

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 5*

Частина II



Ніжин – 2009

УДК 378.0001-057.87

ББК 74.58.268я43

В 53

**ВІСНИК  
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
Протокол № 9 від 25.06.2009 р.

**Редакційна колегія:**

доктор фізико-математичних наук, професор *Мельничук О. В.*,  
доктор філологічних наук, професор *Самойленко Г. В.*,  
кандидат біологічних наук, професор *Марисова І. В.*,  
доктор педагогічних наук, професор *Ростовський О. Я.*,  
кандидат психологічних наук, професор *Папуча М. В.*,  
кандидат історичних наук, доцент *Мицик Л. М.*

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

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

**Літературний редактор:** Конівненко А. М.

**Коректор:** Конівненко А. М.

**Адреса редакційної колегії:**

**вул. Кропив'янського, 2,  
м. Ніжин Чернігівської обл.  
Україна, 16600**

---

Підписано до друку 10.02. 10 р.  
Гарнітура Arial  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Ум. друк. арк. 10,4

Папір офсетний  
Тираж 55 пр.

---



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

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

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2010 р.

## ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Василенко Н., студентка V курсу факультету іноземних мов

Проективна технологія виникла ще в 20-і роки XX ст. в США. Її називали також методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж.Дьюї, а також його учнем В.Х.Килпатриком. Дж.Дьюї, шукаючи ефективні прийоми розвитку самостійності дітей, запропонував організувати навчання на активній основі, через раціональну діяльність учня, знайти способи, шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити її не тільки запам'ятовувати й відтворювати знання, які дає школа, але й уміти їх застосовувати на практиці. Таким чином загальний принцип, на якому базувався метод проектів, полягав у встановленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом учнів, у їх активній пізнавальній і творчій спільній діяльності, в практичних завданнях (проектах) при вирішенні однієї загальної проблеми, узятій з реального життя, знайомої й значущої для дитини. Учні на практиці переконувалися, що відсутнього результату можна досягти лише використавши здобуті знання. Вся проблема, таким чином, набувала контурів проектної діяльності. Згодом ідея методу проектів еволюціонувала й активно розвивалася в закордонній школі, привернувши увагу і російських педагогів (С.Т.Шацький, В.Петрова, професор Б.В.Ігнат'єв, В.Н.Шульгін, М.В.Крупеніна). Радянські педагоги вважали, що критично перероблений метод проектів зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів у навчанні й буде сприяти безпосередньому зв'язку між отриманням знань і вміннєм і застосуванням їх для вирішення практичних завдань [4].

Основна теза методу проектів на сьогодні: "Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, й де і як я можу ці знання застосувати". Багато освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями й прагматичними вміннями, приваблює ця навчальна технологія. Уміння користуватися методом проектів – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання й розвитку учнів [3].

Аналіз сучасних наукових джерел показує, що у визначенні "метод проектів" різними вченими немає однаковості. Кожен із них по-своєму інтерпретує проектну ідею, розкриває власне бачення методу та його застосування в освітній практиці. Теоретично розкрити сутність цього методу можна порівнюючи дефініції. Ось деякі з них [10].

*Метод проектів* – це:

- метод планування доцільної діяльності у зв'язку з розв'язанням якогось навчально-шкільного завдання в реальній життєвій обстановці (В.Кілпатрик) [10];
- система навчання, за якої учні здобувають знання у процесі планування і виконання практичних

завдань – проектів, які поступово ускладнюються [2, с. 159];

- узагальнена модель визначення способу досягнення поставленої мети, алгоритму пізнавальної діяльності (Є.С.Полат) [7, с. 65];

- творча діяльність, проблемна за формою представлення матеріалу, практична за формою його застосування інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок (І.А.Зимня) [5, с. 109];

- це шлях пізнання в дії тощо.

Проектування, як відмічає Н.П.Сибірська [12, с. 344], є одним із аспектів творчості людини і засноване на плануванні, прогнозуванні, прийнятті рішень, розробці, науковому дослідженні.

Щодо іноземної мови, проект – це самостійно спланована й реалізована школярами робота, де відбувається інтеграція чотирьох видів мовленнєвої діяльності [14]. Використовуючи проектну технологію, навчання іноземних мов у новітній освітній парадигмі стає процесом самостійного автономного оволодіння системою навчальної пізнавальної діяльності.

