома мовами, переклад неодмінно стикається з таким явищем, як культура, адже мова – це, перш за все, феномен культури. Переклад – це "унікальна сфера мовленнєвої діяльності, де мають значення не тільки різні мови, але й різні культури, а часом і різні цивілізації" [11, с. 4].

Професор Гальперін П.Я. у своїй монографії формулює низку вимог до професійної мовленнєвої особистості перекладача:

- формування такої мови, яка не потребує калькування однієї мови на іншу [1];
- усвідомлення застосування лінгвістичних знань в залежності від конкретної ситуації спілкування (лінгвістична компетенція);
- вміння відтворювати всю гаму типових текстів;
- вміння конструювати головну ідею прочитаного або прослуханого тексту, виходячи з контексту та застосовуючи фонові та тематичні знання;
- володіння контекстуальним змістом;
- усвідомлення того, що саме слово, вказує на суть або явище, а зміст виникає в певній ситуації та контексті;
- усвідомлення постійного оновлення змісту слів в різних ситуаціях та контекстах [6].

За дефініцією Цвелінга М.Я., професійне оволодіння мовами, невід'ємно пов'язане з формуванням багатомовної особистості перекладача, певними рисами якого є чітка усвідомленість та керування мовленнєвими діями, системність знань рідного та іноземного мовленнєвого матеріалу, здібність встановлювати міжмовні співвідношення елементів, структур, мовних моделей [10].

Підготовка перекладача повинна формувати оволодіння перекладацькою компетентністю - лінгвістичною, семантичною, інтерпретативною, текстовою та міжкультурною. Без їх сформованості та розвитку неможливо здійснення базових перекладацьких дій, а саме:

- сприймати та утримувати в пам'яті зміст повідомлення, виокремлювати його змістовні одиниці, з'єднувати їх в більш інформаційні блоки (семантична компетенція);
- передавати, формулювати зміст повідомлення на рідній та іноземній мовах, враховуючи дискурсивний контекст;
- зберігати зміст тексту, його денотативну, конотативну, нормативну, прагматичну та естетичну еквівалентність (текстова компетенція);
- орієнтуватися в соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, адекватно інтерпретувати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур (міжкультурна компетенція) [10].

Семантична, інтерпретативна, текстова та міжкультурна компетенції виокремлюються в особливу групу професійно значущих компетенцій, оскільки для неперекладацьких професій вони не мають самостійної ролі, а є лише компонентами комунікативної компетенції. А для майбутніх перекладачів без їх формування та розвитку неможливе здійснення базових перекладацьких функцій – (герменевтичної, інформаційної, аналітичної, міжкультурно-посередницької) [10].

Міжкультурна компетенція особливу важливість набуває при підготовці перекладачів-професіоналів, оскільки усвідомленість мови та взаємодії культур впливає не тільки на використання мови в безпосередньому спілкуванні, але є основою професійної перекладацької діяльності [8, с. 1].

Отже, переклад є невід'ємним засобом для сприймання певного тексту. Для того, щоб переклад вийшов якісним, перекладачу необхідно вміти добре володіти іноземними мовами й намагатись зберегти цілісну структуру тексту.

Ми розглядали переклад художньо-документальної прози у романі М. Сміт "Міста. Перші 6000 років". Оскільки автор цієї книги є справжнім археологом, він змусив мене поринути в атмосферу давніх цивілізацій та періоду виникнення міст.

Переплітаючи археологію, історію і сучасні спостереження, Моніка Сміт пояснює, чому міста стали такими необхідними й живучими утвореннями, якими їх ми знаємо сьогодні. Сміт проводить читачеві екскурсію стародавнім світом – від Тель-Брака в теперішній Сирії, Теотіуакана й Теночтитлана в Мексиці й до знаменитих Помпеїв, Рима й Афін, щоб визначити унікальні властивості, завдяки яким міста привели до розквіту цивілізації та стали точкою відліку глобальної економіки [12, с. 1].

Було порівняно і зіставлено оригінал і переклад роману. У своєму романі Моніка Сміт використала чимало лексичних, граматичних та комплексно лексико-граматичних перекладацьких трансформацій. Серед найбільших вживаних трансформацій були модуляція та заміна.

Модуляція – це лексична заміна, що будується на причинно-наслідкових зв'язках понять, що можуть взаємно замінюватися. При цьому замінюються як слова, так і словосполучення. Логічний зв'язок між такими поняттями має бути настільки очевидний і семантично достатній, щоб у перекладі причину можна було б замінити наслідком чи навпаки, або (в іншому разі) ціле частиною [3, с. 88].

Деякі приклади модуляції у романі:

1. Модуляція (різне значення у словах: "very – цілком": "Now consider a very different metropolis" – "Уявімо тепер цілком інакший мегаполіс").

2. Модуляція ("building – натовпу": "punctuated by the dangerous darting movements of souped-up forklifts that dodge their way in and out of the building" – "а є небезпечні стрімкі рухи потужних вилчастих автонавантажувачів, що маневрують серед натовпу") [12].

Граматичні заміни – перетворення граматичних одиниць оригіналу в одиниці мови перекладу з іншим граматичним значенням відповідно до норм перекладної мови. Заміні піддаються граматичні одиниці мови оригіналу різних рівнів: словоформи, частини мови, члени речення, речення певного типу [5, с. 201].

Деякі приклади заміни у романі:

1. Заміна (заміна у реченнях конструкцій: "Ancient Rome and modern Tokyo are literally a world apart" – "Античний Рим і сучасне Токіо лежать буквально на різних кінцях світу").

2. Заміна (заміна у реченнях конструкцій: "in the Dumpster parked outside a building that signals a renovation taking place inside" – "де відбувається ремонт") [12].

Отже, переклад відіграє надзвичайно важливу роль у світі. Завдяки ньому ми можемо ознайомитись з культурою і традиціями різних народів й сприймати зміст певних текстів.

Переклад художньо-документальної прози є досить цікавим для опрацювання. Кожна перекладацька трансформація підсилює сприйняття роману М. Сміт "Міста. Перші 6000 років" і робить його цікавим для читання. Варто зазначити, що переклад цього роману, який здійснила Наталія Ференс повністю відповідає вимогам щодо мовленнєвої особистості перекладача. Також Наталія Ференс зуміла зробити переклад цього роману більш зрозумілим та виразним для читача.

Література

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. О собственно психологическом содержании человеческой деятельности. – М., 2000. – С. 435.
2. Долга Т. О. Переклад як вид мовленнєвої діяльності // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції ["Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість"], (Остріг, 2-3 квітня 2009 р.). – Остріг, 2009. – Вип. 11. – С. 13–17.
3. Клименко І. М. Лексичні трансформації при передачі англійської політичної термінології українською мовою / І. М. Клименко, І. С. Зоренко // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. - 2012. - Вип. 8. - С. 84-90.
4. Літературознавчий словник-довідник за редакцією Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2007.
5. Петрик О. М. Прийом граматичних замін як особливий вид перекладацьких трансформацій у поетичному тексті / О. М. Петрик // Література та культура Полісся. Серія : Філологічні науки. - 2018. - Вип. 93. - С. 200-207.
6. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
7. Савенко І. Основні проблеми документального письма в контексті літературознавчого дискурсу межі століть / І. Савенко // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 44. Ч. 2. – С. 128 – 137.
8. Селіванова О.І. Вимоги до професійного володіння мовами та проблеми мовленнєвої підготовки перекладача // Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія: Філологічні науки. – 2004.– №4(63).– С.161-162.
9. Скарніна О. Константні риси документально-художньої прози // Волинь філологічна: текст і контекст. Польська, українська, білоруська та російська літератури в європейському контексті: Зб. наук. пр. Вип. 6: У 2 ч. Ч.ІІ. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 139 – 148.
10. Цвиллинг М.Я. Профессиональные требования к личности переводчика и обучение переводу// Информационно-коммуникативные аспекты перевода. Часть II. – Нижний Новгород: НГЛУ, 1998.
11. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. – М., Наука, 1988. – 144 с.
12. Smith, Monica L. (Monica Louise) / Cities: The First 6,000 years; translator: Natalia Ferens / New York: Viking, 2019 – 289 pages.

STUDENTS AND TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS INTEGRATING ONLINE VIDEOS WHILE DEVELOPING LISTENING SKILLS AT SECONDARY SCHOOL

Ярош І. Г., магістрантка факультету іноземних мов.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Плотніков Є. О.**, кафедра прикладної лінгвістики.

In this age of information technology progress, online videos are becoming an increasingly common method of developing listening skills while teaching English at secondary schools. However, many teachers and researchers disregard this method and consider it inappropriate for school settings. In this light, the research reports students and teachers' attitudes toward using this approach in the language classroom. Qualitative and quantitative methods of research approach were applied in this study, where 15 secondary school students and 2 teachers with more than 5 years of teaching experience participated. The instruments through which the data was obtained are a questionnaire and an interview. The effect of incorporating video clips in enhancing students' English language skills, particularly in terms of listening, was proved to be significant. It was also claimed that the online video is able to make lessons more exciting and diverse. Taking into consideration the obtained results, we recommend that online video should be used in the studying process while developing listening skills at secondary school.

Keywords: online videos, English as a second language, secondary school students, listening comprehension skill.

Literature review

Many approaches have been used by teachers to enhance language proficiency of ESL learners (Malinina, 2016). On the other hand, pupils' ability to interpret English content is insufficient (Muslem & Abbas, 2017).

Understanding the issue, this study is aimed at investigating the effect of online videos as teaching method to improve Ukrainian secondary school students' listening skills. A great amount of researchers has claimed that ability to listen is a basic linguistic ability, which allows us to interpret spoken language (Morley, 2001; Hamouda 2013). Many researchers have given a definition to "listening". According to Chastain (1971), listening is an ability to understand native speech at normal speed. Goss (1982) stated listening as a process interpreting and arranging what is heard into lexical components to which meaning may be assigned. Rost (2002) emphasized that listening is a complicated cognitive process in which listeners link what they hear with their present knowledge.

Method of teaching listening by means of authentic online videos in the foreign language classroom is becoming increasingly popular (Canning-Wilson, 2000; ÇAKIR, 2006). Canning-Wilson (2000) defined video as the selection and sequence of messages in an audio-visual context. She also characterized video as a type of interaction, which may be accomplished without using words, because people frequently share information with means of non-verbal communication. Çakir (2006) affirmed that audio-visual materials are helpful for stimulating and encouraging studying of a foreign language. According to Çakir (2006, p. 68) teachers prefer videos as they motivate learners, show close to life situations, give natural context and let learners deal with original language in a controlled environment. The following are some positives of using online video, according to Smaldino (2002): 1) moving images; 2) process; 3) dramatic recreation; 4) skill learning; 5) affective learning; 6) cultural awareness. There is a great amount of positive results of employing online videos in teaching foreign language.

On the opposite side, Mac William (1986) stated that in using videos there is a possible loss of information since visual image may distract pupils from focusing on delivered information. Identically, Baltova (1994) found that visual cues intensified learner's comprehension in general but did not contribute to understanding of the content.

However, many researchers agreed that the main reason for the popularity of using videos in language teaching is their visualization. In a study by Channing-Wilson (2000), she indicated that pupils prefer learning language through videos as visual clues allow students to comprehend videos more than audio-based method.

Similarly, Harmer (2001) claimed that the main advantage of using videos is the possibility not only to listen to the information but also see it through video clues and let the learners have a more complete picture of what is happening. They will manage to pull words and images together which will contribute to language analysis. Furthermore, online video clips give teachers a wide range of resource materials to be used while teaching listening (Abdal, 2012). The above-mentioned researches show that using video approach along with its paralinguistic elements can significantly improve language learning.

Taking into consideration the abovementioned causes, this study is trying to answer the following research question: "What are the students' and teachers' attitudes towards implementing online videos at English lessons?"

Methodology

Research Design

The objective of this study is to research students and teachers' attitudes concerning the integration of online videos into English lessons while improving their listening skills. With the regard to the aim qualitative method was used as it generates objective facts that may be effectively presented through figures and statistical analysis. The research was performed in September, 2021.

Subjects

The sample consisted of 15 participants (33,3% male and 66,7% female) ranging in age from 13 to 14 studying in the 9th grade of the secondary school in Koriukivka, who were chosen at random, and teachers (2 female) with teaching English experience of 5 and 10 years who agreed on their data analysis.

Instrument and Procedures

The data was collected from the participants using two study instruments. Firstly, to collect information about the students' attitude towards using online videos approach a brief questionnaire was used (Appendix 1). It contained 10 items with 4 variants for the answer. Secondly, interview as a research instrument was administered. Appendix 2 contains a 5-question-interview which was suggested to English teachers to learn their opinion about employing online videos while teaching English at secondary school. Both the interview and the questionnaire refer to research effectiveness and its implication in schooling and professional, research interest, and fear concerning the usage of this method of studying. It is to be noticed that all the participants were asked if they agreed to participate in this study and undergo the suggested investigation. The instruments of this study are reliable and valid because they were developed based on the literature review.

Results

According to the study's objectives, the quantitative and qualitative statistics on students' reported attitudes on the integration of video clips into the learning-teaching process are reported as follows:

Table 1 Pupils' attitudes toward the efficiency of using online videos in the learning process and its impact on their listening skills.

No	Question	a	b	c	d
1	Why are you studying English?	46,7%	20%	33,3%	0%
2	Are you interested in English lessons?	13,3%	86,7%	0%	0%
3	What do you like about English lessons?	33,3%	26,7%	6,7%	33,3%
4	How often do you watch different video on the Internet (You tube channels, etc.)?	66,7%	13,3%	20%	0%
5	Do you watch videos to find out something new?	46,6%	40%	6,7%	6,7%
6	How often does the teacher use videos at English lessons?	0%	26,7%	73,3%	0%
7	Do you agree that watching videos is more effective method than just listening to audio?	53,3%	46,7%	0%	0%
8	Can watching online videos make an English lesson more interesting?	33,3%	33,3%	33,3%	0%
9	Do you think using online videos are able to help you understand the topic of the lesson better?	40%	60%	0%	0%
10	Would you like a teacher to use online videos at English lessons?	66,7%	26,6%	6,7%	0%

Table 1 shows the results that we obtained during the experiment. All the data have been converted into percentages, and can be interpreted with the help of Appendix 1, where the answer options are presented. According to this table, answering the first question, almost half of respondents indicated that the main reason for their interest in a subject is an appeal to studying English. Both desire to communicate with foreigners and to understand authentic videos and movies were shared by the other half. None of the participants was indifferent to English as a school subject. The majority was solid to answer the second question considering their interest in studying English as a foreign language. As for the favorite activities, represented in the third question, watching online videos is on the same place as doing grammar and vocabulary exercises. The third of participants finds it to be interesting to read texts while learning English and playing games is the least popular among pupils. In addition, more than a half is keen on watching different videos online, but for some of them the reason is boredom. As for learning something new with the help of videos less than half replied in a positive way; less than 10% do it if it

concerns their studying; and the same amount of pupils prefers entertaining content which isn't connected with the learning process. Taking into consideration the information about the frequency of watching online videos at English lessons, the answers were different, but the majority experiences it while improving their listening skills. There is a strong agreement with the statement that learning through online video would be more effective than just listening to audio tracks. As a matter of fact, the opinions were various when it came to the potential of video to make the lesson more interesting, but the vast majority doubts its usefulness. According to pupils' responses, using online games contributes much to mastering the topic of the lesson, but almost half suggests using this approach along with the materials of the reference book and nobody believes that online videos are likely to distract them from the main issues or do not help at all. Finally, judging from the questionnaire, almost 70% fancy implementing online videos as a method of learning English and improving their listening skills. Less than 10% hesitate if they want to have such experience.

In the second part of the research, teachers' attitude towards using online video clips in the learning process and its relevance and usefulness in fostering pupils' listening skills is analyzed. To begin with, they marked that along with such methods as role games, tracks, songs and videogames, they also frequently incorporate online videos into the language teaching for improving secondary school pupils' listening skills. Teacher 1 claims that online videos

"increase student's motivation, provide an enabling environment for development of sociocultural competence and memory, encourage learners to interact in English"

Teacher 2 adds that such approach can be effective at the primary stage of learning as "the presence of a language source greatly facilitates the interpretation of the content".

Both respondents concluded that online games could add variety to the lesson, but only if the material is relevant to the topic, the language level and is informative. As for regularity of employing online videos in the teaching process, they do rely on them not so often. One of the main reasons for it is the poor Internet connection and lack of appropriate materials. In the case of usage, they find such platforms as British Council, You Tube channels, Lingualeo, Breaking News etc. to be applicative for sample of materials. To recapitulate, their prognosis regarding the positive impact of videos on listening skills was quite high.

Discussion

The use of audiovisual content for development of language skills is becoming more frequent. In view of the fact that the correlation between foreign language and its meanings is weak, pupils who watch online video in a foreign language may not comprehend what they hear. As a result, the effectiveness of listening comprehension will be considerably improved by usage of new technologies in general and implementing of online videos at English lessons in particular. The purpose of this study was to find out pupils and teachers' attitude towards this approach. The results of this research indicate that students and teachers were enthusiastic about using online videos as a learning supplement. One of the reasons why the students appreciated the incorporation of this approach into their listening lessons is their interest in this type of activity even in real life and their belief that visual images enable them to get more knowledge and make lesson varied. As for the teachers, they appreciate the idea of employing online videos into English lessons as they stimulate the process of critical thinking, increase interaction in English, give additional information regarding culture of target language, attract pupils' attention to the subject. The findings are also congruent with those of Abdal, (2012), Çakir (2006) who found this approach to be efficient and that which can vary the content of school lessons.

These results should be taken into account when considering how to use online videos at English lesson, to select the material properly with regard to relevance to the topic, students' age, language acquisition etc.

Conclusion

The outcomes of the survey revealed that most teachers and learners feel that studying English at school with the help of online videos has a beneficial influence on fostering the development of their English proficiency in listening. To sum everything up, teachers should employ video resources that include natural language samples so that students are exposed to a wide range of speakers, themes and settings; to give enough opportunities for pupils to listen to examples of natural language in the classroom that are sure to enable them to competence and react properly to authentic spoken language. As for the pupils, they have shown their appeal to watching online videos and willingness to try such approach at their English classes. According to the study's conclusions, online video are recommended to integrate into learning process as an effective and modern toll for developing listening skill.

References

1. Abdal, H.F. (2012). *Listening Comprehension Strategies of Arabic-Speaking ESL Learners* (Master's Thesis. Colorado State University). Retrieved from https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/65198/Abdalhamid_colostate_0053N_11014.pdf;sequence=1

2. Baltova, I. (1994). The Impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 507-531.
3. Çakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology - Tojet*, 5(4), 67-72.
4. Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in The Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
5. Chastain, K. (1971). *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
6. Goss, B. (1982). Listening as Information Processing. *Communication Quarterly*, 30, 304-307.
7. Hamouda, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-115.
8. Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson.
9. Hemei, J. (1997). Teaching with Video in an English Class. *FORUM*. 35(2), 45.
10. MacWilliam, I. (1986). Video and Language Comprehension. *English Language Teaching Journal*, 40(2), 131-135.
11. Malinina, I. (2016). Implementing Web 2.0 tools for collaborative work of learners studying english. *The New Educational Review*, 43(1), 104-114. doi: 10.15804/tner.2016.43.1.08
12. Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia archive*, 5, 179-201.
13. Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (p.69-85). Boston: Heinle & Heinle.
14. Muslem, A., & Abbas, M. (2017). The effectiveness of immersive multimedia learning with peer support on English speaking and reading aloud. *International Journal of Instruction*, 10(1), 203 – 218.
15. Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
16. Saeedi, Z., & Biri, A., (2016). The application of technology in teaching grammar to EFL learners: the role of animated sitcoms. *Teaching English with Technology*, 16 (2), 18 – 39.
17. Smaldino, S. E. (2002). *Instructional Technology and Media for Learning*. New Jersey: Upper Saddle River Columbus Ohio.

Appendix 1

A questionnaire on students' attitudes towards the use of online video in the classroom.

Questionnaire

Please, read the questions attentively and mark the most suitable variant for you with regard to your learning experience. Don't forget to mention you age and gender.

Age:

Gender:

1. Why are you studying English?

- a) I like the subject
- b) I would like to communicate with foreigners
- c) I would like to understand the content of the video and movies in English
- d) I do not like this subject, but it is in the curriculum

2. Are you interested in English lessons?

- a) Very interested
- b) interested
- c) Not interested
- d) Not really interested

3. What do you like about English lessons?

- a) to do grammar exercises and to learn words
- b) to read texts
- c) to play games
- d) to watch online videos in English

4. How often do you watch different video on the Internet (You tube channels, etc.)?

- a) Often
- b) When I'm bored
- c) Rarely
- d) Never

5. Do you watch videos to find out something new?

- a) Yes
- b) Rarely
- c) Only if it concerns home assignments
- d) No, I look only entertaining video on the Internet

6. How often does the teacher use videos at English lessons?

- a) Always
- b) Often
- c) Rarely
- d) Never

7. Do you agree that watching videos is more effective method than just listening to audio?

- a) Agree
- b) Rather agree
- c) Rather disagree
- d) Disagree

8. Can watching online videos make an English lesson more interesting?

- a) Yes, because videos contain visual information
- b) In some cases yes
- c) Possibly
- d) No, online videos do not make English lesson be more interesting

9. Do you think using online videos are able to help you understand the topic of the lesson better?

- a) Of course, I remember any information much better if I see it on screen
- b) To some extent yes, but in combination with textbook materials
- c) Unlikely, because online videos will distract me from key information
- d) In no way

10. Would you like a teacher to use online videos at English lessons?

- a) Yes, I would like to try
- b) Rather yes
- c) Rather no
- d) No, I do not like online video

Appendix 2

An interview on teachers' attitudes towards the use of online video in the classroom

Please, read the questions attentively and express your opinion with regard to your teaching experience. Don't forget to mention your age.

Age:

Teaching experience:

1. What methods do you use to make English lesson more interesting (videos, games, illustrations, role-playing games)? _____

2. Do you think that implementing online videos in English lessons is more effective than just listening to audio records? Why? _____

3. Is watching online videos able to make English lesson more interesting or rather distract from the curriculum? _____

4. How often do you use online video at English lessons? How do you choose materials, on which platforms? _____

5. Make a prediction if using online videos could increase the effectiveness of mastering the topic a lot? Why? _____

ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 159.923:004

ОБРАЗ-Я ОСОБИСТОСТЕЙ, ЯКІ ГРАЮТЬ В РОЛЬОВІ КОМП'ЮТЕРНІ ІГРИ

Висоцький Д. М., магістрант факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кошова І. В.**, кафедра загальної та практичної психології.

Стаття присвячена вивченню особливостей Я-образу особистостей, які інтенсивно взаємодіють з віртуальним світом. Зокрема в центрі уваги автора особливості Я-образу учасників масових багатокористувацьких онлайн-рольових ігор (MMORPG).

Ключові слова: Я-образ, віртуальність, рольові комп'ютерні ігри.

Сучасне століття характеризується стрімким розвитком комп'ютерних і інтернет-технологій, що впливають не тільки на розвиток всього суспільства, а й окремої особистості. Інтернет-простір являє собою особливий культурний простір, що створює нові можливості для професійної діяльності, комунікації, де в особистості з'являються нові засоби, що опосередковують процес формування Я-образу.

Я-образ являє собою систему уявлень людини про саму себе. Він є передумовою і наслідком соціальної взаємодії, має соціальний початок і розвивається разом з особистістю та є важливим фактором процесу самоактуалізації. У більшості теорій Я-образ повністю чи частково отожднюється з поняттям «самосвідомість», але в деяких з них Я-концепція розглядається як цілісна структура особистості [1; 4; 6]. Загалом теоретичний аналіз різних підходів до розуміння «Я-концепції» особистості показує різноманітність цього феномена і принципів його дослідження. В останні десятиріччя спостерігається збільшення кількості наукових робіт, присвячених пошуку та опису нових модальностей категорії Я-образу. Наприклад, інтенсивно досліджується «Я-віртуальне», що розглядається як уявлення людини про себе, яке виникає в створених комп'ютерними технологіями віртуальних світах [2; 3; 5; 7]. Звичними для людства стають віртуальні розваги. Однією із наймасштабніших і таких, що стрімко розвиваються, галузей стають онлайн-ігри. Наш дослідницький інтерес концентрується на масових багатокористувацьких онлайн-рольових іграх (MMORPG - з англ. Massive (massively) multiplayer online role-playing game)[7].

Думки вітчизняних дослідників щодо проблематики становлення Я-образу в умовах взаємодії з віртуальним світом досить полярні. А. М. Демільханова, М. С. Іванов, А. Е. Жичкіна, М. В. Тендрякова стверджують, що використання комп'ютерних і інтернет-технологій в житті людини істотно трансформує всю її ментально-психічну структуру. Надмірна заглибленість в комп'ютерні ігри будь-якого типу призводить до деформації «Я», появи додаткових форм ідентифікації. Е. Д. Невесенко, О. В. Орлова, В. Н. Титова, В. А. Плешаков, Н. В. Вугіллячок вказують на значимість рольових онлайн-ігор для самореалізації, комунікації та адаптації сучасної молоді.

Встановлено, що комп'ютерні ігри використовуються як втеча від реальності, завдяки чому досягається особливе відчуття власної ідентичності (Леонова Л. Г., Бочкарьова Н. Л., Коловоротний С. В.; Фріндте В., Келер Т.; Shotton M.). Ряд дослідницьких робіт концентрується на вивченні особливостей віртуальної реальності а також особливостей особистості людей, що взаємодіють з віртуальною реальністю (Бабаєва Ю. Д., Войскунский А. Е., Смилова О. В.; Жичкіна А. Е., Белінська Є. П.). Одні дослідники наголошують на сублімації агресії в комп'ютерних іграх, що є компенсаторним механізмом, інші на вивченні того, як у віртуальній реальності реалізується Ідеальне Я індивідів, а також особливостях особистості людей, що взаємодіють з віртуальною реальністю. Одним із аспектів таких досліджень є вивчення особливостей реалізації Ідеального Я індивідів у віртуальній реальності.

У нашій роботі ми вивчали Я-образ інтернет-користувачів, які грають в рольові онлайн-комп'ютерні ігри. Ми зосередилися на встановленні особливостей змісту Я-образу інтернет-користувачів, що грають в рольові онлайн-комп'ютерні ігри. Ми припускали, що існують відмінності в змісті образу Я у інтернет-користувачів, які грають в рольові онлайн-ігри, і інтернет-користувачів, що не мають такого досвіду.

Вибірка досліджуваних становила 30 особистостей, поділених на дві групи за критерієм специфіки використання ними інформаційних технологій. Однаковим для обох груп був критерій часу, витраченого ними на інформаційні технології (4-7 годин на день). Перша група (експериментальна), це особистості, які грають в онлайн-ігри щодня. Вони щиро захоплені цією діяльністю і впевнено називають це своїм хобі. Друга (контрольна) група складається з інтернет-користувачів, що не грають в комп'ютерні рольові онлайн ігри, але активно використовують інформаційні технології (для пошуку, обробки інформації, перевірки електронної пошти). Вік досліджуваних від 17 – 25 років. У дослідженні прийняли участь тільки чоловіки.

Щоб отримати важливу інформацію про інтенсивність і тривалість часу за комп'ютерними рольовими онлайн іграми був використаний метод напівструктурної бесіди. У ній встановлювалася й інформація про улюблені жанри, вік досліджуваного і ставлення до подібного різновиду розваг.

Пошук вибірки був організований на ігрових онлайн форумах і месенджерах. У дослідженні була використана Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Поліфункціональний опитувальник Т. Лірі використовується для вивчення уявлень суб'єкта про самого себе і про інших людей, встановлюється співвідношення міжособистісного сприйняття, самооцінки, оцінок «Я-ідеалу» та ін. Респонденти експериментальної групи оцінювали три складових Я-образу: Я-реальне, Я-ідеальне і Я-в-MMORPG (тобто Я в рольових онлайн-іграх). Виділена складова (Я-в-MMORPG) дозволила визначити особливості сприйняття себе як персонажа онлайн-гри. Респондентам контрольної вибірки було запропоновано оцінити лише Я-реальне і Я-ідеальне, з огляду на те що вони не грають в рольові онлайн-ігри.

Зіставлення профілів «Я» показало, що Я-реальне, Я-ідеальне і Я-в-MMORPG у особистостей, які грають в рольові онлайн-ігри (рисунок 1) виявило наявність точок збігу за шкалою «Доброзичливість» та «Дружелюбність», а також незначні розбіжності у шкалах «Егоїстичність», «Агресивність».



Рис. 1. Показники "Реального Я", "Ідеального Я" та "Я-в-MMORPG" в експериментальній групі (ДМО)

Гравець в MMORPG схильний проявляти щирі відносини, з повагою і розумінням ставитися до інших людей. У меншій мірі він сприймає себе домінантним, агресивним, самотійним. Його характерне значне прагнення до сприяння спільній ігровій діяльності в ігровому просторі, активний прояв лідерських якостей. У гравців зберігаються тенденція діяти в своїх інтересах, підпорядковуючись групі, відповідати її вимогам і завданням, але враховуючи власні потреби. Така поведінкова характеристика схожа на філософське визначення розумного егоїзму: для особистості першочергово важливо вміти жити особистісними інтересами, але не вступаючи в конфлікт і не суперечачи потребам і інтересам інших людей.

Діагностовано також розбіжності показників Я-образу реального і Я-ідеального за шкалами «Агресивність» ($U = 23, p < 0,01$) і «Домінування» ($U = 21, p < 0,01$)

Тож можна констатувати, що ідеал «Я» людей, що грають в рольові онлайн - ігри, відрізняється від Я-реального вираженою орієнтацією на більшу агресивність і домінантність, що дає можливість діяти більш самотійно навіть у комунікації з оточуючими.

Суспільство досить сильно обмежує особистісні вираження пов'язані з домінантністю і авторитарністю, за винятком, можливо, професій і видів діяльності, які вимагають цього в межах міжособистісної взаємодії, коли потрібно вплинути на інших. У рольових онлайн іграх вибудовується своя суспільна ієрархія, яка чітко розмежована. Чим вищий статус має гравець, тим більше привілеїв, авторитету і влади він отримує, що абсолютно не пов'язано з реальним життям. Наприклад, не важливо, якими навичками володіє гравець, його вік. У грі люди рівні, адже їх реальні досягнення в віртуальному світі не мають значення. Тож можемо припустити, що прагнення до влади і домінування, можуть бути результатом дії компенсаторних механізмів. Завдяки цьому особистість намагається заповнити втрачені можливості реального життя в грі.

В результаті зіставлення образу Я-реального та Я-в-MMORPG у інтернет-користувачів, які грають в рольові онлайн-ігри, виявилися достовірні відмінності за чотирма шкалами опитувальника Т. Лірі: «Авторитарність» ($U = 56, p < 0,01$), «Покірність» ($U = 47,5, p < 0,01$), «Залежність» ($U = 36, p < 0,01$), «Домінування» ($U = 27,5, p < 0,01$). Такий результат засвідчує, що гравець у віртуальному середовищі відчуває себе активнішим і домінантним, але при цьому досить покірним і залежним. Ці суперечливі дані можна пояснити ігровими особливостями комп'ютерних ігор, де гравець відчуває залежність і покірність відносно ігрових аспектів гри. Він частіше обмежений можливостями алгоритмів дій, але одночасно відчуває себе незалежним, сміливим, вільним від тиску суспільства. У грі приймається роль персонажа зі чітко окресленими характеристиками, що спонукає до прояву покірності та залежності.

У порівнянні з Я-реальним - Я-в-MMORPG є авторитарніше і домінантніше. У рольових онлайн іграх, герой, якого створює гравець, є фактично центром цієї віртуальної реальності. Більшість пригод цього світу трапляються з ним і саме він робить вибір в ситуації морального конфлікту. Гравець переконує себе в тому, що цей світ величезний і багатогранний, з великою кількістю варіативних шляхів в одній і тій же ситуації, але це не зовсім так. Всі історії задалегідь сценарно прописані творцем гри, тому з'являється ілюзія наповненості і свободи, яка може створювати внутрішній конфлікт з очевидними ігровими обмеженнями гри.

Незначні розбіжності між ідеальним Я образом та «Я-в-MMORPG» спонукають зробити висновок про те, що у віртуальній реальності може частково, або повно реалізуватися ідеальний образ випробовуваних. Тобто, Ідеальне Я індивіда реалізується у віртуальній реальності.

Образ «Я-віртуальне» ми визначили як систему уявлень особистості про ті якості, які вона проявляє в процесі міжособистісної комунікації в віртуальному просторі. Важливою складовою цього образу є фрустровані потреби. Ми можемо зробити висновок про те, що гравці в рольових онлайн іграх компенсаторно реалізують своє ідеальне Я. Для підтвердження таких висновків ми порівняли модальності Я-реального та Я-ідеального контрольної та експериментальної груп (рисунок 2 та 3).

На підставі зіставлення реального Я-образу респондентів контрольної та експериментальної вибірки діагностовано відсутність достовірних відмінностей по всім змінним. Достовірні відмінності в ідеальному Я-образі контрольної і експериментальної груп були виявлені лише за показником «Домінування» ($U = 54, p < 0,01$). Інтернет- користувачі, які грають в рольові онлайн ігри мають достовірно вищі показники "Домінування" відносно контрольної вибірки.

Результати зіставлення профілів інтернет-користувачів показують, що «Я-в-MMORPG» сприймається людиною як самотійна модальність, яка не схожа з реальним баченням людини себе, але має спільні риси з "Я-ідеальним", це підтверджує припущення, що у віртуальній реальності може реалізуватися ідеальне Я особистості, яке не може проявлятися в реальному житті, саме так можна інтерпретувати образ героя гри, в якому людина зображає витіснення інтенції. Профілі експериментальної групи гармонійніші. Відмінності між реальним і ідеальними образами цієї групи випробовуваних мінімальні, в порівнянні з контрольною групою.

Загалом теоретичний аналіз наукової психологічної літератури, присвяченої вивченню «Я-образу», виявив, що його можна визначити як систему уявлень особистості про себе, що має соціальний початок і розвивається разом з особистістю та є важливим фактором процесу самоактуалізації. Я-образ повністю чи частково ототожнюють з поняттям "самосвідомість", а в деяких роботах Я-концепція розглядається як цілісна структура особистості.

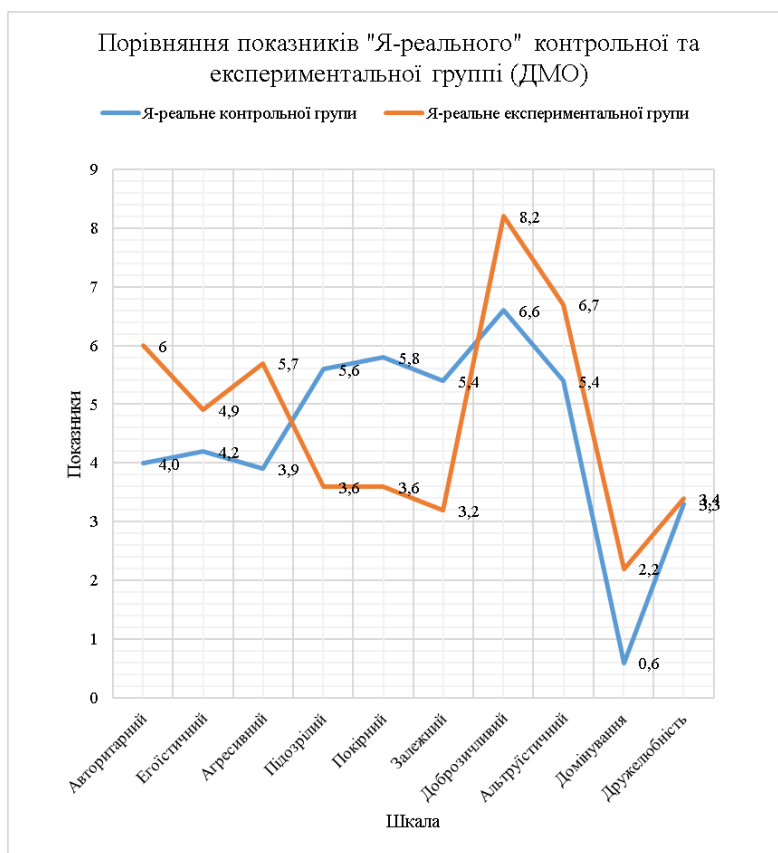


Рис. 2. Порівняння показників "Я-реального" контрольної та експериментальної груп

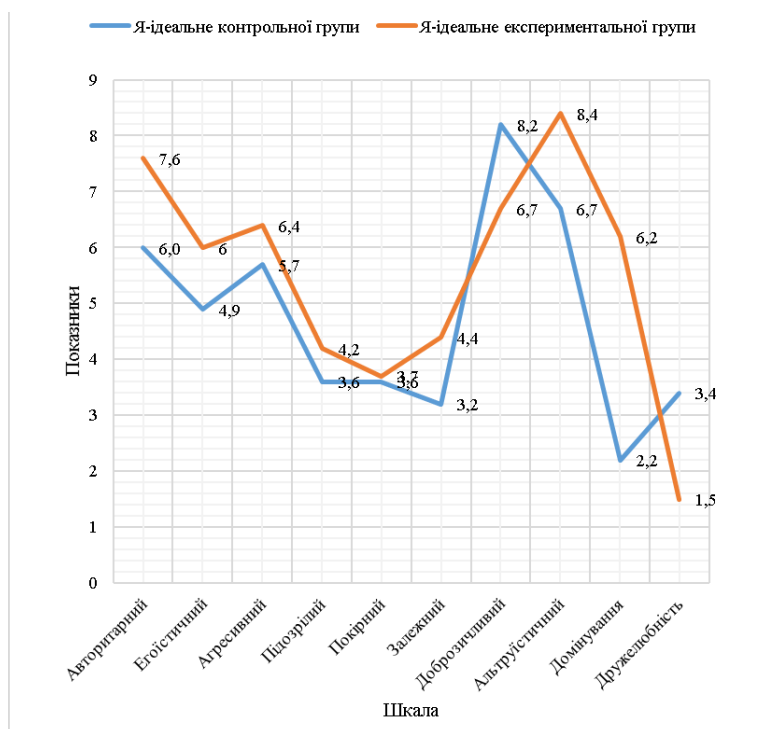


Рис. 3. Порівняння показників "Я-ідеального" контрольної та експериментальної груп

«Я-віртуальне» можна визначати як систему уявлень особистості про якості, які вона проявляє в процесі міжособистісної комунікації в віртуальному просторі. Важливого значення в цьому процесі надається фрустрованим потребам, які в реальному соціумі або нездійсненні, або є проблемними для цієї особистості.

Результати зіставлення профілів інтернет-користувачів показують, що «Я-в-ММОРPG» має спільні риси з "Я-ідеальним", що дозволяє зробити припущення, що у віртуальній реальності може реалізуватися ідеальне Я особистості. Порівняння профілів показало їх більшу гармонічність у користувачів, що грають у рольові комп'ютерні ігри. Ідеальний образ гравця характеризується більшою тенденцією до активного домінування.

Література

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В. Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
2. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной реальности и особенности идентичности подростка-пользователя Интернета // Образование и информационная культура. М., 2000. С. 431-460.
3. Завьялова З.С. Самоидентификация личности в условиях сетевых коммуникаций: постановка проблемы // Психологические тренинги. 2007.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М: Политиздат, 1984.
5. Лучинкина А.И. Специфика мотивации интернет-пользователей / А.И. Лучинкина – Перспективы науки и образования. № 6 (12). 2014. С. 105-109.
6. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова. СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
7. Цариценцева О. П., Бутрова Н. Н. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей интернет // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 12 (декабрь). С. 76–80.

УДК 37.013.42:316.624.2-053.5(71)

КАНАДСЬКИЙ ДОСВІД У БОРОТБІ З БУЛІНГОМ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Гончарова В. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Лісовець О. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Проблема насильства у шкільному середовищі свідчить про необхідність ретельного вивчення й розробки профілактичних заходів, спрямованих на її вирішення, оскільки діти, з одного боку, є самою незахищеною, найуразливішою й майже повністю залежною частиною суспільства, а з іншого, можуть самі ставати джерелом настання суспільно небезпечних наслідків.

Ситуація із поширенням булінгу призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації), медичних (травматизація) наслідків. В Україні поки що не проводяться систематичні загальнонаціональні дослідження цього явища (наявні лише поодинокі роботи), а тому ще недостатньо запропонованих форм і методів профілактики та корекції цього явища.

Тому вважаємо треба брати на озброєння досвід Канади. Зокрема, у країні на законодавчому рівні визначено поняття «булінгу». Так згідно із Законом про освіту провінції Квебек, «булінг» (третирування) – це пряма або непряма поведінка, коментар, дія чи знак, у тому числі, здійснені за допомогою соціальних мереж, з метою завдати особі фізичної або психологічної шкоди, її приниження, залякування, соціального виключення.

Канадські школи надають важливого значення роботі зі свідками булінгу: працюють над підвищенням їхньої обізнаності про це явище та його наслідки, навчають свідків булінгу правильно реагувати на випадки булінгу, розвивають у них впевненість у необхідності захистити жертву [1, 127]. Іншою проблемою є те, що вчителі або персонал школи часто відсутні, коли відбувається інцидент булінгу, а також не завжди втручаються, щоб його зупинити [2, 14]. Тому, по-перше, канадські освітяни визнають за доцільне організувати на перервах працівниками школи або старшокласниками моніторинг тих місць, де найчастіше трапляються випадки булінгу.

Ефективним також є проведення спланованого та керованого дозвілля учнів у цей час [3]. По-друге, актуальним є підвищення компетенції вчителів та шкільного персоналу у реагуванні на інциденти булінгу в школі. З цієї метою проводяться конференції, дні підвищення кваліфікації,

майстер-класи. Окрім свідків-однолітків та шкільного персоналу вагому роль у вирішенні проблеми булінгу покладено на батьків.

Дослідження канадських науковців (А. Чарач, Д. Пеплер, С. Зайглер) встановило, що більшість учнів розповідали про випадок булінгу батькам, а не вчителям [2, 15]. Відповідно, пріоритетним завданням у антибулінговій

роботі Канади є налагодження спілкування та співпраці школи з батьками для допомоги учням-переслідувачам та учням-жертвам [4, 127]. Для батьків у канадських школах проводяться інформаційні вечори, на яких вони ознайомлюються із проблемою булінгу; вчать, як розпізнати, що їх дитина стала жертвою булінгу; отримують поради, як підтримати дитину, а також як діяти, якщо їхня дитина вчинила булінг. Крім того, представники батьків утворюють Консультативну раду батьків, яка бере участь у розробці загальношкільного антибулінгового плану [4, 21].

Безперечно, важливе місце у профілактиці та попередженні шкільного булінгу відведено роботі з учнями-кривдниками та учнями-жертвами. Оскільки науковці вказують, що ініціатори булінгу зазвичай мають обмежені навички вирішення конфліктів, розуміння почуттів інших та висловлення співчуття, керування емоціями, їм, у першу чергу, надають допомогу в оволодінні цими навичками [4, 10]. Жертви булінгу через свою вразливість і тривожність намагаються уникати конфліктів та вдаються до соціальної ізоляції. Тому робота з цією групою учнів передбачає підвищення їхньої самооцінки та впевненості в собі, оволодіння навичками керування страхом та вмінням захистити себе [4, 9].