Якщо більшість загальноосвітніх методів навчання вимагають наявності лише традиційних компонентів навчального процесу – вчителя, учнів і навчального матеріалу, який потрібно засвоїти, то вимоги до навчального проекту можна назвати особливими:

1. Наявність суспільно значущої проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення (наприклад, дослідження демографічної проблеми в різних регіонах світу; створення серії репортажів з різних кінців земної кулі по одній проблемі; проблема впливу кислотних дощів на навколишнє середовище й ін.).

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь у відповідні служби про демографічний стан даного регіону, фактори, що впливають на цей стан, тенденції, що простежуються в розвитку даної проблеми; спільний випуск газети, альманаху з репортажами з місця подій; охорона лісу в різних місцевостях, план заходів та ін.).

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів.

4. Структурування змістової частини проекту і розподіл ролей.

5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми та пов'язаних з нею завдань дослідження, висування гіпотези їхнього рішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, коректування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу "мозкової атаки", "круглого столу", статистичних методів творчих звітів, переглядів і т.ін.) [6].

На завершальному етапі середньої загально-освітньої школи особистісно орієнтоване проектне навчання має особливу вагу з декількох причин:

1. З психологічної точки зору, учні старших класів (9–11) належать до юнацького віку, який є “третім світом”, що існує між дитинством і зрілістю.

2. Проміжна суспільна позиція та статус юнацтва сприяє активізації мисленнєвої діяльності старшокласників і підвищенню рівня їх самостійності.

3. На старшому етапі навчання активно розвивається завдяки рефлексії власна самосвідомість, образ “Я”, співвідношення реального та ідеального “Я”.

4. Перед школярами цього віку постає проблема соціального і особистісного самовизначення, яка вимагає чітких орієнтирів і визначення свого місця в світі дорослих. З цим пов'язана необхідність розвитку самосвідомості, світогляду та побудова життєвої позиції [9, с. 166].

Опановуючи культуру проектування, учень звикає творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі варіанти вирішення поставлених перед ним завдань, що, в свою чергу, сприяє не тільки розвитку комунікативних навичок з іноземної мови, але й розширенню кругозору, розвитку навичок спілкування, взаємодії в колективі, пошуку цікавої діяльності, ознайомлення з захопленнями своїх однокласників.

Таким чином, проектна методика – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування й здобуття нових шляхом самоорганізації й самоосвіти учнів [13].

Розглядаючи технологію використання проектної методики у навчанні іноземних мов у старших класах, необхідно, перш за все, відзначити, що проекти можуть бути різні і їх використання у навчальному процесі вимагає від учителя серйозної підготовчої роботи.

Розробляючи проект разом зі своїми учнями, готуючись до нього, підбираючи необхідні матеріали, потрібно чітко усвідомлювати його особливості й відповідно планувати роботу. Тому, починаючи роботу над проектами, важливо ознайомитися з їхньою типологією.

Згідно Е.С.Полат, можна виділити такі типи проектів:

**За домінуючим методом:**

**Дослідницькі** – потребують добре продуманої структури, визначених цілей, актуальності предмета дослідження для всіх учасників. Ці проекти повністю підпорядковані логіці дослідження й мають структуру, що приблизно або повністю співпадає зі справжнім науковим дослідженням. Даний тип проектів припускає аргументацію актуальності взятої для дослідження теми, формулювання мети дослідження, його предмета й об'єкта, визначення завдань дослідження, висування гіпотези й т.ін., а також висновки, оформлення результатів.

**Творчі** – не мають детально розробленої структури, вона лише припускається й розвивається згідно схеми, що обрали самі учні. В принципі будь-який проект можна назвати творчим. При визначенні типу проекту виділяється домінуючий аспект. Такі проекти підпорядковуються кінцевому результату, інтересам учасників проекту, наприклад, учасники домовляються про результати спільної праці – розробка

схем, моделей, відеофільмів, написання творів, стіннівки й т.ін.)

**Ігрові** – в таких проектах структура також лише планується й залишається відкритою до завершення роботи. Учасники обирають собі певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої, що імітують соціальні або ділові стосунки, що ускладнюються вигаданими учасниками ситуації. Ступінь творчості учнів має бути високим, проте домінуючим видом діяльності є все-таки гра.

**Інформаційні** – спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, явище. Передбачається ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти, так само як і дослідницькі, вимагають добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи. Структура подібного проекту може бути визначена в такий спосіб: мета проекту, його актуальність, методи отримання інформації, джерела інформації (літературні, електронні ЗМІ, анкетування) та обробка інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення з фактами, аргументовані висновки), результат (стаття, доповідь, відеофільм, реферат), презентація (публікація, обговорення, виступ).