Варто зауважити, що канадські школи відходять від принципу нульової толерантності у подоланні проблеми булінгу (поширений у 1990-х роках) до більш конструктивного превентивного принципу для подолання булінгу. Підхід нульової толерантності полягав у жорстких санкціях проти учнів, які ініціювали булінг (відсторонення від навчання або виключення зі школи). На противагу, превентивний підхід демонструє значно більшу ефективність. Він полягає у створенні загальношкільної культури поваги та розуміння; інтеграції антибулінгового компонента до навчально-виховного процесу та позакласної й позашкільної діяльності; врахуванні серйозності булінгової поведінки, факторів, які її спричиняють, для того, щоб здійснити адекватне втручання; проведінні постійного моніторингу та фіксації випадків булінгу; використанні відновної справедливості для відновлення стосунків між кривдником та жертвою, усуненні шкоди, заподіяної в результаті булінгу [5, 1].

Необхідною умовою профілактики та протидії булінгу в канадських школах є створення позитивної шкільної культури, яка ґрунтується на повазі та толерантності, а також чітко визначає очікування від учнів та персоналу школи стосовно правил поведінки. З цією метою в канадських провінціях діє політика безпечних та турботливих шкіл. Антибулінговим законодавством визначено процедуру покарань учнів, які ініціюють булінг (покаранню підлягають не лише переслідувачі, а й свідки булінгу, які не доповіли про випадок), передбачено щорічне проведення Тижня для підвищення обізнаності про булінг та його попередження, створення кодексів поведінки учнів та розробка антибулінгового й антинасильного плану в школах.

Для створення, реалізації та моніторингу шкільного антибулінгового плану формується робоча група у складі вчителів, шкільних адміністраторів, інших працівників школи, батьків, учнів, шкільних медсестер, поліцейських та зацікавлених членів громади. Також створюється детальний план процедур стосовно реагування на випадок булінгу в школі, підтримки жертви, роботи зі свідками та агресором, моніторингу та оцінки ефективності плану.

Антибулінговий план підлягає постійному перегляду, оновленню та вдосконаленню з боку школи. З метою попередження та профілактики булінгу використовується потенціал навчальних предметів, які вивчаються в середній школі. Зазначимо, що назви цих предметів різняться в канадських провінціях та територіях.

Це предмети, які присвячені:

- 1) здоров'ю, здоровому способу життя та фізичній культурі;
- 2) особистісному розвитку та плануванню кар'єри;
- 3) дослідженню сім'ї.

Учителі часто використовують метод кейс-стаді в цілях антибулінгової роботи. Наприклад, учитель пропонує учням кейси з випадками булінгу від вчителя або учні приносять на розгляд інциденти булінгу з особистого життя (що має бути конфіденційним) або зі ЗМІ. Завдання полягає в тому, щоб школярі в групах написали кращу кінцівку наданих сценаріїв. Виконана робота оцінюється вчителем та однокласниками за такими критеріями: вираження емпатії до жертви булінгу у сценарії; запропоновані стратегії для реагування на інцидент; визначені ресурси для допомоги та підтримки особи; надання реалістичних стратегій для допомоги створити школу, яка приймає та поважає відмінності [6, 90].

Особливістю антибулінгових програм є те, що вони дають можливість учасникам ділитися власним досвідом, спільно випрацювати шкільні стратегії подолання проблеми та

реалізувати проекти. З цією метою значно активізується учнівське самоврядування: школярі беруть участь у розробці та реалізації шкільного плану з попередження та протидії булінгу. Учні створюють комітети з позитивної шкільної культури, об'єднання «Сила однолітків», проводять антибулінгові програми для ровесників, роблять доповіді, презентації на засіданнях Батьківської ради про вплив булінгу на їхнє особисте життя, про інформацію стосовно булінгу, з якою вони ознайомлюються на уроках. Окрім того, молодь проявляє свою активну позицію через участь в антибулінгових форумах з експертами; конкурсах на кращу розповідь про булінг, шкільних театральних постановках на тему булінгу.

Таким чином, канадський досвід демонструє, що у протидії булінгу пріоритет надається насамперед превентивним заходам, а не каральним, оскільки такі заходи мають кращий та більш тривалий ефект. В Україні запобігання вчиненню насильницьких злочинів стосовно дітей повинно стати пріоритетним напрямком діяльності всіх служб та органів у справах дітей.

Література

1. Pepler, D., Wendy, M., Craig W., O'Connell, P., Atlas, R., Charach, A. Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada / Bullying in schools: how successful interventions can be? [ed. P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby]. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. - P. 125 – 140.
2. Charach, A., Pepler, D., and Ziegler, S. Bullying at school: A Canadian perspective / A. Charach, D. Pepler, S. Ziegler // Education Canada. – Spring 2005. – P. 12–18.
3. Public Safety Canada. Bullying prevention in schools. School factors. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bllng-prvntn-schls/index-eng.aspx>
4. British Columbia Ministry of Education. Focus on bullying: A prevention program for elementary school communities. – Victoria: BC: British Columbia Ministry of Education, 1998. – 379 p.
5. Roberge, G. D. From zero tolerance to early intervention: The evolution of school anti-bullying policy / Roberge, Ginette D. // eJournal of Education Policy. - Fall 2012. - P. 1-6.
6. Health and Career Education 8 and 9: integrated resource package. Ministry of Education, Province of British Columbia, 2005, – 136 p.

УДК 316.6

ПРОСОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Доманська В. Л., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Наконечна М. М.**, кафедра загальної та практичної психології.

У статті наведено детальний огляд існуючих наукових поглядів на сутність та різноманіття проявів просоціальної поведінки. Висунуто припущення, що здійснення особистістю просоціальної поведінки являю собою реалізацію внутрішньо-особистісної просоціальної спрямованості як цілісного багатогранного утворення ціннісно-мотиваційного характеру. Також здійснено аналіз структурної моделі просоціальної спрямованості особистості. Актуальність наведеної теми зумовлена недостатністю вивчення феномену просоціальної поведінки, відсутністю однозначного та повномасштабного понятійного апарату даної теми та нерозкритістю таких аспектів просоціальної діяльності як вікова генеза розвитку, мотивація здійснення, особливості та класифікація можливих способів та засобів реалізації просоціальної діяльності. Нами було детально розглянуто, проаналізовано та структуровано такі споріднені до просоціальної поведінки поняття як просоціальність та просоціальна спрямованість особистості. Крім того, опрацьована значна кількість теоретичних напрацювань різноманітних дослідників щодо природи, сутності та особливостей просоціальної поведінки.

Глибоче вивчення сутності просоціальної спрямованості особистості як рушія просоціальної поведінки може бути важливою ланкою у побудові соціальних процесів та дасть змогу виокремити теоретичні основи продуктивної та сприятливої взаємодії людини і суспільства, а також успішної реалізації взаємно вигідної міжособистісної взаємодії індивідів у суспільстві.

***Ключові слова:** просоціальна спрямованість особистості, просоціальна поведінка, допомагаючи поведінка, альтруїзм, взаємність.*

The article provides a detailed overview of existing scientific views on the nature and variety of manifestations of prosocial behavior. It is suggested that the implementation of prosocial behavior by a

person is the realization of intrapersonal prosocial orientation as a holistic multifaceted formation of value-motivational nature. The analysis of the structural model of prosocial orientation of the personality is also carried out. The relevance of this topic is due to the lack of study of the phenomenon of prosocial behavior, the lack of unambiguous and full-scale conceptual apparatus of this topic and the undisclosed aspects of prosocial activities such as age genesis, motivation, features and classification of possible ways and means of prosocial activities. We have considered in detail, analyzed and structured such concepts related to prosocial behavior as prosociality and prosocial orientation of the individual. In addition, a significant number of theoretical developments of various researchers on the nature, nature and characteristics of prosocial behavior.

Deep study of the essence of prosocial orientation of the individual as a driver of prosocial behavior can be an important link in the construction of social processes and will highlight the theoretical foundations of productive and favorable interaction between man and society, as well as successful implementation of mutually beneficial interpersonal interaction in society.

Key words: prosocial orientation of personality, prosocial behavior, helping behavior, altruism, reciprocity.

Постановка проблеми: Процеси трансформації сучасного суспільства зумовлюють нові питання та проблеми, що пов'язані із поведінкою індивіда у соціумі. Зміни зовнішнього середовища, науково-технічний прогрес, зміна поколінь та багатоманіття, гнучкість і текучість сучасного поняття норми неухильно здійснюють свій вплив на типи та характеристики взаємодії «людина-людина», котра відбувається в суспільстві. Тож нова соціальна реальність потребує вивчення та детального дослідження, оскільки кордони як і загалом соціально-нормативної поведінки, так і просоціальної активності не є науково визначеними і означеними на даний момент. Тож сучасна соціальна психологія ставить за актуальне завдання вивчення просоціальної активності особистості як глибокого та багатоманітного процесу, а не лише як антитези до антисоціальної поведінки.

Проблеми міжособистісної взаємодії, особливо у випадках, коли людина діє на користь іншого, з одного боку були зазначені ще у філософських працях античних часів, а з іншого боку, досі не існує єдиного обґрунтування того, чому ж індивіди, що взаємодіють у суспільному житті мають потребу і здатність до просоціальної активності – вчинків та дій, які добровільно і безкорисливо здійснюються для вигоди іншої людини. Тож актуальність означеної теми зумовлена як і недостатністю якісного наукового матеріалу, так і змінами суспільного життя, котрі ми можемо спостерігати на сучасному етапі розвитку соціального життя як людства загалом, так і кожного окремо взятого індивіда.

Стан дослідженості питання: Поняття, що ми прагнемо його дослідити та означити, не досить чітко та прозоро висвітлене у сучасних наукових публікаціях. що у 1970-90 рр дійсно було проведено значну кількість зарубіжних наукових досліджень, що ставили на меті теоретичне та емпіричне вивчення просоціальної поведінки особистості. Також психологічні основи допомагаючої поведінки є важливим аспектом внутрішнього світу особистості, тож свій вклад у поняття просоціальних дій здійснили розробники психологічних теорій особистості – еволюційного підходу Г. Спенсера, наукового прагматизму У. Джеймса, психоаналітичне вчення З. Фройда та Е. Фромма, соціологічні теорії З. Баумана, філософського екзистенціалізму А. Камю, М. Гайдеггера, К. Ясперса, філософської концепції діалогу М. Бубера, В. Біблер, гуманістично-екзистенційних теоріях Р. Мея, К. Роджерса. Особливо варто виділити останнього вченого – К. Роджерса, адже його уявлення про психотерапевтичну подію на центральне місце ставлять саме ту взаємодію, яка стає цілющою, допомагаючою для особистості, що дає змогу висунути припущення, щодо мотивів поведінки, особистості, що діє з користю для інших. Саме на основі глибокого аналізу напрацювань К. Роджерса, а саме концепції допомагаючої взаємодії може бути покладено початок формування теоретичних засад таких понять як альтруїзм та допомога, що є центральними аспектами просоціальної активності.

Однак досі не було сформовано специфічного понятійного апарату досліджуваного питання. Вітчизняна психологічна думка наразі активно розробляє теоретичні концепції, котрі можуть бути об'єднані та узагальнені у повномасштабну та вичерпну теорію просоціальної поведінки.

Важливими для нашого наукового дослідження вбачаються напрацювання, пов'язані із вивченням чуйності та милосердя (Л. В. Данілова, Л. В. Іваненко, Г. М. Свідерська), альтруїзму (М. Багмет), аналізом емпатійних тенденцій (І. М. Коган, В. І. Кротенко, Л. П. Журавльова), морального розвитку особистості (М. В. Савчин, І. С. Булах, І. Д. Бех).

Серед сучасних досліджень в царині вітчизняної науки важливого значення набуло вивчення розвивального впливу соціально-психологічного тренінгу як фактора формування та розвитку просоціальної поведінки (Ю. Мазур, 2008), кореляційних зв'язків просоціальної поведінки із особистісною спрямованістю у підлітків (Н. Кухтова, 2005; Смольникова, 2006), просоціального контекстів соціальної взаємодії (Р. Павелків, 2005), концептуальним особливостям просоціальної поведінки в контексті теоретичного аналізу (І. Мельник, 2014).

Визначення мети статті:

Маємо припущення, що таке цілісне багатоаспектне утворення ціннісно-мотиваційного характеру як просоціальна спрямованість особистості є нерозривно пов'язаним із здійсненням допомагаючої, просоціальної поведінки.

Роздуми про природу людської поведінки, її види і особливості, створили таку реальність, в котрій психологія постає як еkleктична наука, вона поєднує в собі теорії які так чи інакше охоплюють різноманітні аспекти життєдіяльності і внутрішніх процесів людини. Тож поняття просоціальної поведінки ми прагнемо розкрити із декількох «кутів зору».

В нашій статті ми розглянемо еволюцію наукових поглядів на просоціальну поведінку особистості як таку, яка обов'язково базується на внутрішньому намірі принести користь або позбавити нужди іншу людину шляхом здійснення певної діяльності та є реалізацією внутрішньої просоціальної спрямованості особистості. Означимо та диференціюємо різноманіття поглядів науковців різних часів та теоретичних напрямлень на просоціальну поведінку як спосіб існування і прояву особистості у суспільстві.

Виклад основного матеріалу:

Просоціальна поведінка особистості в сучасному світі постає як актуальне та важливе питання для розгляду, адже серед наукових досліджень та публікацій ми можемо спостерігати брак якісного матеріалу та відсутність чіткого та однотайного розуміння предмету. Крім того, наявність низки демографічних, соціальних та економічних факторів зумовлює потребу поглибленого вивчення означеної теми. Допомога іншому як спосіб соціальної взаємодії є загально визнаним ціннісним феноменом, тож його теоретичний та практичний аналіз є необхідним для розкриття мотивації та специфіки просоціальної поведінки.

Поняття, які ми маємо на меті розкрити, закарбовують у собі перш за все думку про життя людини у соціумі. Психологічний розвиток особистості здійснюється саме у соціумі і завдяки соціуму, соціальні стосунки – це той чинник, з якого витікають закономірності і суперечності становлення психічних функцій і психологічних утворень людини. Проблема просоціальності, яка виокремилася у зарубіжній психології в кінці 70х років тримає фокус уваги на створенні гармонійних, здорових та гуманістичних взаємозв'язків всередині соціуму.

Згідно з напрямками вікової генези та диспозиційного аналізу, психологічним фундаментом просоціальної активності виступає такий конструкт психіки як просоціальність [7].

Просоціальність – важлива характеристика індивіда, адаптованого до соціуму. Її можна означити як здатність до взаємодії з членами соціуму, при цьому значущими є: вміння діяти в інтересах суспільства, здатність будувати конструктивні взаємовідносини, можливість проявів довіри, емпатична здатність відреагувати на потреби іншого, активність.

На думку П. Бізіна, просоціальність як риса починає своє формування із самих витоків суспільного життя індивіда, тобто із раннього дитинства і триває усе життя, поки людина тим чи інакшим чином є дотичною до процесів існування суспільства.

Термін «просоціальність» нині використовується у філософії, соціології, педагогіці серед таких теоретичних категорій як допомагаюча поведінка, про соціальна поведінка, альтруїстична поведінка та має ряд близьких за значенням понять.

Просоціальна спрямованість особистості. Її розуміють як цілісне багатоаспектне утворення, що включає в себе потреби, бажання, потяги, інтереси, схильності, установки, цінності, світогляд, ідеали, переконання, життєві цілі особистості. Коли ми говоримо про просоціальну спрямованість, маємо на увазі той розвиток і реалізацію, яку отримує риса просоціальності безпосередньо в життєдіяльності людини [4]. Так як зазначене поняття можна вважати ціннісно-мотиваційною системою, що характеризує людину, орієнтовану на користь для інших без потреби отримати відшкодування чи винагороду, воно має складну будову, котра розкривається через багатокомпонентну структурну модель. Така модель включає в себе наступні компоненти:

1. Емоційний компонент. Також можна назвати його емоційно-оцінною функцією. Даний компонент працює у двох напрямках – як емоційне сприйняття поведінки, та як емоційне відображення у власній поведінці та власних цінностях ставлення до людей, себе та подій, що відбуваються. Емпірично емоційний компонент просоціальної спрямованості проявляється у вмінні приймати цінності та потреби інших людей, розуміти та емпатійно реагувати на їх переживання, проявляти співчуття. Саме через подібне емоційне ставлення може відбуватись розвиток просоціальності як риси. Тож емпатійність є одним із найбільш важливих показників розвитку просоціальної спрямованості особистості.

2. Когнітивний компонент. Даний компонент вміщує в собі знання, вміння мислити та оперувати пізнавальними процесами, визначати причини і наслідки, сутність явищ, виділяти серед них головне та другорядне. Сутнісна частина когнітивного компоненту просоціальної спрямованості особистості – це знання. Цей елемент є важливим, оскільки при формуванні та розвитку теоретичного мислення людини формується певний рівень інтелектуального розвитку – достатній

для того, щоб стати передумовою виникнення просоціальної спрямованості особистості. Таке поєднання інтелектуального та психологічного розвитку емпірично проявляється у формуванні нового типу пізнавальних інтересів, оволодінні новим інформаційним змістом, виникненні феномену внутрішньої рефлексії. На думку учених, розвиток просоціальної спрямованості являє собою гармонізацію у внутрішньому світі дитини системи уявлень про себе, про інших людей, їх стосунки і зовнішній світ. Проте частина дослідників стверджує, що дитина має «інстинктивну вродженість» до просоціальності.

3. Мотиваційний компонент. Досліджуючи поведінку людини важливим є визначення внутрішніх мотивів, котрі цю поведінку зумовлюють. Означення мотиваційного компоненту просоціальної спрямованості особистості вказує нам на головні смислоутворюючі мотиви, котрі визначають поведінкове ставлення людини до навколишнього світу. На думку вчених (Л. І. Божовіч, Л. С. Славіна, М. С. Неймарк) домінуючі мотиви, що існують у структурі мотиваційної сфери людини змінюються з часом і зумовлюють зміни спрямованостей особистості. Зокрема, В. Е. Чудновський стверджує, що особистісна установка, котра є значимою і зумовлюється ієрархією мотивів втілюється в конкретних специфічних поведінкових актах які і можуть вважатися тими компонентами спрямованості особистості, які можуть характеризуватися стійкістю.

4. Ціннісно-смысловий компонент. Даний компонент є смислоутворюючою функцією спрямованості особистості. Розглянемо їх окремо. Особистісні цінності, пов'язані із соціальними взаємодіями інтеріоризуються і фіксуються у ціннісному компоненті просоціальної спрямованості. Система смислових значень, створених особистістю і визнаних провідними чинниками поведінки являє собою смысловий компонент. [10]

Значний внесок у вивчення просоціальної спрямованості особистості було здійснено такими вітчизняними та зарубіжними ученими як Д. І. Фелдштейн, Л. І. Божовіч, С. А. Белічева, Є. П. Ільїн, І. С. Полонський, Д. В. Колесов, І. Ф. Мягков, І. П. Шахова, Є. М. Андрєєва.

Зокрема, В. В. Богословський вважає, що спрямованість особистості – це структурне угруповання тих мотивів, котрі визначають спрямованість і активність людини. Ці спонукальні утворення є динамічними за своєю природою, зумовлюючи людську поведінку вони в той же час є задачами і цілями. Для віднесення мотивів до структури спрямованості особистості ми маємо бути впевнені у наявності наступних характеристик: стійкість мотивів, їх відносна незалежність від зовнішньої ситуації, вияв мотивів безпосередньо у діяльності людини. Через спрямованість ми можемо «розпакувати» знання про інтереси, схильності, переконання, ідеали людини, тобто світоглядні засади її свідомості. Ці характеристики та особливості присутні у внутрішньому світі людини у певній строго специфічній та індивідуальній кількості. Саме це особливе співвідношення описових та змістовних характеристик складається у спрямованість особистості і зумовлює різноманіття проявів людської поведінки[6].

Згідно з результатами наукових досліджень Ю. А. Клейберг, Л. В. Зубової, О. А. Щербініної, А. В. Іващенко емпіричні, поведінкові прояви просоціальної спрямованості особистості можливі лише тоді, коли на досить високому рівні є сформовані і освоєні норми і цінності суспільства, в якому живе людина.

Просоціальна спрямованість особистості може бути охарактеризована у двох якісних показниках: рівень сформованості та розвиток просоціальних мотивів та ціннісних орієнтацій[4].

На думку деяких дослідників, важливою деталлю щодо контексту прояву просоціальної спрямованості є той факт, що вона найбільш повно і гармонійно проявляється у міжособистісних стосунках, а не в суспільних ситуаціях.

Крім того, на формування просоціальної спрямованості можуть впливати такі індивідуально-типологічні особливості як екстраверсія та інтроверсія, а також сенситивність та ригідність[8].

Вважається, що просоціальна поведінка є зовнішнім, емпіричним виявом просоціальної спрямованості особистості.

Нині не існує єдиного визнаного підходу до визначення просоціальної поведінки та її наукового аналізу. Інформаційні блоки, пов'язані із альтруїзмом, взаємодопомогою, добродійною поведінкою, моральними установками та чеснотами частково розглядаються у таких суспільних науках як біологія, соціологія, педагогіка. І звичайно ж, психологія особистості також зачіпає питання просоціальної поведінки у різноманітних контекстах та теоретичних концепціях.

Наразі більшість існуючих досліджень щодо просоціальної поведінки спираються на наукові погляди зарубіжних вчених. Н. Ейзенберг, Г. Карло, Г. Найт, Д. Хопкінс та інші відмічають, що просоціальна поведінка може включати в себе широкий спектр поведінкових актів та дій, однак центральним психологічним моментом їх є наявність у особистості певної альтруїстичної мотивації. Така мотивація є неодмінним внутрішнім фактором, котрий в подальшому може спричиняти реальні дії. До її складових можна віднести альтруїстичні установки, сформованість психологічних механізмів ідентифікації та емпатії. Крім того, в рушійних чинниках просоціальної поведінки є також високий рівень морального мислення, потреба в дотриманні соціальних норм[9].

Найбільш узагальнене і поширене означення просоціальної поведінки повідомляє нам, що просоціальна поведінка – це та поведінка, яка обов'язково базується на внутрішньому намірі принести користь або позбавити нужди іншу людину шляхом здійснення певної діяльності.

Велика психологічна енциклопедія визначає просоціальну поведінку як дії, що мають за ціль принесення вигоди для будь якої соціальної групи або будь які форми допомоги.

У Блеквелівській енциклопедії соціальної психології зазначається, що просоціальна поведінка має своїм об'єктом конкретних персон, а не соціальні угруповання чи організації і являє собою такі дії, що відповідають соціальним і культурним стандартам і можуть бути позитивно оцінені з точки зору соціуму.

В. Є. Кім характеризує просоціальну поведінку коротко – «допомагаюча» поведінка.

Існує визначення, згідно з яким просоціальною можна вважати будь-яку поведінку, яка має на меті завдання користі іншій людині (Е. Аронсон, Т. Уїлсон, Р. Чалдіні).

В. Занд та В. Джеймс додають до цього теоретичного ядра такі деталі як наявність симпатії, співпраці, допомоги, сприяння, альтруїзму.

Крім того, просоціальна поведінка може призводити до позитивних соціальних наслідків, сприяє створенню виховного та освітнього середовища, котре мотивуватиме до розвитку (Дж. Гібсон)[6].

Певне протиріччя виникає при аналізі мотивів просоціальної поведінки, адже на думку одних вчених, наприклад, К. Бетсон вважає, що будь-які дії, спрямовані на надання допомоги можна віднести до просоціальної поведінки, незалежно від того, якими мотивами керується суб'єкт при виконанні подібних дій[11]. Інші ж дослідники досить виразно акцентують увагу на тому, що поведінка тоді і тільки тоді може вважатися дійсно просоціальною, якщо вона не є простим дотриманням соціальних або моральних норм, і не являє собою виконання професійних обов'язків.

Я. Рейковські, Ю. Карилівські, М. Яримович вносять нові деталі у означення, вказуючи, що поведінка, котру можна вважати просоціальною, може бути направлена не тільки на іншу людину, але і на будь-який інший соціальний об'єкт – колектив або громадську організацію[3].

Допомагаюча поведінка може бути здійснювана тільки в тому випадку, коли: а) поведінка не є виконанням особою професійних обов'язків; б) вчинок, спрямований на благо іншої людини, а не громади чи організації. На думку Н. Кухтіної допомагаюча поведінка є певним масивом варіантів поведінки особистості, котрі мають різний психологічний зміст і мотивація такої поведінки є досить незрозумілою за її зовнішніми проявами[4].

Такі поняття, феномени та явища як надання підтримки, благодійність, самопожертва, співпраця, дружба, гуманні відносини знаходяться в одному теоретичному полі і всі вони є тим чи інакшим чином дотичні до просоціальної діяльності. Як зазначає Я. Рейковський, подібні поведінкові феномени є найбільш цікавими, парадоксальними і суперечливими. Адже у них виявляється безкорислива теплота та інтерес до людей, потреба створювати благополуччя для когось, окрім себе, схильність ставити цілі та інтереси певної групи вище, аніж свої власні, бажання допомагати іншим, навіть щось втрачаючи при цьому[5].

Такий особливий вид людської активності як просоціальна поведінка має значення в контексті свого існування та закріплення. Соціальна природа людини зумовлює надзвичайну важливість теоретичного та емпіричного аналізу видів та форм поведінки, котрі можна вважати корисними та певною мірою навіть цілющими для життя суспільства загалом. Дослідниці Н. В. Кухтова, Є. І. Сотнікова у своїх наукових доробках підняли питання про те, яким чином прагнення до просоціальної поведінки може бути закріплене та простимульоване для подальшої діяльності особистості. Згідно із поглядами зазначених учених, соціальна активність особистості зумовлюється спостереженнями за тим, як інші реалізують свою поведінку. Відповідно, формується уявлення про те, що є взірцем поведінки і людина отримує певний моральний та поведінковий орієнтир [4]. Важливими деталями при тому є отримання особою певного позитивного підкріплення – схвалення, підтримки, визнання. Негативне підкріплення теж грає роль, причому не лише підкріплення власної поведінки, але і спостереження за тим, яким чином умовний «соціум» реагує на вчинки інших. Негативне підкріплення знижує цільову поведінку і формує уявлення про неї, як про небажану. [1]

Висновки і перспективи подальших досліджень

Допомога іншому як спосіб соціальної взаємодії є загальноновизнаним ціннісним феноменом.

Просоціальність – важлива характеристика індивіда, адаптованого до соціуму. Її можна означити як здатність до взаємодії з членами соціуму, при цьому значущими є: вміння діяти в інтересах суспільства, здатність будувати конструктивні взаємовідносини, можливість проявів довіри, емпатична здатність відреагувати на потреби іншого, активність.

Коли ми говоримо про просоціальну спрямованість, маємо на увазі той розвиток і реалізацію, яку отримує риса просоціальності безпосередньо в життєдіяльності людини.

Вважається, що просоціальна поведінка є зовнішнім, емпіричним виявом просоціальної спрямованості особистості.

Просоціальна поведінка може включати в себе широкий спектр поведінкових актів та дій, однак центральним психологічним моментом їх є наявність у особистості певної альтруїстичної мотивації. Така мотивація є неодмінним внутрішнім фактором, котрий в подальшому може спричинити реальні дії. До її складових можна віднести альтруїстичні установки, сформованість психологічних механізмів ідентифікації та емпатії.

Зміни зовнішнього середовища, науково-технічний прогрес, зміна поколінь та багатоманіття, гнучкість і текучість сучасного поняття норми неухильно здійснюють свій вплив на типи та характеристики взаємодії «людина-людина», котра відбувається в суспільстві. Тож нова соціальна реальність потребує вивчення та детального дослідження, оскільки кордони як і загалом соціально-нормативної поведінки, так і просоціальної активності не є науково визначеними і означеними на даний момент. Тож сучасна соціальна психологія ставить за актуальне завдання вивчення просоціальної активності особистості як глибокого та багатоманітного процесу, а не лише як антитези до антисоціальної поведінки.

Література

1. Багмет І. М. Вікові прояви альтруїзму-егоїзму та їх диференціація/ І. М. Багмет // Вісник Одеського нац.ун-ту. Психологія. – Т. 6 – 2001. – Вип.2. – С. 16-20.
2. Гірченко О. Л. Просоціальна спрямованість та поведінка особистості / О. Л. Гірченко, О. О. Буковська. // Актуальні проблеми психології. – 2019. – С. 120–129.
3. Кухтова Н. В. Паттерны просоциального поведения / Н. В. Кухтова, Е. И. Сотникова. // Научные труды республиканского института высшей школы. – 2020. – №20. – С. 156–162.
4. Наконечна М. М. Допомога іншому: психологічні аспекти. Монографія Н 22 фія. - К.: - Видавничий Дім «Слово», 2012. – 184 с.
5. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. Насиновская // Современная психология мотивации; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
6. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник Московского гос. универ-та. Серия 14. Психология. – 1981. – №1. – С.14–22.
7. Уханова А. І. Просоціальна поведінка в контексті психічного здоров'я підлітків. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 97–103.
8. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія / Кириченко В. І., Єжова О. О., Нечерда В. Б., Тарасова Т. В., Хомич О. Л.; за заг. ред. канд. пед. наук, ст. наук. співроб. Кириченко В. І. – Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. – 244 с.;
9. Хеккаузен, Х. Мотивация и деятельность. Под ред. Б. М. Величковского /Х. Хеккаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408с
10. Юсупов И. М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. докт. психол. наук: / И. М. Юсупов; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
11. Hoffman M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgement / M. L. Hoff man. In N. Eisenberg and J. Strayer (eds) // Empathy and in Development. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P. 47–80.

УДК 374(09)(477)

ДО ПИТАННЯ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Люленко О. С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж. М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

В статті обґрунтовуються хронологічні періоди, в яких найбільш яскраво відображено особливості та тенденції становлення та розвитку позашкільної освіти в Україні.

Ключові слова: освіта, позашкільна освіта, позашкільні заклади, система установ позашкільної освіти

Постановка проблеми. Нові ринкові відносини, що складаються в Україні в умовах соціальних та економічних реформ, демократизації суспільства, гуманітаризації освіти визначають потребу підлітків і їх батьків на додаткові освітні послуги, які, в першу чергу, можуть бути задоволені в закладах позашкільної освіти та виховання. Саме ця ланка є складовою системи неперервної

освіти, яка має значний потенціал, для розвитку здібностей і обдарувань дітей шкільного віку, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у подальшому професійному самовизначенні.

Виклад основного матеріалу. Сутність позашкільної освіти та виховання як частини системи освіти України визначають специфічні умови її функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо. Зміст позашкільної освіти та виховання порівняно, позашкільна освіта базовою і професійною освітою ґрунтується на принципово інших засадах, якими є особистісні замовлення дітей та їхніх батьків, їх інтересами, можливостями, подальшим професійним зростанням. Можливість варіювати, змінювати, поглиблювати які визначають безперервну динамічність вказаної ланки освіти, її нестандартність та варіативність.

Позашкільна освіта здійснюється в закладах, що, в першу чергу, сприяють соціальній адаптації особистості молоді в реальному житті, у відкритій системі соціалізації та розглядаються як найбільш демократична і гнучка форма залучення сім'ї до співпраці з спеціалістами, громадськістю в сфері виховання та розвитку дітей і юнацтва. Саме система позашкільної освіти пропонує дітям і батькам самостійний вибір творчої діяльності, відповідний до інтересів і здібностей, використання педагогами інноваційних форм і методів навчально-виховного процесу, тематики заходів, впровадження нетрадиційних курсів та спецкурсів, послідовність їх опанування дітьми з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей.

Головною метою закладів позашкільної освіти є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей і учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка їх до життя в умовах ринкової економіки, впровадження якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності, задоволення освітніх і дозвіллевих потреб шляхом залучення до різних видів творчої діяльності: дослідницької, техніко-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, екологічної, туристично-краєзнавчої та інших.

Організація позашкільної діяльності учнівської молоді є одним з резервів підвищення якості освітньої підготовки, виховання, реалізації здібностей молодих людей у підготовці до вибору майбутньої професії. Аналіз наукових і методичних джерел, діяльності позашкільних навчальних закладів засвідчує наявність широкого спектра досліджень з питань позашкільної освіти: питання вдосконалення і організації педагогічного процесу в позашкільних навчальних закладах висвітлені в роботах Т. І. Сущенко; планування і проведення занять предметно-технічних гуртків (Є. І. Мегема), формування освітнього середовища клубу, як закладу додаткової освіти (М. Р. Катуніна), становлення національної самосвідомості учнів (А. В. Ращенко), розвитку технічних здібностей учнів (Г. Є. Левченко, І. С. Волощук, О. О. Білошинський), педагогічних умов технічної творчості учнів (Ю. Г. Бельмач), розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі (Н. Т. Тверезовська), професійного самовизначення учнів (Н. В. Жемера) та ін. Водночас актуальним залишається питання здійснення поетапного аналізу вітчизняного досвіду позашкільної освіти в історичній ретроспективі, розкриття цінності позашкільного навчання і виховання, що полягає в його гнучкості, можливості задоволення дитячих інтересів, розвитку їх життєвих компетенцій в сучасній умовах.

Система позашкільного виховання на всіх етапах історичного розвитку України була предметом повсякденної турботи держави. Перші позашкільні заклади виховання – клуби були створені в 1919 р. Їх організатор, відомий педагог С. Т. Шацький, розумів це як утворення центру, де організується дитяче життя відповідно до вимог, які виходять із природи дитини, а тому, визначив такі напрями діяльності, що відповідали основним дитячим запитам: охорона та зміцнення здоров'я; навчання, гра, заняття мистецтвом та громадсько-корисною працею [2, с. 23–26].

Аналіз історичних матеріалів та документів того часу свідчить, що клуби, на початку 1920-х років були основним типом позашкільних виховних закладів, масовою установою, своєрідним провідником педагогічного впливу на підростаюче покоління. Вони створювалися для дітей, які не відвідували школу і були сам на сам з вулицею. В зазначений період майже 40 % дітей та підлітків перебували поза школою (наслідок громадянської війни). Саме для таких дітей на кошти профспілок і народної освіти створювалися при культпросвітніх установах клуби, в яких можна було отримати необхідні життєві і професійні навички, загальноосвітні знання, навчитися працювати в колективі. При клубах працювали різноманітні гуртки, головним завданням яких було посилення виховної роботи серед підростаючого покоління. Поступово стали переважати форми організації роботи, пов'язані із залученням дітей та молоді до соціально-політичного життя. Губернські відділи народної освіти, розгорнули широку роботу для створення клубної мережі, використовуючи кращий педагогічний досвід. Дитячі та підліткові клуби відкрилися в Херсонській, Чернігівській, Черкаській та інших губерніях.

В дитячих та підліткових клубах держава бачила великі потенційні можливості для формування особистості молодого покоління, вважаючи ці виховні заклади однією з форм, що відволіче

учнівську молодь від негативного впливу вулиці. В багатьох випадках дитячі клуби поєднували виховні та навчальні завдання, чим привертати до себе величезні маси вихованців. Умовами правильної побудови роботи в таких закладах вважалися точний облік вимог дітей та підлітків, залучення вихованців до безпосередньої участі в масовій роботі, її плановість та відповідність віку дітей.

Зміст роботи розподілявся на 4 основні цикли: громадсько-політична діяльність, науково-технічна діяльність, виховання матеріалістичного світогляду, підвищення культурного рівня. У період 1920–1930 рр. в Україні працювали такі типи клубів: окружний з розгорнутими формами клубно-гурткової роботи: з майстернями, спортивним залом, майданчиком для занять фізкультурою, який діяв увесь рік, кутком живої природи; районний у робітничому або промисловому центрі з менш розгорнутими формами клубно-гурткової роботи, тут функціонувала лише частина майстерень, спортзал, майданчики; дитячі клуби при фабриках, заводах, радгоспах тощо; дитячі кімнати при робочому клубі та ін.

Змістом роботи закладів такого типу було проведення бесід, занять з праці, ліквідація неписьменності серед безпритульних, ігри, в т. ч. соціального характеру, екскурсії на виробництво, на природу. Виховна робота в клубі розпочиналася з вивчення навколишнього соціального середовища та визначення перспектив його зміни, покращення. На основі отриманих знань і матеріалів розроблявся та складався конкретний план дій.

Потрібно відмітити, що до 1930-х років цілі та зміст позашкільного виховання визначалися, як всебічний розвиток особистості, що здійснюється шляхом виявлення, формування схильностей дітей у процесі колективної суспільно корисної праці. В цей період, в СРСР була побудована система позашкільного виховання підростаючого покоління, яка включала широкую мережу різних типів позашкільних закладів. В Україні в цей час працювало: 5 театрів юного глядача, 54 клуби, 49 технічних станцій, 7 екскурсійних станцій і баз. Крім того, функціонувала низка дитячих кімнат при житлокооперативах, клубах для дорослих, але ці організації не охоплювали всіх дітей та підлітків. Існував, також величезний розрив між запитами та інтересами дітей і формами та змістом роботи позашкільних закладів [2, с.27].

Політехнізація освіти внесла істотні зміни в діяльність позашкільних закладів. У 1932 р в Україні. було 9 великих технічних станцій та 40 маленьких, значна кількість різних технічних гуртків у клубах та школах, які задовольняли інтерес дітей та підлітків до праці, техніки, залучали їх до громадської роботи. У 1934 р. виникли і своєрідні позашкільні заклади за місцем проживання – піонерські форпости та дитячі кімнати при житлокооперативах. У червні 1935 р. в Києві зусиллями всієї громадськості було організовано 511 форпостів при житлокооперативах, 96 дитячих кімнат. Цей досвід швидко перейняли і в інших містах України [2, с.57].

У цей період формувалася і структура управління та координації позашкільної роботи. Було створено такі методичні і наукові центри, як науково-дослідні інститути дитячої гри (1921–1923 рр.) і методів позашкільної роботи (1923–1930 рр.), відділення з позашкільної роботи при Академії комуністичного виховання (1929–1936 рр.), друкувалися журнали «Внешкольник», «Организуйте детей», «Вожатый», «Затейник» та ін. Велику увагу в державі приділяли й підготовці кадрів. Треба відмітити також той факт, що з кінця 1920-х років діяльність закладів позашкільної освіти переорієнтовується – від демократичності, творчості, дитячої самодіяльності й гри до посилення і домінування ідейно-політичної спрямованості, жорстокої регламентації партійно-урядовими органами, заорганізованості з боку міністерства і відділів народної освіти, комсомолу. Особлива увага починає приділятися «боротьбі за знання», помітно зростає сфера суспільно корисної праці, позашкільні форми роботи замінюються шкільними формами проведення занять, в яких основним був не свідомий розвиток дитини, через творчість, інтерес, мотивування, а через запам'ятовування, зазубрення. Значного поширення набувають предметні гуртки, методика роботи яких дублювала шкільний урок. Таке переорієнтування діяльності позашкільних закладів завдало їм величезної шкоди [2, с.37].

Наприкінці 1930-х років почали масово створюватися позашкільні заклади нового типу – палаци піонерів та жовтенят. У цих закладах діти проводили дозвілля і відпочивали, тут виявлялися їх здібності і таланти. В Україні створювалися також художні студії, ігротеки, дитячі залізниці, однак одним із постійно діючих типів позашкільних закладів залишалися клуби.

Періодом розвитку масових форм роботи з дітьми, налагодження взаємодії школи і позашкільних закладів вважаються 40-50рр. В цей період відкриваються спортивні школи, стадіони для дітей, гуртки юних моряків; проводяться спеціальні дитячі воєнізовані походи, вивчається військова справа; молодь приймає участь у змаганнях зі стрільби, стрибків з парашута; розвивається тимурівський рух та червоних слідопитів.

У повоєнний час відбулося відновлення системи позашкільного виховання, з врахуванням норм нормативно-правової бази та накопиченого до війни досвіду. Робота позашкільних закладів

стає предметом уваги органів народної освіти всіх рівнів та пов'язується із загальною ідеологією держави, установками комсомольської та піонерської організації. Зміст, форми і методи роботи позашкільних закладів, вимоги до них, висунуті у післявоєнний час, здебільшого визначалися перспективами розвитку школи, вимогами тодішнього так званого соціалістичного суспільства до підростаючого покоління. Позашкільна діяльність з дітьми стає важливою ланкою системи народної освіти. У 1953р Міністерство просвіти затверджує єдине Положення про позашкільні заклади у системі виховання підростаючого покоління. З 1957 р. помітно активізується діяльність позашкільних закладів щодо розвитку пізнавальних інтересів школярів, їхньої соціальної і трудової активності. В цей період виникають позашкільні заклади нових типів: клуби юних пожежників, механізаторські ланки, тваринницькі бригади тощо. Широкого розмаху набуває діяльність позашкільних навчальних закладів у 1960-ті роки. Вперше за всю історію народної освіти була створена розгалужена інфраструктура позашкільних дитячих установ [1, с.27].

70-80 р.р XX століття стали періодом потужного розвитку позашкільних установ: визначено основні напрямки у змісті роботи, чітко зорієнтовані на урахування вікових і індивідуальних особливостей дітей, створено унікальну систему роботи з дітьми, своєрідну "індустрію" організації цілеспрямованого дозвілля молоді. За часів перебудови (1985-1991) та отримання Україною незалежності припинили своє існування потужні джерела ідеологічного впливу - комсомольська і піонерська організації, які зосереджували навколо себе всю навчально - виховну роботу позашкільних закладів. На порядку денному постало питання пошуку нових педагогічних технологій та забезпечення їх ефективної реалізації у позашкільних установах через модернізацію всієї структури позашкільля.

У 1991 році прийнято Закон України «Про освіту», в якому пріоритетною сферою соціально - економічного, духовного і культурного розвитку суспільства проголошено освіту. У статті 38 даного Закону дано сучасне розуміння поняття позашкільна освіта, як частини структури освіти, що спрямовується на розвиток здібностей, талантів дітей, учнів та студентської молоді, задоволення їх інтересів, потреб у професійному визначенні.

У 2017 р. згідно з розпорядженням Президента України від 29.05.2017р було проведено дослідження «Розроблення сучасної концепції позашкільної освіти в умовах децентралізації», результатом якого стала Концепція позашкільної освіти. В ній окреслено основні положення щодо системи позашкільної освіти, діяльності закладів та стратегічних векторів розвитку позашкільля в межах реалізації Закону України «Про Освіту».

В 2018р. Міжнародною асоціацією позашкільної освіти, спільно з представниками органів законодавчої і виконавчої влади, працівників органів управління освітою, закладів освіти, вчених, громадськості України та інших держав, які опікуються питаннями позашкільної освіти, розроблено документ «Стратегія розвитку позашкільної освіти». В ньому визначено мету, завдання, обґрунтовано принципи стратегії розвитку позашкільної освіти [4].

Керуючись у своїй діяльності вищезазначеними документами, позашкільні заклади виконують державне замовлення щодо надання послуг позашкільної освіти дітям та учнівській молоді. Соціальні й духовні зрушення, що відбуваються в Україні, зумовили об'єктивну необхідність модернізації змісту освіти, загальнотеоретичною основою якої сьогодні є парадигма особистісно-зорієнтованого виховання. Сутність останньої полягає у формуванні наукових уявлень про потреби особистості та суспільства і особливості їх взаємодії; можливі цілі і завдання освіти та виховання в особистісному і соціальному аспектах; дитину, її можливості і потреби; основні характеристики особистості педагога, цілі та способи його діяльності; взаємодію особистості, громадянського суспільства й держави.

Таким чином, у контексті означеної проблеми незаперечно важливе значення має надаватися удосконаленню змісту позашкільної освіти, «як невід'ємної частини цілісної системи освіти. Актуальність реформування змісту позашкільної освіти посилюється тим, що ця система орієнтована на вільний вибір особистістю видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації та творчих здібностей. Отже, позашкільна освіта має розглядатись як така, що виявляє найближчі, перспективи розвитку особистості в різних соціальних та освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення. Їх перехід до якісно нового стану збігається у часі з усвідомленням позашкільної освіти не тільки як надзвичайно актуального явища для подальшого розвитку освітнього простору України, а і як однієї із складових педагогіки. Тому позашкільна освіта не може розглядатись як додаток до школи, цей вид освіти – самостійний і ніколи ніякою школою замінений не буде, оскільки чим вищий якісний рівень шкільної освіти, тим ширшим стає спектр освітніх інтересів і запитів особистості, а їх загальноосвітня школа самотужки задовольнити не може. Сьогодні позашкільний навчальний заклад разом зі школою, іншими начальними закладами став активним учасником створення у своєму регіоні різномірневої, цілісної системи, яка індивідуалізує освітній

шлях дитини. Хоча очевидним є те, що позашкільні навчальні заклади – це багатофункціональні центри творчості вихованців, мають ознаки складної багаторівневої педагогічної системи, де організація навчально-виховного процесу спрямована не на максимальне навантаження дитини навчальним матеріалом, а на розвиток їх здібностей, де педагогічний процес зорієнтований так, щоб викликати у вихованця позитивні емоції і сприяти його повноцінному розвитку. Вони дають знання, формують в учнів вміння і навички відповідно до їхніх інтересів, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку, готують до професійної і громадської діяльності, створюють умови для організації змістовного дозвілля.

Література

1. Берека В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957-2000pp) - Київ, 2001.
2. Букреєва С.М. Становление и развитие системы внешкольного воспитания детей в Украинской ССР (1917-1941). - К.1981.
3. Історія розвитку системи позашкільної освіти: ХУІІІ-ХХІ ст. [Електронний ресурс] Режим доступа: <http://club.mon.gov.ru/articles/36>
4. Стратегія розвитку позашкільної освіти./ за ред. О.В. Биковської.-К.2018.

УДК 551.582 (477.51)

ОРГАНІЗАЦІЯ ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ніколаєва О. А., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Криловець М. Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Серед різноманітних засобів, що сприяють формуванню гармонійної особистості, особливе місце належить туристично-краєзнавчій роботі, яка займає міцні позиції в навчально-виховному процесі в школах, позашкільних та дошкільних установах.

Освітні завдання туристично-краєзнавчої роботи реалізуються за допомогою специфічного змісту, форм та методів. Пов'язано це з тим, що в найбільш загальному розумінні туристично-краєзнавча робота – це фізичний розвиток, оздоровлення, пізнання навколишньої дійсності, формування цінних духовних якостей особистості.

На думку В. Зінченко туризм це: «Особливий вид діяльності в умовах подорожей у вільний від основної роботи час для задоволення потреб людини у фізичному і моральному розвитку, пізнанні навколишнього світу, відпочинку з використанням різнобічних засобів туризму в досягненні поставлених цілей: оздоровчих, культурно-пізнавальних, краєзнавчих, науково-дослідних, професійно-прикладних, спортивних» [2, с. 234].

Краєзнавство, постає як комплекс природних, суспільних досліджень, що вивчає природу, населення, господарство, історію, культуру рідного краю. У великому тлумачному словнику сучасної української мови надається наступне визначення краєзнавству, як: «Всебічне вивчення певної частини країни, міста або села, інших поселень місцевим населенням, для якого ця територія вважається рідним краєм» [1, с. 788].

Поступовий розвиток туризму та краєзнавства призвів до їх об'єднання, що знайшло своє зображення у туристично-краєзнавчій роботі. Концептуального оформлення термін «туристично-краєзнавча робота» набув у кінці 80-х років ХХ ст, де туризм постав технічним елементом, а краєзнавство – змістовним, що в сукупності, дозволило розглядати їх, як комплекс засобів, що здійснюють вплив на формування гармонійної особистості.

В. Обозний вважає, що туристично-краєзнавча робота: «Виховний засіб, комплексна форма, багатогранний вид діяльності з учнями, який надає можливість останнім формувати фізичні, етичні, естетичні якості, самовдосконалюватися» [4, с. 11]. Відтак у сучасних умовах у світовій та вітчизняній практиці туристсько-краєзнавча робота набуває неперервного характеру, що є аксіомою.

Унікальність туристично-краєзнавчої роботи полягає в тому що вона є не просто сукупністю відомостей про будь-яку конкретну територію, але й школою пізнання, школою культурного та екологічного виховання, засобом передачі накопичених знань, традицій, формою спілкування людей різних поколінь різного рівня культури, освіти. У зв'язку з цим туристично-краєзнавча робота розглядається як спосіб опанування, збереження історичного досвіду, своєрідний відбір усього раціонального в природокористуванні, господарському укладі, народних промислах, образі життя і традиціях.

Позашкільна освіта забезпечує навчання, виховання, розвиток особистості та компенсує,

коректус, розширює рамки базового компонента освіти, орієнтуючи на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, спрямовуючи свої дії на задоволення пізнавальних, творчих потреб дітей та їхніх батьків, надаючи можливість реалізувати педагогічний потенціал працівників установ додаткової освіти [6, с.117].

Особливе місце в позашкільній освіті посідає туристично-краєзнавча робота, яка орієнтується на опанування практичними навичками з туризму та краєзнавства, дослідження довкілля, історії рідного краю, етнографічних, географічних об'єктів, цивілізаційних надбань загалом.

Програми туристично-краєзнавчої позашкільної роботи – це документи, в яких аргументовано фіксується ключові положення, в логічній послідовності визначається мета, форми, зміст, методи, технології реалізації туристично-краєзнавчої позашкільної роботи, а також критерії її оцінки рівня спільної творчої діяльності дітей і дорослих [1, с. 899]. Сукупність програм туристично-краєзнавчої позашкільної роботи дозволяє створювати в закладах позашкільної освіти нетрадиційну, своєрідну модель позашкільної освіти, засновану на обліку індивідуальних потреб, здібностей та інтересів дитини, спрямовану на пошук нових педагогічних технологій, методик, форм роботи з дітьми.

Серед вітчизняних програм туристично-краєзнавчої позашкільної роботи існують: типова, затверджена Міністерством освіти України та рекомендовані до використання (Юні туристи-краєзнавці, Історичне краєзнавство, Географічне краєзнавство, Водний туризм, Пішохідний туризм, Велосипедний туризм, Мотоциклетний туризм, Спелеологічний туризм, Гірський туризм); модифіковані програми (змінені чинні програми з урахуванням особливостей організації, формування груп дітей, режиму, віку, часових параметрів діяльності, життєвого, практичного досвіду педагога); авторські (Самоцвіт, Планета – наш будинок, Світ навколо нас, Природа і художник); обласні (комплексна програма розвитку освіти Чернігівщини на 2016-2020 роки, програма розвитку освіти м. Чернігова «Освіта житті нашого міста»).

М. Косило до числа методичних принципів туристично-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти відносить: принцип сезонності, принцип цілеспрямованості, принцип науковості, принцип колективу, принцип індивідуалізму, принцип інтеграції, принцип доступності, принцип краєзнавства, принцип природоохоронності [3].

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити наступні освітні умови туристично-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти, зокрема: індивідуальний і диференційований підхід до дітей та учнівської молоді, створення розвивального середовища в закладах позашкільної освіти, використання ігрової діяльності в туристично-краєзнавчій роботі, взаємодія педагога і сім'ї в організації та проведенні туристично-краєзнавчої роботи.

В закладах позашкільної освіти для реалізації туристично-краєзнавчої роботи, застосовуються різні методи, такі як: наочні, словесні, практичні; пояснювально-ілюстративні; проблемні, дослідницькі, частково-пошукові. За допомогою зазначених методів здійснюється формування емоційно-чуттєвого сприйняття навколишнього середовища, створення позитивних умов для пізнавальної діяльності, стимулювання абстрактно-логічного осмислення, розвиток практичних навичок в опануванні туристично-краєзнавчої роботи.

Для вирішення ключових завдань туристично-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти А. Остапеч [5] систематизував знання про спеціальні методи до переліку, яких входять: похід, зльоти, змагання, туристично-краєзнавчі, екскурсія, практикуми, комп'ютерні технології.

Серед особливостей підготовки туристично-краєзнавчої роботи позашкільного закладу В. Поліщук першочергово виокремлює її спрямованість на: на ефективну реалізацію соціально-виховного, культурного потенціалу дітей та учнівської молоді туристично-краєзнавчої роботи щодо конкретної освітньої позашкільної програми (загальної програми всієї позашкільної установи, індивідуальної (авторської) програми керівника групи, тимчасової програми-циклу); на «набір» засобів, способів, методів активного включення самої дитини та учнівської молоді на всіх етапах з урахуванням віку, досвіду; на створення сприятливих умов життєдіяльності дітей та учнівської молоді під час проведення туристично-краєзнавчої роботи; на можливості якісної оцінки результативності проведеної туристично-краєзнавчої роботи.

Позашкільна туристично-краєзнавча робота – особливий тип додаткової освіти, який об'єднує виховання, навчання в єдиний процес з метою задоволення та розвитку пізнавальних інтересів, творчого потенціалу дитини, сприяють самовизначенню, самореалізації та соціалізації особистості і спираються на вільний вибір дитиною видів діяльності [1, с. 877].

Це певний засіб формування мотивації особистості до пізнання, творчості та самовдосконалення, що сприяє формуванню гуманістичних ціннісних орієнтацій, надає можливість значного розширення сфери спілкування з вічними цінностями, накопиченими людством, сприяє реальному взаємодії і взаємозбагаченню культури; дає реальну можливість розвитку різних здібностей дитини, вибору їм індивідуального освітнього шляху, збільшує простір, в якому може розвиватися особистість.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь, ВТФ «Перун». 2001. 1440 с.
2. Зінченко В. А. Актуальні проблеми розвитку дитячого та молодіжного туризму. Туризм у XXI столітті: матеріали Міжнар. наук. практ. конф. Київ, 2002. С. 234–236.
3. Косило М.Ю. Розвиток туристсько-краєзнавчої роботи у позашкільних навчальних закладах України (друга половина XX-початок XXI століття): Монографія. Івано-Франківськ, Місто НВ. 2018. 320 с.
4. Обозний В. Організація польової туристично-краєзнавчої практики студентів. Київ, Вища шк., 1998. 160 с.
5. Остапец А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся: Методические рекомендации. Москва, РМАТ. 2001. 87 с.
6. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 р. № 1841–III. Освіта України. Збірник законів: довідкове видання / за ред. С. О. Борисенка. Харків, Бурун Книга. 2007. С. 117–148.

УДК 14К 378:376

ЗДОБУВАЧІ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Нос О. С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Соціально-виховна робота зі студентами з особливими освітніми потребами є актуальним питанням вищої школи. Становлення студентів з ООП має свої особливості, тому ефективність цього процесу залежить від організації певних умов соціально-педагогічної діяльності ЗВО. Однією із важливих складових соціалізації студентів з особливими потребами є процес засвоєння певних соціальних ролей, що відбувається в процесі адаптації та інтеграції в освітній простір вищої школи.

Спрямованість, цілі, характер здійснення процесу соціалізації студентів з інвалідністю, їх становлення як суб'єктів суспільних відносин, формування як фахівців в значній мірі впливають на якісні характеристики перспектив розвитку українського суспільства.

Отже, існує нагальна потреба в подальшому дослідженні проблем соціалізації студентів з особливими освітніми потребами з метою конкретизації, вдосконалення та розробки науково зумовлених програм та технології успішної соціалізації.

Постановка проблеми. Розвиток освітніх послуг для студентів із особливими освітніми потребами у вищій школі є однією з найважливіших умов успішної соціалізації, повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації і саморозвитку таких студентів у різних видах професійної і соціальної діяльності.

Актуальність зазначеної проблеми підтверджуються результатами аналізу зарубіжного і вітчизняного досвіду навчання студентської молоді з особливими потребами. Якщо у міжнародній практиці застосування елементів інклюзії у закладах вищої освіти демонструють високий рівень індексу інклюзії, то в Україні лише в окремих дослідженнях приділено увагу проблемам інтеграції та інклюзії молоді з особливими потребами в освітнє середовище закладу вищої освіти (Т. Booth, К. Black-Hawkings, О. М. Фудорова). На часі відсутнє наукове і методичне підґрунтя для інклюзивного навчання в університетах України, не вивченими залишаються питання підготовки абітурієнтів з особливими потребами, не досліджені специфічні потреби молоді з ООП, не вивчено доступність вищої освіти для різних категорій молоді, відсутні програми інклюзивного розвитку вищих навчальних закладів.

Несприятлива тенденція щодо поширення інвалідності в світі, а в Україні зокрема, спричинила необхідність розв'язання проблеми щодо освіти молоді з обмеженнями життєдіяльності. Значною мірою це зумовлено тим, що повноцінне існування та розвиток людини, зокрема осіб з особливими потребами, неможливі без здобуття якісної освіти, а професіоналізація та сприяння кар'єрному росту молоді з інвалідністю потребують розбудови такої системи вищої освіти, де запроваджувалося б навчання студентів з різним рівнем здоров'я на паритетних засадах.

Результати сучасних досліджень у сфері інклюзивної освіти у закладах вищої освіти розкривають проблеми, які посилюються наявністю протиріч:

- між вимогами, що висуваються сьогодні до соціально успішної молоді людини та відсутністю можливостей для осіб з особливими освітніми потребами отримати необхідний соціальний досвід шляхом соціальної ексклюзії: наявність середовищних бар'єрів, нетолерантне ставлення оточення, обмеженість міжособистісного спілкування та професійної самореалізації;

- між потребою держави у висококваліфікованих та соціально активних фахівцях та ускладненнями, що виникають у студентів із особливими освітніми потребами на шляху здобуття якісної вищої освіти, у зв'язку з практично-методичною неготовністю середовища ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуальної та моральної свободи особистості студента, орієнтує на соціально значущі духовні цінності.

Низка аспектів інклюзивної освіти суттєво науково опрацьовані з боку вітчизняних дослідників: А. Колупаєва, Ю. Богінська, П. Таланчук, А. Пеньковська, М. Попов, Л. Будяк, Л. Вавіна, В. Болдирева, Н. Ворон, І. Калініченко, Г. Нікуліна, Т. Ілляшенко, А. Капська, Н. Мирошніченко, В. Сушкевич, А. Мудрик, Ю. Найда, Л. Коваленко, Н. Софій, С. Хлеб'як, Г. Лобайчук, С. Шевченко, О. Савельєва, Н. Шматко, А. Сікач, М. Чайковський, І. Бгажнова С. Горкуша та ін. Водночас складність досліджуваного питання зумовлює той факт, що окремі його аспекти під час їх аналізу потребують більш глибокого та розгорнутого підходу.

Мета статті - визначення особливостей категорії «студенти з особливими освітніми потребами» як об'єкту соціально-педагогічної діяльності закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміни, що відбуваються в останні десятиліття в гуманітарній сфері життя суспільства, проявляються у посиленні уваги до проблем безперервної загальної та професійної освіти і соціальної інтеграції людей з особливими освітніми потребами. Соціальна політика нашої держави в цілому орієнтується на створення для таких людей рівних з іншими громадянами можливостей участі у всіх сферах життя сучасного суспільства [1]. Тому однією із соціально значущих проблем педагогіки вищої школи і практики на даний момент є питання навчання студентів з особливими освітніми потребами в умовах вищих навчальних закладів.

Термін «особи з особливими потребами» був запропонований у Саламанкській декларації, де зазначається, що «особливі потреби» стосуються всіх осіб, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням [4].

Закон України «Про вищу освіту» визначає студентів з особливими освітніми потребами як осіб з інвалідністю, які потребують додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти; створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я; належної державної підтримки підготовки фахівців з числа осіб з особливими освітніми потребами на основі створення для них вільного доступу до освітнього процесу та забезпечення спеціального навчально-реабілітаційного супроводу [3].

Студенти з інвалідністю мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, які зумовлені вродженими або набутими розладами. Навчання студентів з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей їхнього розвитку. Дослідники залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії суб'єктів навчання:

- з порушеннями слуху;
- з порушеннями зору;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- з порушеннями інтелекту;
- з мовленнєвими порушеннями;
- зі складною структурою порушень;
- з емоційно-вольовими порушеннями та з аутизмом.

У нашому дослідженні ми також спираємось на результати науково-дослідницької роботи І. С. Макар'єва, який зазначає, що до групи осіб, які потребують особливого підходу в процесі навчання й соціалізації, слід відносити:

- 1) осіб із соціально незахищених груп (осіб, які вибули з системи освіти без отримання адекватних кваліфікацій та / або компетенцій);
- 2) осіб, які перебувають у важкій життєвій ситуації;
- 3) іммігрантів та етнічних меншин;
- 4) осіб з обмеженнями здоров'я;
- 5) сиріт і осіб, які залишилися без піклування батьків.

При цьому автор вважає за необхідне звернути увагу на те, що особи з інвалідністю є лише однією із зазначених п'яти підгруп [2].

Таким чином, спираючись на аналіз теорії і практики інклюзивної освіти у вищій школі, можна визначити групи студентів, які відносяться до категорії «студенти з особливими освітніми потребами»:

за соціальною ознакою (складні життєві обставини):

- біженці;
- внутрішньо переміщенні особи (переселенці);
- студенти-сироти;
- студенти-жертви збройних і міжнаціональних конфліктів;
- жертви екологічних і техногенних катастроф;
- жертви стихійних лих;
- студенти, які проживають в малозабезпечених сім'ях;
- студенти, які відбувають покарання у вигляді позбавлення волі у виховних колоніях;
- маргінали;

за географічною ознакою: студенти-іноземці;

за психологічною ознакою:

- студенти, що потребують психологічної допомоги;
- жертви насильства;
- студенти з відхиленнями в поведінці;

порушення здоров'я (фізичного та психічного):

- студенти з інвалідністю;
- студенти з незначними психічними відхиленнями;
- студенти, що потребують фізичної реабілітації ;
- особи, вразливі в результаті ВІЛ / СНІДу;

вік: студенти старшого (зрілого віку);

військова:

- учасники АТО;
- учасники бойових дій;
- солдати строкової служби;

обдарованість:

- талановиті студенти;
- студенти, які потребують надвисокого рівня освіти та спеціальних освітніх програм підвищеної складності;

- студенти, які мають високі спортивні досягнення;
- студенти, які мають високі художні досягнення;

належність до меншин:

- студенти, які належать до релігійних організацій;
- студенти, які належить до мовних меншин;
- студенти, які належить до етнічних меншин.

Навчання студентів із особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей і носить особистісно-орієнтоване спрямування.

Студенти з особливими освітніми потребами мають певні проблеми, які з'явилися в попередні періоди життя та навчання і суттєво впливають на їхню пізнавальну активність, соціалізацію та інтеграцію в освітнє середовище. Серед них: прогалини в знаннях; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливність, порушення концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і, у зв'язку з цим, проблеми з відвідуванням занять; дефіцит комунікабельності; низька соціальна активність; звичка до невимоголивого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; нерішучість, низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість тощо.

Негативність ситуації в процесі соціалізації для студентів з особливими освітніми потребами збільшується ще й тим, що майже всі вони відчувають обмежене спілкування з однолітками, фізичне недомагання, дуже часто молоді люди не мають можливості навіть виходити на вулицю, захищені від зростаючого інформаційного впливу, що забезпечують електронні засоби масової інформації, що для цієї групи юнацтва є ледве не єдиним засобом зв'язку з зовнішнім світом. Так, наприклад, для студентів з інвалідністю характерно поширення настрою соціального песимізму, невіри в те, що вони зможуть хоча б якось реалізувати свої можливості, посилюється споживчий характер ставлення до життя, втрачається довіра до людей і держави.

Висновки. Найважливішим для студентської молоді з особливими освітніми потребами є період адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти, набуття нового статусу, засвоєння нових соціальних ролей (спеціаліст-професіонал, громадський активіст, сім'янин тощо). Тому важливим є створення певних соціально-педагогічних умов, які б полегшували процес навчання, тобто:

- забезпечення особливого підходу до студентів з особливими освітніми потребами який повинен враховувати специфіку хвороби, психологічний стан, психологічні чи соціальні проблеми, темп викладання дисциплін має бути достатньо повільним, гнучким, пристосованим до потреб;
- організація психолого-педагогічного та медичного супроводу впродовж усього періоду навчання, з метою своєчасно надання комплексної допомоги, профілактики та корекції негативних проявів поведінки студента з ООП.

Література

1. Декларація про права інвалідів № 995_117: Резолюція 3447 (XXX) Генеральної Асамблеї ООН від 9 грудня 1975 року: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_117/print1480260331931575
2. Макар'єв І. С. Класифікація категорій студентів з особливими освітніми потребами. https://elibrary.ru/download/elibrary_25673421_19060647.pdf
3. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Саламанська декларація и Рамки дій по освіті осіб з особливими потребами. Париж: ЮНЕСКО. 41 с. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

УДК 551.582(477.51)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Овсяницька М. М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – д-р пед. наук, проф. **Криловець М. Г.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті представлений аналіз організації психологічної служби як психолого-педагогічної проблеми. Проаналізовано напрями та зміст діяльності психологічної служби в позашкільних освітніх закладах. Визначені завдання та роль психологічної служби в закладах позашкільної освіти.

Ключові слова: психологічна служба, заклади позашкільної освіти, організація, освіта, напрями роботи.

Постановка проблеми. Сучасна позашкільна освіта в Україні є відкритою багаторівневою, багатопрофільною освітньою системою, запорукою якісного розвитку якої постає конструктивна організація діяльності психологічної служби. Адже саме психологічна служба вдосконалює зміст роботи закладів позашкільної освіти, підвищує рівень професійної компетентності й соціальної відповідальності педагогів, забезпечує фізичний, інтелектуальний розвиток дітей та учнівської молоді, створює сприятливі психолого-педагогічні умови для їх особистісної самореалізації, соціалізації, самовизначення.

Аналіз досліджень та публікацій. Різні аспекти організації психологічної служби в закладах позашкільної освіти були предметом дослідження психології, педагогіки, історії. Загальні засади організації психологічної служби в закладах позашкільної освіти висвітлено у працях вітчизняних науковців В. Баранової, О. Биковської, Л. Карамушка. Питання організації психодіагностичної роботи психологічної служби в позашкільних закладах досліджувалася О. Бондаренко, В. Панок, А. Обухівська. Проблеми психокорекційної роботи, експертної діяльності розглядалися З. Гаркавенко, І. Караваєвою, А. Макаровою.

Формулювання цілей дослідження. Дана тема наукового дослідження формує мету пошуку, а саме теоретичне дослідження організації психологічної служби в закладах позашкільної освіти як психолого-педагогічної проблеми. Вона включає такі аспекти роботи: 1) аналіз наукової та науково-методичної літератури з питання організації діяльності психологічної служби; 2) дослідження особливостей системи позашкільної освіти; 3) обґрунтування організації психологічної служби в закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі суспільного розвитку психологічна служба все наполегливіше займає ключові позиції в системі практичних наук, приходить усвідомлення, що вона не просто абстрактна наука, присвячена розв'язанню тонких та складних теоретичних питань, а важлива, необхідна, практична, самостійна освітня ланка. Психологічна служба існує в багатьох країнах, охоплюючи всю систему навчання, виховання, та має майже вікову історію.

Психологічна служба в освітній сфері є однією з форм соціально-психологічної допомоги дітям та учнівської молоді, що реалізується через зміцнення, підтримку, створення комфортних умов навчання та гармонійного розвитку особистості [7].

Заклади позашкільної освіти постають засобами формування мотивації дітей до пізнання, творчості та самовдосконалення, надають можливість значного розширення сфери спілкування з вічними цінностями, узагальнюють накопичений людством соціально-культурний досвід, створюють реальну можливість розвитку різних здібностей дитини, забезпечуючи тим самим «ситуацію успіху» й реалізуючи на практиці ідеї вільної освіти, освіти за вибором. «Заклади позашкільної освіти компенсують відсутність шкільної програми, деяких навчальних курсів, сприяючи визначенню життєвих планів, реалізації професійного вибору, допомагають опанувати різні види діяльності. Під час такого навчання відбувається формування моральних, духовних, культурних, соціальних орієнтирів, реалізується величезний виховний потенціал» [2, с. 4].

Будь-який заклад позашкільної освіти складається зі структурних підрозділів, найчастіше відділи, які формуються за ознакою виду діяльності, наприклад: відділ естетичного виховання, відділ здоров'я і спорту, інформаційно-методичний відділ, відділ технічної творчості тощо.

Відтак особливе місце у структурі організації діяльності вище перерахованих закладів позашкільної освіти посідає відділ психологічної служби, діяльність якого спрямована на створення умов для соціально-педагогічної підтримки дитини в процесі розвитку, формування системи загальнолюдських цінностей та загальної культури особистості, соціальної адаптації до навколишнього середовища, виховання моральної, духовно багаті особистості, формування мотивації до пізнання і творчості, досягнення відповідного освітнього рівня з обраного виду діяльності, свідомого вибору майбутньої професії, організації змістовного дозвілля дітей. «Психолог позашкільного освітнього закладу – це, перш за все, фахівець, який знає, глибоко розуміє дитини, компетентний як в загальних закономірностях психічного розвитку, так і в вікових особливостях цього розвитку, його індивідуальних варіантах. Разом з тим, він повинен хоча б у загальних рисах орієнтуватися і в психології дорослих, у всякому разі, в тих її сторонах, які визначають позицію, яку займають дорослі стосовно дитини» [8, с. 84].

У закладах позашкільної освіти організація навчального процесу здійснюється за допомогою діяльності психологічної служби, яка містить у собі наступні напрями роботи: організаційно-управлінський; діагностико-проектувальний; діяльнісний [5, с. 11].

Організаційно-управлінський напрям діяльності психологічної служби в закладах позашкільної освіти, орієнтований на організацію процесу надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу.

Діагностико-проектувальний напрям діяльності психологічної служби в закладах позашкільної освіти, орієнтований на вивчення потенціалу дитини з метою вибору оптимального для неї індивідуального підходу. В основі розробки цього напрямку лежать принципи гуманізації, суб'єктності, співробітництва, гнучкості, зворотного зв'язку. «Під діагностикою розуміється діяльність по вивченню стану об'єктів (суб'єктів освітньої діяльності), під проектуванням – діяльність психолога по створенню проекту, персонального шляху реалізації потенціалу дитини в позашкільній освіті» [1, с. 32].

Діяльнісний напрям діяльності психологічної служби в закладах позашкільної освіти, передбачає аналіз фахівцями пізнавальної, творчої та інших видів діяльності дитини, що сприяють її практичній самореалізації. Даний напрям розробляється на основі принципів суб'єктності, самоактуалізації, продуктивної діяльності, співпраці, варіативності, вибору, заснований на інтеграції різних видів діяльності (пізнавальна, творча, спілкування).

Відтак, відповідно до напрямів, реалізується зміст діяльності психологічної служби закладах позашкільної освіти. Л. Карамушка [4] вважає, що її змістом постає:

1. Психопрофілактика – пов'язана з вивченням, прогнозом, створенням психологічних умов, максимально сприятливих для психічного розвитку дитини. Розв'язання психопрофілактичних завдань досягається шляхом застосування конкретних форм роботи фахівців психологічної служби через: ігрові заняття, практичні семінари, лекції, бесіди, тренінги, аутогенне тренування.

2. Психологічна діагностика – отримання інформації про індивідуально-психологічні особливості дітей, яка була б корисна першочергово їм самим та тим, хто з ними працює (вчителям, вихователям, батькам) «Психодіагностика – це комплекс заходів, спрямованих на попередження якого-небудь явища або усунення факторів ризику [7, с. 170]. При застосуванні заходів психодіагностики в першу чергу враховують стану здоров'я та прораховують наявності факторів ризику»

3. Експертна діяльність – реалізується участю фахівців психологічної служби у Психолого-медико-педагогічних консилиумах (ПМПК), комісії та консультації [3]. «Під комплексним психолого-медико-педагогічним консилиумом, розуміють не тільки обговорення фахівцями особливостей розвитку тієї чи іншої дитини або освітньої ситуації, в якій вона знаходиться, але постійно діючий, скоординований із спільними цілями колектив фахівців, який реалізує ту чи іншу стратегію супроводу дитини, визначення спеціальних освітніх потреб і умов, необхідних для забезпечення розвитку, отримання додаткової освіти, адаптації та інтеграції в соціум, можна сформулювати основні завдання, які ставляться безпосередньо перед психологом» [6, с. 13].

Висновок. Відтак, серед ключових функцій діяльності психологічної служби в закладах позашкільної освіти вчені відносять: контрольню-коригувальну (отримання даних, коректування процесу виховання); прогностичну (футурологічне прогнозування змін у розвитку учнів); виховну (в процесі роботи фахівці психологічної служби мають можливість здійснити виховні впливи на учнів); стимулюючу (активізацію соціально-схвалюваної, корисної діяльності за допомогою неформальних санкцій); коригуючу (подолання негативних рис характеру особистості); регулюючу (вплив на ступінь участі особистості в груповій діяльності).

Таким чином напрями, зміст, функції діяльності психологічної служби, визначають загальний вектор роботи в закладах позашкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Проаналізувати методично-програмне забезпечення психологічної служби в закладах позашкільної освіти.

Література

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. Луцьк, Вежа. 2003. 320 с.
2. Дрозд О. В. Особливості підготовки педагогічних працівників для толерантної взаємодії у позашкільних навчальних закладах. Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород, Педгазета. 2008. № 14. С. 44–46.
3. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. Панок В. Г., Цушко І. І., Обухівська А. Г. Київ, Ніка-Центр. 2005. 436 с.
4. Карамушка Л. М. Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах. Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. Київ, Ніка-Центр. 2002. С. 56–57.
5. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: Т. 1 Навч.-метод. посіб. Київ, Ніка-Центр. 2005. 328 с.
6. Обухівська А. Сучасна діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій. Київ, Дошкільне виховання. 2010. № 6. С. 13-20.
7. Панок В. Г. Психологічна служба : Навч.-метод. посіб. для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський, Друкарня Рута. 2012. 488 с.
8. Строяновська О.В. Психологічна служба в системі освіти : Практикум з навчального курсу для практичних психологів: навч. посібн. Київ, Каравелла. 2010. 176 с.

УДК 37.035:374

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ – ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ І СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Пінчук А. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Конончук А. І.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Труднощі сучасного періоду розвитку нашого суспільства, масштабність й гострота його політичних, соціальних, культурних та економічних проблем зумовлюють пошук оптимальних шляхів підготовки дитини до життя, формування її соціальної орієнтації, стимулювання особистісної самореалізації, а, отже, створення оптимальних умов для її соціального виховання та соціалізації.

Ключові слова: виховання, соціалізація, позашкільна освіта, родина, соціум.

Актуальність теми дослідження. Європейський освітній простір призвів до актуальності проблеми соціального виховання як практичної діяльності, так і науково-обґрунтованої категорії соціальної педагогіки. Вивченню проблеми соціального виховання, як соціального інституту, який являє собою феномен, що розвивається і виникає на певному етапі розвитку конкретного суспільства присвячені наукові дослідження Г. Беленької, А. Корнієнка, В. Кузьменка, О. Литовченко, В. Назарівської, Г. Пустовіт, В. Сухомлинського, О. Шевчук та інших.

Мета статті: на основі теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми розкрити зміст терміну «виховання» - феномену розвитку і соціалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В загальному вигляді термін «виховання» можна розглядати як відносно соціально контрольований процес розвитку людини в ході її соціалізації. Перший досвід соціальної поведінки маля набуває в родині, яка об'єднує найрідніших людей спільними переживаннями, любов'ю, турботою, обов'язками тощо. У дітей формується уявлення про те, що слід берегти й примножувати родинні традиції, дбати про те, щоб родину поважали.

Важливо вчити виявляти ініціативу у встановленні контактів, діючи в інтересах членів родини: втішити засмученого, радіти успіху, виявляти турботу про найменших і найстарших у родині, запобігливість і розуміння. Вплив родини на виховання і розвиток людини триває впродовж усього життя [1, с. 13].

Виховний феномен, як і саму сім'ю, нічим замінити не можна!

В. Сухомлинський писав: «У сім'ї образно кажучи, закладається коріння, з якого виростає пагін і гілки, квітки і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави» [8, с. 86].

Сім'я вводить дитину у суспільство, саме в ній вона одержує соціальне виховання, стає особистістю.

Наступним етапом після родинного виховання стає дошкільне. Дошкільний навчально-виховний заклад (ДНВЗ) – це найперше спеціально створене суспільне середовище для дитини, «основне призначення якого – соціальна адаптація її до умов життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до навколишнього середовища, природи, людей, самої себе» [3, с. 11]. Соціально-педагогічна діяльність ДНВЗ – це діяльність закладу, спрямована на соціалізацію дошкільника, групи, мікросоціуму, що входить у склад або до оточення ДНВЗ [1, с. 27]. Сутністю соціального виховання та соціалізації дітей дошкільного віку є розширення їх соціального досвіду, оволодіння ними не тільки сімейними стосунками та нормами поведінки, але й засвоєння елементів соціальної компетентності, провідних законів співжиття, формування ставлення до природного та людського оточення, до самого себе.

Людська особистість стає основною цінністю, тож її вихованням займаються не тільки відповідні соціальні інститути, а й те соціокультурне, духовне, етнічне середовище, та соціальна дійсність, яку щоденно переживає дитина. Науковці стверджують: «Говорячи про перспективну модель особистості, ми свідомі того, що вона не може бути створена поза уявленнями про те суспільство, в якому їй призначено активно діяти» [1; 3].

У ході наукового пошуку ми дійшли спільної думки, що не варто залишати, поза увагою, сферу позашкільної освіти. Тому що, позашкільля є сферою вільного розвитку особистості, у якій соціальне виховання особистості розгортається найбільш природно.

Система позашкільної освіти та виховання обумовлена історичними виховними традиціями, які створювались представниками різних національних спільнот України. До таких традицій, які реалізуються сучасними позашкільними закладами освіти, дитячими молодіжними організаціями, творчими дитячими та молодіжними об'єднаннями у різних організаціях та установах належать суспільні та родинні цінності, ідеї, погляди, переконання, ідеали та ін.

Структура позашкільної освіти складається з позашкільних навчальних закладів та інших навчальних закладів: центрів позашкільної освіти у позаурочний та позанавчальний час (школа соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, створені на їх базі фонди, асоціації, секції, гуртки і клуби, спортивно-оздоровчі, культурно-освітні, науково-пошукові об'єднання, а також об'єднання та клуби за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності) [9].

Основоположними для розуміння виховного змісту сучасної позашкільної освіти є визначені Г. Пустовіт п'ять засад у конструюванні змісту вказаної освіти та виховання на всіх етапах, а саме:

- об'єднання навчального матеріалу, який найадекватніше відображає цілісність виховного середовища, що детермінує побудову суспільну свідомість вихованців;
- організація змістовної складової позашкільної освіти та виховання з точки зору структури, яка містить поглиблені навчальні аспекти відповідно до вікового етапу розвитку. Це може бути навчання під керівництвом або самоосвіта, головне, щоб вони поглиблювали інтелектуальні знання і практичні навички;
- кінцева мета позашкільної освіти, крім набуття учнями знань, умінь і практичних навичок, полягає у формуванні та розвитку ціннісних орієнтацій, соціально прийнятної поведінки;
- ключове положення у розбудові змісту позашкільної освіти і виховання полягає в індивідуальному підході до особистості [6; 7].

Розуміння можливостей позашкільної освіти до соціального виховання передбачає визначення її соціальних функцій, які постійно змінюються у процесі розвитку суспільства та його освітньої галузі. Соціальні функції позашкільної освіти відображають уявлення про неї як про соціальний інститут, знаходячи вираз у таких практичних спрямуваннях:

- розвиток здатності особистості до рефлексії, самопізнання, самовиховання;
- освітній та культурний розвиток особистості, для інтеріоризації нею загальнолюдських і національних цінностей, сприяння становленню особистості як індивідуальності з притаманними їй потребами, інтересами, здібностями;
- створення умов для соціалізації особистості, набуття нею соціального досвіду, знань, умінь і навичок;

• додаткова освіта, що, на думку О. Лебедєва, може виступати засобом професійного самовизначення, але найбільш важливий аспект реалізації якої полягає у сприянні гармонійному розвитку особистості, у тому числі й корекції певних її недоліків [4; 5].

А. Корнієнко, широко вивчаючи соціальне виховання у позашкільних навчальних закладах, зазначає, що соціальне виховання та формування соціальної компетентності вихованців на гуртках ефективно здійснюватиметься за умови використання у навчально-виховному процесі: спрямованості змісту пізнавально-практичної діяльності вихованців на розширення їхніх уявлень про закони культури спілкування між людьми; поєднання у навчально-виховному процесі традиційних та інноваційних форм, методів і засобів соціального виховання; відповідної методичної підготовки педагогів гуртків [2, с. 39-41].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що термін «виховання» можна розглядати як відносно соціально контрольований процес розвитку людини в ході її соціалізації. Проблематика соціалізації є первинною щодо питання виховання, змісту освіти, методології педагогічного процесу, що вимагає активного звертання до цінностей та інтересів дітей, збереження дитячої субкультури та збагачення дитячого життя соціокультурним досвідом діяльності у суспільному довіллі. Слід пам'ятати, що позашкільна освіта стала невід'ємною складовою вільного розвитку особистості, у якій соціальне виховання особистості розгортається найбільш природно, а система позашкільної освіти та виховання обумовлена історичними виховними традиціями, які створювались представниками різних національних спільнот України.

Література

1. Бєленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання. К.: Світлич, 2006. 88 с.
2. Корнієнко А. В. Організаційно-педагогічні умови виховання соціальної компетентності в гуртках декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2011. Вип. 15. Кн. 2. С. 37-45.
3. Кузьменко В. У. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку *Дошкільне виховання*. 2001. № 9. С. 11.
4. Литовченко О. В. Виховання як соціальна функція позашкільної освіти. *Позашкільна освіта : історичні поступки та здобутки : зб. матеріалів Всеукраїнської педагогічної конференції* ; Київ, 2-3 грудня 2008 р. за заг. ред. доктора пед. наук Вербицького В. В.. К. : АБЕРС, 2008. С. 65-70.
5. Назарівська В. М. Соціально-педагогічна діяльність позашкільних навчальних закладів : маг. роб. на здобуття осв.-квал. рівня магістр : спец. 8.01010601. Житомир, 2014. 110 с.
6. Про позашкільну освіту: Закон України від 16.10.2020 р. № 1841-III. Дата оновлення: 22. 05. 2021 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
7. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : теоретико-дидактичний аспект : Монографія. Книга 1. Миколаїв : Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. 379 с.
8. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа, 1978. 263 с.
9. Шевчук О. М. Соціальне виховання як основа соціалізації особистості. URL : <https://cutt.ly/sxL3K22>

УДК 37.015.31:316

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Прокопко М. С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Конончук А. І.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

У статті представлений аналіз змісту поняття «соціальне виховання». Наголошується на важливості соціального виховання особистості в різних соціальних інституціях. Виокремлено складові соціального виховання та учасників цього процесу.

Ключові слова: соціальність, соціальне виховання, соціальна педагогіка, особистість, виховання.

The article presents an analysis of the content of the concept of "social education". The importance of social education of the individual in various social institutions is emphasized. The components of social education and participants in this process are highlighted.

Key words: sociality, social education, social pedagogy, personality, education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку України проблема соціального становлення дітей і молоді є дуже актуальною. Деякі соціально-економічні та соціокультурні процеси обумовлюють загострення таких проблем, як погіршення здоров'я дітей та молоді, розвиток девіацій в молодіжному середовищі (паління, вживання алкогольних напоїв, різні види залежностей тощо), прояви ризикованої поведінки та ін., що безперечно впливає на ціннісно-орієнтаційну невизначеність частини молодих людей. Тому питання соціального виховання підростаючих поколінь набуває надзвичайно важливого значення.

Аналіз досліджень та публікацій. Різним аспектам соціального виховання присвячені наукові праці багатьох сучасних учених: А.І.Арнольдова, В.Г.Бочарової, А.В.Басова, Б.З.Вульфова, М.А.Галагузової, Л.В.Мардахаєва, А.В.Мудрика, Г.В.Мухаметзянова, В.А.Нікітін, Л.Е.Нікітіної, В.Д.Семенова, Г.Н.Філонова, С.Н.Чистякової та ін.. У вітчизняній науці педагогічні підходи щодо організації соціального виховання учнівської молоді розробляли О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, С.В. Харченко, Л.А. Штефан та ін..

Мета статті: проаналізувати різні підходи до визначення сутності соціального виховання як педагогічної категорії.

Виклад основного матеріалу. Соціальне виховання - термін, що відображає явище виховної практики і поняття сучасної теорії соціальної педагогіки. Відсутність в педагогічній науці єдиного розуміння даного терміна та різноманіття інтерпретацій його сутності пов'язані, з одного боку, з певним етапом розвитку вітчизняної соціальної педагогіки, який визначають як «емпіричний етап теоретичного пізнання» [7] або «науково-емпіричний етап» [2] (етап збору, узагальнення та класифікації даних практичної діяльності), а з іншого боку, для сучасної педагогіки, характерна проблема уточнення, осмислення і/або навіть переосмислення базових педагогічних термінів і категорій в зв'язку з очевидною невпорядкованістю і багатозначністю традиційних, «усталених» понять.

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» авторами визначено, що соціальне виховання є складовою відносно контрольованою соціалізацією (поряд із сімейним, релігійним, колекційним і дисоціальним вихованням). Воно здійснюється у взаємодії різних суб'єктів: індивідуальних (конкретних людей), групових (колективів) і соціальних (виховних організацій та органів управління). У широкому значенні соціальне виховання охоплює всі види виховання (моральне, трудове, фізичне та ін.). У цьому випадку головна мета соціального виховання полягає у формуванні людини, готової до виконання суспільних функцій працівника і громадянина. У вузькому значенні соціальне виховання розуміють як розвиток людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісного орієнтування, як багаторівневий процес засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві, у результаті якого особистість стає повноправним членом суспільства [3, С.89-90].

Соціальне виховання дітей у закладах позашкільної освіти має тривалу історію свого розвитку, яка розпочалася у вигляді суспільно-педагогічних ініціатив в середині XIX - початку XX століття. У радянський період в країні була створена розгалужена мережа позашкільних установ, які вносили суттєвий внесок в соціальне виховання учнів, проте зміна соціально-політичних і економічних умов зумовило необхідність реформування сфери позашкільної освіти. Як показало осмислення сучасних підходів, що склалися в психолого-педагогічній літературі, до розуміння сутності соціального виховання підростаючих поколінь, в побудові теоретичних основ виховання особистості значної ваги для вирішення даного завдання має концепція соціального виховання запропонована А. В. Мудриком. У ній автор особливого значення надає трактуванню функцій виховання як соціального інституту, де «соціальність» виховання виступає у три способи: за спрямованістю на вирішення про-соціальних завдань, за масштабом - загальносоціальних завдань (не сімейних, не конфесійних, не корекційних), і за простором - в особливому типі соціальних організацій - виховних організаціях [5].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, виявлено інваріантні і варіативні характеристики соціального виховання учнів в установах позашкільної освіти дітей. Як інваріантні визначені наступні характеристики соціального виховання учнів в закладах позашкільної освіти дітей:

- орієнтованість на розвиток здатності до творчості, комунікативних здібностей, на розвиток інтересів до різного роду занять, набуття досвіду вирішення різноманітних практичних завдань, досвіду спілкування в різних ситуаціях колективної життєдіяльності, досвіду організації вільного часу, в тому числі досвіду самовизначення при виборі занять за інтересами;
- утримання життєдіяльності, що складається з практико-орієнтованих, дозвіллевих, творчих справ, які передбачають інтенсивне спілкування, індивідуальних і колективних занять, привабливих для школярів (мотивує до участі); включає велику кількість ситуацій, що вимагають від школяра самовизначення [6]

Варіативність соціального виховання школярів в закладах позашкільної освіти дітей створює передумови для формування у школяра досвіду самовизначення, що дозволяє здійснювати компетентний вибір в різних областях і різного рівня (професійне і життєве самовизначення); сприяє

вибору траєкторій самоосвіти, самовдосконалення; забезпечується різноманіттям і «змішанням» видів і типів виховних організацій, диференціацією змісту, форм і методів соціального виховання, організацією і використанням поліваріантних ситуацій, комплексом програм, що відрізняються одна від одної змістом діяльності дітей і адекватними їй формам і методам роботи; наданням можливості вибору сфер життєдіяльності, об'єднань, організацій, реалізацією індивідуальних маршрутів, траєкторій розвитку дитини; з'єднанням вектора зовнішньої і внутрішньої дії, опосередкованими діями суб'єкта управління [6]

Соціальне виховання - це складова частина процесу соціалізації, педагогічно регульована і цілеспрямована на формування соціальної зрілості і розвитку особистості за допомогою включення її в різні види соціальних відносин в спілкуванні, грі, навчанні та соціально-корисній діяльності [4]

Педагогічна діяльність тоді відповідає принципам соціального виховання, коли вона спрямована на розкриття здібностей, творчих обдарувань кожної дитини як суб'єкта формування особистості, що знаходиться в тісному зв'язку або є частиною соціуму.

Разом з тим соціальне виховання є процесом взаємодії вихователя і вихованця (в тому числі соціальних інститутів і індивіда), в результаті чого відбувається усвідомлення підростаючою особистістю і коригування значущих для неї цінностей, потреб, мотивів, норм, звичок поведінки і розвитку суспільно значущих якостей.

Ефективність соціального виховання залежить від рівня взаємодії різноманітних соціальних інститутів, перш за все від взаємодії сім'ї, освітньо-виховних установ, громадських організацій тощо. Основу соціального виховання становить педагогічна діяльність у відкритому середовищі, що передбачає взаємодію всіх факторів і умов соціуму.

Об'єктом соціального виховання виступає система соціальних взаємодій особистості в зоні її найближчого оточення. Предметом - процес педагогічного впливу на соціальні взаємодії особистості протягом усіх вікових періодів і в різних сферах її мікросередовища [6].

Соціальне виховання з позиції особистості припускає самовиховання, самовдосконалення. Воно визначається результатом попереднього соціального виховання особистості й характерне для підлітка, молодої людини на етапі соціального вибору й практичної діяльності по його досягненню. Звідси виникає необхідність за допомогою соціального виховання в школі й сім'ї перетворити дитину з об'єкта в суб'єкт соціального самовиховання. Саме тому провідна роль в ньому повинна належати державі, яка здійснює його через інститути освіти й сім'ї. Все те, що впливає на молоду людину, має не приватний, а державний характер. Даний факт диктує необхідність турботи держави про джерела соціальної дії на підростаюче покоління [2, с. 91–102]

Таким чином, соціальне виховання має практико-орієнтовний характер. Організаційно соціальне виховання здійснюється в виховних організаціях шляхом участі дітей у різних видах діяльності і спілкування.

Висновок. Під соціальним вихованням в його сучасному трактуванні розуміється створення умов та стимулювання розвитку особистості, її соціального становлення з використанням всіх соціальних впливів. Соціальне виховання створює можливості для оволодіння підростаючими поколіннями необхідними з точки зору суспільства соціальними, духовними і емоційними цінностями (знаннями, переконаннями, вміннями, нормами, відносинами, зразками поведінки).

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з аналізом особливостей соціального виховання дітей у закладах позашкільної освіти.

Література

1. Андрусенко О.В. Актуальність соціального виховання молоді у процесі демократизації українського суспільства. *Наше гасло*. 2004. №1/2. С.282-284
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Київ: Логос, 2003. 134 с
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д.Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. С.89-93.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Москва: Академия, 2005. 200 с.
6. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. 260 с.
7. Штефан Л.А. Становлення і розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-30-рр. XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків: ХДПУ, 2003. 34 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМУ

Сидоренко Н. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Розвиток інклюзивної освіти є пріоритетним напрямом соціальної і освітньої політики України. На сьогодні відзначаються достатньо ґрунтовні досягнення в цій галузі в дошкільній, початковій та середній освіті. Наразі питання розвитку інклюзії в позашкільній освіті залишаються на позиціях дискусій та початковому етапі досліджень.

Актуальність проблеми створення інклюзивного освітнього середовища в позашкільному закладі мистецького напрямку зумовили мету означеної публікації – визначення умов організації інклюзивного середовища у закладах позашкільної освіти мистецького напрямку.

У статті особлива увага приділяється формуванню позитивних взаємин дітей нормативного розвитку і дітей з особливими освітніми потребами в дитячому творчому колективі як умови створення інклюзивного освітнього середовища.

Постановка проблеми. Відповідно до пункту 2 статті 3 Закону України «Про освіту» в Україні немає обмежень у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Незважаючи на різноманітні позитивні зміни в системі інклюзивного навчання в Україні, є потреба звернути увагу на вектори розвитку інклюзивної мистецької освіти: урегулювання нормативно-правого забезпечення освітніх послуг у сфері культури, створення умов для мистецького розвитку особистостей у різних видах діяльності (розумовій та духовно-емоційній); на підготовку достатньої кількості кваліфікованих педагогічних працівників різних видів мистецтв, які володітимуть методиками інклюзивного навчання.

Попри значні досягнення в галузі мистецької педагогіки проблеми організації інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами наразі вивчені недостатньо. Особливої уваги потребують питання, пов'язані із супроводом дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема К. Бовкуш, В. Бондаря, О. Гаврилова, В. Зарецького, О. Леханової, Н. Назарової, В. Поникарової, А. Шевцова, А. Шеманової та інших.

Питанням змісту та алгоритму впровадження процесу супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ОПП) опікувалися дослідники різних країн (С. Гайдукевич, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Н. Семаго, Д. Харві та ін.). Досвід зарубіжних країн знайшов втілення у методичних розробках українських фахівців, якими напрацьовано матеріали, що дають можливість ефективно готувати та підвищувати рівень компетентності фахівців з інклюзивного навчання (О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Софій та ін.).

Серед сучасних українських розвідок проблем супроводу дітей з особливими освітніми потребами в мистецькій інклюзивній освіті можна виділити дослідження Т.С. Житнік, яка визначає соціально-культурний супровід як створення в закладах мистецької освіти умов для ефективною, спрямованою та активної самореалізації дітей різного віку в навчально-виховному процесі, а, надалі, використання отриманих навичок та позитивного досвіду у майбутньому – соціальній та міжособистісній сфері, трудовій та культурній діяльності з урахуванням їхніх психофізичних можливостей, інтересів та уподобань [3, с. 68].

Проблематика супроводу дітей з інвалідністю стала предметом досліджень і вітчизняних вчених-науковців: Гоцко Г. І., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В., Капська А. Й., Колупаєва А. А., Компанець Н., Луценко І. В., Коваль Л. В., Павленко В. В., Казакова О. І., Миронова С. П., Мирошніченко Н. О., Платаш Л. Б. та інші.

Аналіз останніх досліджень визначеного напрямку свідчить про їх епізодичність та недостатність.

Метою статті є визначення умов організації інклюзивного середовища у закладах позашкільної освіти мистецького напрямку.

Виклад основного матеріалу.

За останні десять років інклюзія суттєво закріпилась в українській системі освіти. Разом із тим, дослідження якості інклюзивного навчання, проведене Державною службою якості освіти, виявило низку викликів на рівні організації інклюзивного навчання, кваліфікації вчителів, методичного забезпечення освітнього процесу, розвитку інфраструктури та забезпечення фінансування, взаємодії з інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ). Особливої уваги ці питання потребують свого вирішення на рівні позашкільної освіти, адже, як засвідчує аналіз практики, інклюзія в системі позашкільної освіти характеризується на даний час стихійністю і відсутністю єдиного порядку і технологій організації інклюзивного середовища в закладах позашкільної освіти. Наразі також гостро стоїть проблема організації супроводу дітей з ООП в закладах мистецького спрямування.

Для позашкільної інклюзивної освіти – педагогічна інновація, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зустрічає немало труднощів. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають право на якісну позашкільну освіту. Позашкільна освіта має забезпечити розвиток їхніх здібностей та обдарувань із урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, зокрема у соціалізації, професійному визначенні та інтеграції в суспільство.

Інклюзивна мистецька освіта має на меті рівний доступ усіх дітей до освітнього процесу, забезпечення ефективного навчання дітей з особливостями розвитку в закладі мистецької освіти. Враховуючи професійну орієнтацію мистецької освіти, питання інклюзії тісно пов'язане з можливостями для подальшої самореалізації у якості професійного митця. Основною метою інклюзивної освіти є якісні зміни в особистісному розвитку дітей. Отже, зазначена організація інклюзивної освіти переконує, що всі діти різні, а заклади освіти та освітня система загалом повинні «підлаштовуватися» під індивідуальні потреби всіх учнів – з порушеннями розвитку і без них [2, с. 13].

Сучасна мистецька школа – це заклад, де особистість має можливість розвинути мистецькі здібності, набути початкових професійних виконавських компетентностей, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій через активну мистецьку діяльність. Найважливіша місія сучасної мистецької освіти – виявляти, плекати й розвивати здатність до творчості в кожного, хто виявив здібності та бажання навчатися мистецтву [4].

Звернемось до визначення поняття «інклюзивне освітнє середовище». Закон України «Про освіту» вперше і чітко визначає поняття інклюзивне середовище. Це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [1, ст. 1]. Тобто це має бути комфортне середовище, в якому всі діти разом навчаються, а навчальний заклад готовий у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливі умови для розвитку її потенціалу.

Важливо виділити необхідні умови формування інклюзивного середовища у закладах позашкільної освіти мистецького напрямку:

- ресурсне забезпечення потреб інклюзивної освіти: нормативно-правове, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне;
- подолання соціальних бар'єрів у свідомості педагогів, їх страху через те, що вони не справляться, що у них немає відповідного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами бо, по суті, їх ніхто не вчив і не націлював на такого роду діяльність раніше. Крім цього, педагогів лякають можливі проблеми, які пов'язані зі здоров'ям дітей, реакція учнів та батьків на «новеньких у класі», проблеми дисципліни, уваги, організованості та згуртованості класного колективу;
- створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти, що має на меті забезпечення особистісно-орієнтованого навчання, в якому може реалізуватися та досягти ситуації успіху кожна дитина, незалежно від її можливостей (адаптація і модифікація навчальних програм, навчальних матеріалів, методики їх подачі, адаптація і модифікація оцінювання навчальної діяльності, тощо);
- впровадження педагогіки партнерства, яка передбачає спілкування всіх учасників навчального процесу, їх командну взаємодію на досягнення результату, що веде до встановлення сприятливого соціального та емоційного клімату в дитячому колективі;
- створення безбар'єрного фізичного простору, у якому діти могли б безпечно пересуватися та комфортно почувати себе (ліфти, пандуси, підйомники, відповідне освітлення, шумоізоляція, тощо).

Аналіз практики організації інклюзивного освітнього середовища в закладах позашкільної освіти доводить, що усі діти можуть успішно навчатися, перебуваючи в інклюзивному середовищі. Водночас, присутність дітей з особливостями в дитячому колективі ніяк не створює менш сприятливі соціальні умови для решти дітей, від цього мають користь всі. Діти з особливими потребами

інтегруються в соціум, стають більш комунікативними, вони мають можливість навчатись за більш складною програмою ніж ті діти, що перебувають у спецзакладах та можуть продовжити навчання. Діти без обмежених можливостей, будучи партнерами при виконанні навчальних завдань, виконуючи роль лідера чи наставника в групі, підвищують самооцінку, поглиблюють і закріплюють знання. Всі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, вчатьсь толерантності у відносинах з однолітками, навчаються бачити передусім людину, а не її ваду чи обдарованість, поважати людей з відмінностями.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в групі позашкільного закладу мистецького напрямку з інклюзивним навчанням кількість учнів з ООП становить: 1-3 учня з-поміж дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим слухом чи зором, легкими інтелектуальними порушеннями; не більш як 2-є дітей із числа сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектру аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що перебувають на візках [5, с. 7].

Основними чинниками успішного функціонування інклюзивної групи сучасної мистецької школи є: командний підхід, задоволення індивідуальних потреб учнів, співпраця з батьками і створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі.

Аналіз практики створення інклюзивного освітнього середовища переконує в тому, що однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних стосунків дітей з ООП і однолітків з типовим розвитком в умовах інклюзії. Суттєвим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з дитячим колективом.

Чинниками, які визначають ступінь успішності входження учнів у новий колектив, є особистісні якості школярів з ООП та особливості середовища, в яке вони включаються (А. Шевцов, Л. Кравчук, Л. Акатов). Саме формування позитивних взаємин дітей в інклюзивному середовищі є важливим напрямком роботи педагога. Цей процес повинен відбуватись диференційовано і поетапно.

Диференційований підхід передбачає, з одного боку, формування готовності однокласників з типовим розвитком до взаємодії з ровесниками, які мають фізичні порушення з іншого – готовності дітей з ООП до навчання й спілкування в колективі. Важливим чинником успішного результату є позитивне ставлення до їх спільного навчання і вчителів, і батьків.

Висновки. Таким чином, аналіз практики створення інклюзивного середовища в закладах позашкільної освіти мистецького напрямку дає можливість стверджувати, що основною його складовою є формування позитивних взаємин дітей у творчому колективі:

- підготовка дітей типового розвитку до взаємодії з однолітками з ООП;
- поетапне включення учня з ООП у колектив інклюзивної групи: спочатку в парі, потім у мікрогрупу, з часом – до співпраці зі всіма;
- врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня з виділенням окремих рис особистості;
- використання інтерактивних методів і технологій у навчально-виховному процесі, створення «ситуації успіху» для дітей з ООП.

Література

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 30, ст. 1
2. Бріль М.М. Проблемні аспекти впровадження інклюзії в мистецькій освіті. Інклюзія в мистецькій освіті. Науково-методичний збірник. К., 2019. С. 12-19
3. Житнік Т.С. Нові аспекти соціально-культурного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (у рамках реалізації громадського проекту «Академія сучасного дитячого проекту»). Інклюзія в мистецькій освіті. Науково-методичний збірник. К., 2019. С. 65-72
4. Мистецька освіта. Державний науково-методичний центр змісту культурно-мистецької освіти : вебсайт. URL: <http://www.dnmczkmo.org.ua/>
5. Чопік О. В. Формування взаємин учнів інклюзивного класу: *метод. посіб.* Кам'янець-Подільський: науково-методичний центр ЗОШ №7, 2016. С. 6–16

ХУДОЖНЯ ТВОРЧИСТЬ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Шпеко Т. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. **Качалова Т. В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Найактуальнішим питанням сучасної системи освіти є інклюзивне навчання дітей з обмеженими можливостями та особливими потребами в єдиному освітньому просторі: діти, які відвідують загальноосвітні школи, мають можливість без бар'єрів для руху та спілкування, отримувати кращу освіту, відкриті для взаємодії із зовнішнім світом, самим з собою, товаришами, які свідомо приймають рішення відповідно до своїх потреб та інтересів суспільства. На сьогодні Україна накопичила значний досвід співпраці між школою, батьками та родинами учнів. Однак новою та актуальною є соціально-педагогічна взаємодія в контексті інклюзивної освіти [2]. Роль сім'ї у формуванні творчої особистості дитини, впливає на формування і розвиток творчого потенціалу, активної життєвої позиції дитини, її самопочуття й задоволеність власним життям. Зокрема, світовий досвід є аргументом того, що участь батьків у прийнятті рішень у питаннях, що стосуються школярів, слід розширити.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціально-педагогічна взаємодія, діти з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічна діяльність.

Для формування цілісної особистості дитини важливим є те, як вона відноситься до світу, і чи живе вона в гармонії з самою собою. Ці гармонійні відносини визначають успішність індивіда, його саморегуляцію, самосприйняття та самоповагу. Особливо це є важливим для дітей, з певними особливостями, які заважають їм реалізувати свій потенціал, сформувати систему цінностей і власної життєдіяльності. Основна ідея соціально-педагогічної взаємодії полягає в оптимізації механізмів соціального функціонування соціальної групи, що призводить до зростання ступеня самостійності дитини, її здатності максимізувати свої можливості та контролювати своє життя, бути впевненим у своїх силах, тому в більшості дана взаємодія, вирішує проблеми та труднощі.

Варто зазначити, що саме початкова школа слугує опорною базою розвитку дитини, закладає передумови до успішного навчання та соціалізації: уміння працювати в парі, ставити і досягати цілі, вміти відстоювати свою точку зору, чути співрозмовника, виконувати заплановані завдання за означений термін та багато іншого. Роль школи у житті дитини є основою подальшого розвитку молодшої людини. Саме тому вибір батьків, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, на користь інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі є важливим кроком в успішному оволодінні необхідними навичками для життя. А правильно організована спільна робота школи та родини дитини з особливими потребами допоможе оптимізувати навчально-виховний процес та прискорить соціалізацію в інклюзивному класі. Саме тому, до навчально-виховного процесу інклюзивного класу обов'язково повинні бути залучені батьки дитини з ООП, адже вони добре знають сильні та слабкі боки дитини і допоможуть команді супроводу отримати більш ширші знання про особистість дитини, її можливості, недоліки та переваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній та зарубіжній соціально-педагогічній літературі розглянуті деякі аспекти цього питання. Так, проблема розробки моделей соціально-педагогічної взаємодії та діяльності педагога інтегрованої та інклюзивної орієнтації висвітлена в працях науковців: Т. Алексеєнко, А. Малька, С. Пальчевського. Над питаннями розробки й застосування ефективних форм і методів соціальної та соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку працювали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як: В. Бочелюк, О. Василенко, Е. Данієлс, І. Зверєва, А. Капська, А. Колупаєва, М. Лукашевич, І. Мигович, Т. Семігіна, С. Толстоухова, О. Холостова, Є. Ярська-Смирнова та інші вчені. В цих та інших працях розглядаються різні аспекти дослідження проблеми діяльності загальноосвітніх шкіл інтегрованої та інклюзивної орієнтації, навчання в них учнів з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Зрештою, виховання дітей з особливими освітніми потребами є спільним завданням батьків та вчителів. Позитивне ставлення батьків до цієї діяльності, безумовно, сприяє інтеграційним процесам, як у школі, так і в суспільстві в цілому. Для цілеспрямованої підготовки, члени сім'ї дітей з особливостями психофізичного розвитку, для активної участі у процесі інклюзивної освіти, корисними є такі форми роботи вчителів з батьками: проведення спеціальних тренінгів, цілеспрямованих бесід, лекцій з підвищення педагогічної культури батьків;

необхідно також розробляти відповідні методичні матеріали; переглядати художні фільми на відповідні теми; важливим елементом є використання прийомів арт-терапії та звісно організація (за необхідності) зустрічей з різними спеціалістами (медичними працівниками, художниками, священиками, волонтерами, соціальними працівниками тощо)[2]. Соціально-педагогічна робота з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами повинна враховувати, що академічна успішність, впевненість та загальний добробут дитини, значною мірою залежать саме від участі батьків у процесі соціалізації дитини в шкільному середовищі. Участь та залучення батьків до освітнього процесу, безпосередньо можуть допомогти досягти високої педагогічної мети, оцінити вимоги щодо надання освітніх послуг своїй дитині, та звісно вжиття заходів у випадках дезадаптації, соціальної ізоляції та психологічних та / або емоційних стресів.

Виокремлюємо, такі суттєві характеристики соціально-педагогічної взаємодії: активна участь окремого індивіда у командній роботі, а також розвиток талантів, сильних сторін, можливостей у визначенні бажаних результатів; поєднання емоційної атмосфери, а саме встановлення особистої безпеки, пошук раціональних можливостей для вирішення проблем у словесній формі та відстеження ефективності діяльності з вирішення проблемних ситуацій, подолання агресії, тривожності та невпевненості.

Саме тому, можемо виділити такі основні складові успішної взаємодії в системі «батьки-школа-дитина»: запрошення батьків до співробітництва, дотримання позиції рівноправності, визнання важливості батьків у співпраці, вияв любові, захопленості їх дитиною, пошук нових форм співпраці, використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків, безумовна довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості, а також створення ситуації успіху [4].

Безпосередньо, саме художня творчість виокремлюється нами як засіб створення творчої атмосфери в родині, як засіб занурення в гру та можливість отримати ресурс і нові можливості, свободу мислення. Завдяки спільному малюванню у дітей та батьків відкриваються нові перспективи побудови гармонійних стосунків у родині, підтримки та формування впевненості в своїх силах.

Важливою умовою, необхідною для створення творчої атмосфери в сім'ї, є довіра і спілкування з дитиною на рівних. Саме спілкування на рівних створює можливості для того, щоб між двома людьми налагодилися креативні стосунки, особливістю яких є неперервне відчуття взаємної поваги і спільності. Креативні стосунки створюють умови для взаємного розвитку та самореалізації. У таких стосунках люди змінюються – і змінюються лише в позитивний бік. Саме така атмосфера і такі стосунки здатні забезпечити умови для формування довіри та відчуття дитиною себе в безпеці, що сприяє її розвитку – як емоційному, так і пізнавальному, і загалом – формуванню її як особистості.

Слід наголосити, що завдяки творчому спілкуванню члени сім'ї можуть: підтримувати почуття гідності і позитивного «Я» кожного; відчувати поступ в особистісному зростанні на основі творчих результатів і зворотного зв'язку; бути самим собою і розвивати свій творчий потенціал. Мистецтво як засіб спілкування та взаємодії надзвичайно актуальне для дітей шкільного віку. Бар'єр, який складається у дітей щодо висловлювання власних думок та емоцій, можна подолати за допомогою методів вираження, які вони розуміють краще за все, в першу чергу це малювання.

Ще важливішим є те, що такі спільні заняття і вправи допоможуть дітям звільнитися від якихось прихованих негативних емоцій, зняти сильну емоційну напругу, справитися з травматичними переживаннями і власними страхами (побоюваннями, жахами), налагодити контакт зі своїм тілом, сприятимуть формуванню позитивного Я-образу, самосприйняттю та самоусвідомленню. Крім цього, члени родини мають можливість налагодити теплі міжособові стосунки, навчитися керувати своїм настроєм. Це посилює відчуття захищеності, підтримки, дає додаткові психологічні ресурси, що особливо важливо в дитячому віці. Усе це разом, безумовно, справляє суттєвий позитивний вплив на самопочуття дитини. Окрім зазначених принципів щодо взаємозв'язку родини та школи, хотілося б додати ще заохочення та створення умов для взаємопідтримки батьків та принципи гнучкості, доступності [6].

Дослідивши дане питання, ми виділяємо такі основні напрями і форми роботи вчителів, соціального педагога, та асистента вчителя (за необхідності) з батьками, які спрямовані для підвищення якості навчальних досягнень дітей, особливо, які мають особливості розвитку: навчальна робота (участь у розробленні навчальних планів предметів, добір завдань гурткової роботи, проєктів, факультативів); профорієнтаційна робота (зустрічі з батьками дітей, які володіють різними професіями, організація екскурсій на робоче місце); просвітницька робота (батьківські лекторії – зустрічі з вузькопрофільними спеціалістами: логопедами, дефектологами, психологами, психіатрами, неврологами); спортивно-оздоровча робота (добір гуртків і секцій, розгляд навантаження

дитини); позакласна робота (участь у тематичних заходах школи та класу); загальні засідання з інформування про навчально-виховний процес (успіхи дитини чи труднощі, соціалізацію у колективі); батьківські навчальні семінари, тренінги; індивідуальне та групове консультування [5]. Ми відокремлюємо взаємодію фахівців та дитини з ООП як частину цілеспрямованого процесу практичного впливу відповідних державних установ, неурядових організацій та асоціацій на конкретні форми, що розкривають соціальні відносини та соціальні дії [1].

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Отже, вивчаючи поняття та особливості соціально-педагогічної взаємодії, ми дійшли висновку, що її особливостями є створення оптимальних умов для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки характер взаємодії дитини та батьків відіграє значну роль у формуванні майбутніх відносин між дитиною та соціумом, то будь-яка зміна або корекція навчання в шкільному середовищі, створення нових форм соціально-педагогічної взаємодії учнів з батьками є необхідним предметом обговорення та дослідження в інклюзивному навчальному середовищі.

Співпраця вчителів та батьків у інклюзивному класі, синхронізація їх цілей, завдань, методів та форм організації навчального процесу, використання методів арт-терапії, підтримка психологічного комфорту та належних соціально-педагогічних умов сприятимуть для всебічного та повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Безпосередньо, творча взаємодія дорослого з дитиною є постійним, важливим та безперервним процесом, метою якого є передусім спільна радість, взаємодопомога та підтримка.

Література

1. Алексеєнко Т. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна : досвід і перспективи розвитку. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2007. № 3. С. 4 – 8.
2. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Гуманізація стосунків між поколіннями: досвід сімейної арт-майстерні // Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. ст. / АПН України; Ін-т соц. та політ. психології / За ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського та ін. Київ: Міленіум, 2007. Вип. 17 (20). С. 19–27.
3. Дятленко Н. М. Софій Н.З., Мартинчук О. В., та ін. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Войцехівського М.Ф. Київ: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. 172 с.
4. Зверева І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями. Київ, 2005. 245 с.
5. Іпляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися. Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ: Початкова школа, 2003. 128 с.
6. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків/ А.А.Колупаєва, Л.М. Наконечна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.

УДК 378-057.87:159.923

ОБРАЗ ПРОФЕСІЙНОГО ПСИХОЛОГА У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ющенко О. В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи.

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. **Кошова І.В.**, кафедра загальної та практичної психології

У статті представлено результати дослідження змісту образу професійного психолога. Виявлено ряд його особливостей у студентів, які вивчають психологію як фах.

Ключові слова: образ Я, фахова Я-концепція

Студенти в процесі навчання в університеті є не тільки об'єктом, а також суб'єктом освітнього процесу. Досягнення успіхів в ньому залежить від сформованості суб'єктної позиції, яка пов'язана із формуванням образу професійного психолога.

На думку Е. А. Клімова, образ в психологічному сенсі – це суб'єктивна модель будь-чого. Тож образ психолога – це суб'єктивна модель професіонала, що дуже тісно пов'язана з уявленнями про професійну діяльність та професійно важливі якості психолога.

Вивчення цієї проблеми важливе в рамках пошуку дієвих засобів підвищення мотивації навчання. Формування образу професіонала в свідомості студентів дає можливість спрямувати їх на пошук продуктивних методів самоактуалізації у рамках спеціальності, що здобувається, скорегувати програму підготовки професійних психологів та студентів інших спеціальностей.

У центрі уваги нашого дослідження були особливості образу професії у студентів. Зокрема, особливості образу професійного психолога у студентів психологічних спеціальностей. Ми

прагнули порівняти зміст образу професійного психолога та Я-образу у студентів психологічних спеціальностей, передбачаючи, що Я-образи та образи професійного психолога в свідомості студентів психологічних спеціальностей пов'язані між собою.

Теоретичною основою даного дослідження роботи Р. Бернс, Е. Еріксона, В.Л. Ситнікова, І.С. Кона, Б.Г. Ананьєва та ін., вивчення професійно важливих якостей особистості в роботах А.В. Захарова, О. Гуменюк, А.М. Рікель, Р. Бернс. Теоретичний аналіз понять Я-образ та Я концепція показав, що сучасна психологія розглядає поняття Я-концепції як ключовий елемент особистості. Складовою Я-концепції є фахова Я-концепція [3]. Для формування фахової Я-концепції студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні образи для наслідування у професійній діяльності. На основі порівняння образу-професії з власним Я-образом у студента формується професійна Я-концепція і складається усвідомлення своєї ідентичності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності. А. Деркач говорить, що фахова Я-концепція - це комплексне особистісне утворення, яке не може бути сформоване без впливу фахового середовища і без потрібної активної діяльності індивіда у фаховій діяльності. Якщо фахова Я-концепція сформована на достатньому рівні, то й процес розвитку фахівця, темпу, оволодіння фаховою діяльністю, включення у фахову спільноту пройдуть достатньо успішно [1; 2].

Для встановлення змісту Я-образу професійного психолога у студентів психологічних спеціальностей нами було використано Індивідуально-типологічний опитувальник Л.Н. Собчик (ІТО). У нашій роботі досліджуваним було запропоновано оцінити не тільки себе (образ Я), а й описати за допомогою характеристик опитувальника професійного психолога. Тест «Хто Я» (М.Кун, Т.Макпартленд) та проєктивна методика «Намалюй людину» (К. Махвер) були використані для уточнення особливостей образу Я студентів та образу професійного психолога.

У дослідження взяло участь 15 студентів, які вивчають психологію як фах та 15 студентів неспеціалізованої спеціальності (географи, історики, менеджери, біологи). Вік респондентів від 18-25 років.

У результаті аналізу отриманих за допомогою опитувальника ІТО даних виявлено, що студенти психологічних спеціальностей вважають себе більш інтровертованими (M=5 балів) та тривожними (M= 5,8 балів) у порівнянні з уявленням про психолога. У таких оцінках студенти досить пристрасні, прагнучи підкреслити власні проблеми і складності, що підтверджуються даними за Шкалою агравації.

Студенти, які навчаються на інших спеціальностях оцінюють психолога як більш ригідного (M=6,6 балів), а себе як більш інтровертованих (M=6) та тривожних (M=6). Тож вони вважають психолога таким, що вміє відстоювати власні погляди та принципи, критичним до інших думок і переконань. Виділення студентами в собі інтровертованих (M=6) і тривожних рис (M=6) можна вважати віковою особливістю або результатом впливу соціальних стереотипів. Спільним для обох груп є виділення у психолога рис екстравертованості і спонтанності. Привертає увагу тенденція до значущих відмінностей за шкалою Агресія. Студенти, що не опановують психологію як фах, оцінюють себе як агресивніших в порівнянні з професійним психологом, ніж студенти психологи.

Для встановлення особливостей зв'язку образу Я студентів з образом психолога було використано метод кореляційного аналізу. Підраховано коефіцієнт кореляції Пірсона між показниками, що характеризують образ Я студентів та образ практичного психолога в обох досліджуваних групах (таблиця 1).

Таблиця 1

**Показники коефіцієнтів кореляції
Образ Я та образ психолога у студентів психологічних та неспеціалізованих спеціальностей (ІТО Л.Н.Собчик)**

Шкали	Показники (бали)									
	Екстраверсія	Спонтанність	Агресивність	Ригідність	Інтроверсія	Сензитивність	Тривожність	Лабільність	Шкала правди	Шкала агравації
Студенти психологічних спеціальностей	0,24	-0,03	0,32	0,33	0,32	0,72	0,22	0,58	0,56	0,72
Студенти неспеціалізованих спеціальностей	-0,57	-0,04	-0,2	-0,13	0,04	0,16	0	0,04	0,63	-0,14

Коефіцієнт кореляції Пірсона ($r_{кр 0,05} = 0,48$ та $r_{кр 0,01} = 0,61$)

У студентів психологічних спеціальностей близькими є уявлення про себе та професійного психолога як сензитивних ($r = +0,72$), лабільних ($r = +0,58$) та чутливих до власних проблем ($r = +0,72$). Для студентів непсихологічних спеціальностей значимою виявилася зворотна кореляція між показниками екстраверсії ($r = -0,57$). Студенти вважають психолога екстравертованішим ніж вони самі.

Для поглибленого вивчення змісту образу практичного психолога у свідомості студентів обох груп нами було використано методику Куна та Макпартленда «Хто Я?». У інструкцію до методики були внесені зміни. Випробовуваним було запропоновано охарактеризувати не тільки себе, а й психолога. У спонтанних відповідях досліджуваних, згідно з вимогами методики, було виділено 9 змістовних категорій: соціальне Я, комунікативне Я, матеріальне Я, фізичне Я, діяльне Я, перспективне Я, рефлексивне Я, проблеми ідентичності та ситуативний стан. Серед названих категорій найзначимішими виявилися категорії «соціальне Я», «комунікативне Я», «діяльне Я», «рефлексивне Я». Узагальнені результати вивчення обох груп по методиці представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Узагальнені результати за методикою «Хто Я»
(М. Кун і Т. Маркпаркланд)**

Категорії аналізу	Студенти психологічних спеціальностей		Студенти непсихологічних спеціальностей	
	Про себе	Про психолога	Про себе	Про психолога
Соціальне Я	31%	22%	23%	12,6%
Комунікаційне Я	11,6%	10,6%	9,3%	17%
Матеріальне Я	2,3%	0,3%	0%	0,3%
Фізичне Я	3,3%	3,3%	4%	3%
Діяльне Я	7,6%	15,6%	6%	15,3%
Перспективне Я	1,3%	0%	0%	0%
Рефлексивне Я	42%	45,6%	55,3%	47,3%
Проблеми ідентичності	0,6%	2,3%	2%	3,6%
Ситуативний стан	0%	0%	0,3%	0,6%

Описуючи себе, всі респонденти виділяли рефлексивні риси Я: 42% всіх висловлювань у групі студентів психологів та 55,3% у групі студентів непсихологічних спеціальностей. Найчастіше в обох вибірках зустрічались висловлювання: «добрий», «ширий» «щасливий», «відкритий», «емпатійний» На другому місці (у обох вибірках) виявились висловлювання, що описують соціальне Я респондентів (31% та 23% відповідно). Наприклад, «дівчина», «людина», «особистість», «студент».

Описуючи професійного психолога респонденти в обох вибірках виділяли такі рефлексивні риси психолога: спокійний», «відкритий», «надійний», «емпатійний», «позитивний». Однак для студентів-психологів важливими виявились соціальні риси психолога, а для студентів непсихологічних спеціальностей – комунікативні. Значимим для обох груп було «Діяльне Я» Важливість соціальних характеристик вказує на те, що респонденти першої групи (студенти-психологи) перебувають у певному соціальному контексті. Для них важливими є норми і правила, що створюють образ психолога та детермінують його поведінку. Для студентів непсихологічних спеціальностей важливіші комунікативні якості психолога.

В «рефлексивному Я» психолога студенти обох груп виділяють емпатійні риси: – «емпатійний» (8,7%), «відкритий» (5,8%), «позитивний» (5,8%), а студенти непсихологічних спеціальностей важливими вважають такі характеристики психолога як «спокійний» (8,4%), «відкритий» (5,6%), «надійний» (4,9%).

У «соціальному Я» психолога студенти- психологи надають значення таким його характеристикам як – «професіонал» (12,1%), «психолог» (9,09%), «викладач» (7,5%). Важливими є такі характеристики: студенти-психологи – «розумний» (27,6%), «всебічно розвинений» (10,6%), «компетентний» (10,6%); студенти інших спеціальностей – «розумний» (19,5%), «працелюбний» (15,2%), «компетентний» (13,4%).

У категорії «Комунікабельне Я» студенти непсихологічних спеціальностей надають більше значення таким особливостям психолога як: «допомагає» (21,5%), «вислуховуючий» (17,6%), «комунікабельний» (15,6%), а студенти-психологи таким рисам як «друг» (18,75%), «комунікабельний» (18,75%), «вислуховуючий» (12,5%).

Для уточнення образу психолога була використана методика «Намалюй людину» (К. Махвер). Згідно з методикою, у малюнках людей проявляються істотні особливості їх

особистості, що зумовлено феноменом проєкції. У нашому дослідженні методика була використана для підтвердження даних про риси екстравертованості, інтровертованості, тривожності, ригідності, які були виділені досліджуваними в образі психолога.

Згідно з методикою, екстравертованість в контактах проявляється в таких особливостях малюнка: фігура зображена анфас, гарно промальовані пальці рук, наявні рот і вуха, відкриті очі. Ознаками інтровертованості є: фігура зображена в профіль або повернута спиною, відсутні пальці рук, руки за спиною, руки в кишенях, на малюнку відсутній рот і вуха, зображені закриті очі. Показниками тривожності є маленькі фігури, які скромно займають лише незначну область доступного простору, великі очі, з промальованими зіницями або без зіниць, рот, позначений однією прямою лінією, факти стирання малюнка, голова в профіль, а тіло в анфас, ескізний контур, акцентування на штрихуванні всієї намальованою фігури або її частини. Показником ригідності є довга шия. Комунікбельність виражається в малюнку в добре промальованих рисах обличчя та у руках людини, які розведені в сторони, як для обіймів. Ознаками соціальності є фігура, зміщена на аркуші вправо, рот з вираженою «натягнутою» посмішкою, гнучкі та рухливі руки. Результати аналізу малюнків наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Узагальнені результати аналізу образу психолога за методикою «Намалюй людину» (К. Махвер)

Ознаки	Студенти психологічних спеціальностей		Студенти непсихологічних спеціальностей	
	Кількість ознак	%	Кількість ознак	%
Тривожність	11	17,4%	19	33,3%
Ригідність	2	3,1 %	3	5,2%
Комунікбельність	16	25,3%	8	14%
Соціальність	18	28,5%	13	22,8%
Екстравертованість	14	22,2%	12	21,05%
Інтровертованість	2	3,1%	2	3,5%
Всього	63	100%	57	100%

Проводячи аналіз малюнків ми з'ясували, що студенти психологічних спеціальностей в образі психолога виділяють – соціальність (28,5%). Часто вони малюють фігуру психолога зміщеною на аркуші вправо. Про важливість комунікбельності (25,3% відповідей) свідчать добре промальовані риси обличчя та руки, які розведені в сторони. Про екстравертованість (22,2%) - промальовані пальці рук, рот і вуха, відкриті очі. Загалом студенти-психологи уявляють професійного психолога, як менш тривожного, ригідного та інтровертованого і бачать його, як комунікбельного, екстравертованого та соціального.

Порівнюючи себе з психологом студенти називають перш за все себе інтровертованими та тривожними, але підкреслюють важливість для психолога рис екстравертованості. Студенти вважають психолога більш екстравертованим ніж вони самі.

У структурі образу психолога у студентів психологічних спеціальностей переважно представлені риси екстравертованості, соціальні складові образу, які є диференційованими та професійно-орієнтованими. Важливими для студентів психологів видаються рефлексивні риси психолога: емпатійність, безумовне і конгруентне прийняття іншої людини, а також професійне ставлення до іншого. Ідентифікуючись з образом психолога студенти психологічних спеціальностей вважають важливими для нього риси сензитивності, лабільності та чутливості до власних проблем.

Література

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
2. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Г. В. Католик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 406 с.
3. Фурман А. В. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник /А. Фурман, О. Гуменюк. – Львів : Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

ЗМІСТ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

Горобей О. Я. Формування компетентності учнів уміння вчитися в процесі вивчення оптики в школі.....	3
Даніш О. І. Можливість організації STEM-навчання на основі побутових приладів	5
Ляшенко В. В. Методи отримання порошків діоксиду цирконію	7
Москаленко Т. М. Формування основних понять при вивченні теплових явищ на першому ступені навчання фізики	10
Олексієнко Ю. О. Елементи теорії многочленів у шкільному курсі алгебри	13

ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

Пелипань Т. Г. Соціально-економічні аспекти колабораціонізму в Західній Європі в роки Другої світової війни	16
Пелипань Т. Г. Діяльність не комуністичного руху опору в Західній Європі в роки Другої світової війни	18
Сіренко К. В. Політика Європейського Союзу щодо членства відокремлених територій	21
Khomenko I. A. The role of the OSCE in the conflict in the East of Ukraine	25
Savenko V. A. International Monetary Fund profitability for countries.....	27
Savenko V. A. International Monetary Fund and Ukraine: history of tranches	30
Sirenko K. V. The role of regional policy of the European Union in strengthening separatist tendencies	33

СЛОВ'ЯНСЬКІ МОВИ ТА ПЕРЕКЛАД, ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Покинсьборода Я. С. Художній твір історичної тематики як засіб формування національної самосвідомості	36
---	----

ІНОЗЕМНІ МОВИ

Банзерук А. С. Перекладацькі трансформації в англійськомовному медіадискурсі.....	39
Далудіна А. В. Осмислення коронавірусу через призму концептуальних метафор: когнітивно-риторичний аспект.....	42
Довгопят О. О. Комплекс вправ з формування писемної іншомовної компетентності учнів ЗОШ з використанням проєктних технологій	45
Заїка Б. Г. Teachers and students attitude towards integrating online games into teaching listening at secondary school.....	50
Ковчан І. О. Утримання уваги читача в заголовках англійськомовних новин	54
Міхійко Ю. В. Development of students' listening decoding skills at the initial stage of the study....	57
Пономаренко В. В. Структура і зміст англійськомовної фонетичної компетентності учнів старших класів.....	62
Рябуха Ю. А. Development of students' critical thinking in home reading classes	66
Симан В. С. Особливості перекладу художньо-документальної прози (на матеріалі роману М. Сміт «Міста. Перші 6000 років»)	70
Ярош І. Г. Students and teachers attitude towards integrating online videos while developing listening skills at secondary school.....	74

ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Висоцький Д. М. Образ-Я особистостей, які грають в рольові комп'ютерні ігри	79
Гончарова В. В. Канадський досвід у боротьбі з булінгом у шкільному середовищі.....	83
Доманська В. Л. Просоціальна поведінка особистості як реалізація просоціальної спрямованості.....	85
Люленко О. С. До питання історії становлення позашкільної освіти в Україні.....	90
Ніколаєва О. А. Організація туристично-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти ..	94
Нос О. С. Здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами як об'єкт соціально-виховної роботи	96
Овсяницька М. М. Організація психологічної служби в закладах позашкільної освіти	99
Пінчук А. В. Соціальне виховання – феномен розвитку і соціалізації особистості	101
Прокопко М. С. До питання визначення змісту соціального виховання особистості.....	103

Сидоренко Н. В. Організація інклюзивного середовища в закладі позашкільної освіти мистецького напрямку.....	106
Шпеко Т. В. Художня творчість як важлива умова формування соціально-педагогічної взаємодії батьків і дітей в умовах інклюзивного навчання.....	109
Ющенко О. В. Образ професійного психолога у студентів психологічних спеціальностей	111