Такі проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти й стають їхньою органічною частиною. Структура дослідницької діяльності з метою інформаційного пошуку й аналізу дуже схожа з предметно-дослідницькою діяльністю, описаною вище: предмет інформаційного пошуку, поетапність пошуку з визначенням проміжних результатів, аналітична робота над зібраними фактами, висновки, коректування первинного напрямку роботи (якщо потрібно), подальший пошук інформації в уточненому напрямку, аналіз нових фактів, узагальнення, висновки (і так далі – до отримання даних, що задовольняють учасників проекту), висновок, оформлення результатів (обговорення, редагування, презентація, зовнішня оцінка).

**Практико-орієнтовані** – відрізняються чітко визначеною з самого початку метою діяльності учасників проекту, що, у свою чергу, повинна бути орієнтована на соціальні інтереси учасників. Проект вимагає добре продуманої структури, можливо, навіть сценарію всієї діяльності учасників, визначення функцій кожного в обробці й оформленні іншомовної інформації. Результатом таких проектів може бути газета, документ, відеофільм, звукозапис, спектакль, програма дій і т.ін.

**За предметно-змістовим аспектом:**

**Монопроекти** – проводяться з найскладніших тем певної дисципліни, пов'язаних із країнознавчою, соціальною тематикою. Вони вимагають чіткої структури, поурочного планування, чіткого визначення конкретних цілей і завдань, а також знань та умінь, що здобувають учасники в ході розробки проекту. Заздалегідь визначається й форма презентації, яку учасники вибирають самі. Типи проектів: літературно-творчі, природознавчі, мовні (лінгвістичні), культурознавчі і т.ін.;

**Міжпредметні проекти** – виконуються в позаурочний час. Вони можуть об'єднувати як кілька предметів, так і вирішувати досить складні проблеми, наприклад, проблеми збереження навколишнього середовища,

дослідження творчості письменників, що працюють в одному жанрі й т.ін. Такі проекти вимагають чіткої організації всіх учителів-предметників, добре опрацьованих форм поточної контролю й підсумкової презентації.

**За характером координації:**

**З відкритою координацією** – педагог безпосередньо бере участь у роботі, організовуючи й направляючи її, а також координуючи діяльність усіх учасників.

**З прихованою координацією** – вчитель не втручається в роботу над проектом, але вивчаючи щоденники й звіти учнів, розмовляючи з учасниками, він уважно спостерігає за процесом і може виступати в ролі радника й помічника.

**За характером контактів проекти бувають:**

**Внутрішні** або регіональні (у межах класів однієї школи, шкіл округу, міста) та **міжнародні** [7, с. 34–45].

Класифікація, запропонована Ф.Л. Столлером, систематизує проекти за їхніми типологічними ознаками в такий спосіб:

**За наявністю практико-значущого результату:**

- проекти безпосередньо пов'язані з реальним життям, тобто ті, які можуть мати практичну значущість, (наприклад, розробка стінгазети з фотографіями й інтерв'ю учителів);

- проекти, що моделюють життєві ситуації (напр., дискусія про необхідність цензури).

**За способом збору інформації й джерелами цієї інформації:**

- пошукові проекти – мається на увазі збір інформації з використанням бібліотечних фондів;

- текстові проекти – як і пошукові проекти, передбачають більшу роботу з текстами (література, репортажі, ЗМІ, відео- й аудіоматеріали й т.ін.), ніж з людьми;

- проекти по переписці – передбачають спілкування з людьми для одержання інформації за допомогою листів, факсів, електронної пошти й т.ін.;

- дослідницькі проекти – вимагають створення дослідницького інструментарію й потім збору й аналізу даних, отриманих від інформантів;

- проекти-зустрічі – особисті контакти з носіями мови поза заняттями.

**За способом презентації:**

- проекти, що передбачають розробку практично-значущого продукту (відеофільм, радіограма, брошура, розклад, меню й т.ін.);

- вистава – презентація у вигляді дискусії, усних виступів, показу мод і т.ін.;

**За тривалістю виконання:**

- короткочасні;

- середньої тривалості (кілька тижнів);

- довгострокові (один семестр).

**За кількістю учасників проекту:**

- індивідуальні;

- малі групи;

- більші групи (класи).

**За характером взаємодії:**

- у межах групи;

- що виходять за межі групи;

- дистанційні (різні форми переписки).

**За ступенем участі викладача:**

- структуровані проекти – учитель визначає тему, організує роботу над проектом, пропонує матеріали й форму презентації;

- неструктуровані проекти – більша частина діяльності з визначення теми проекту та його розробка проводиться самими учнями;

- напівструктуровані проекти – організовуються в спільній діяльності вчителя й учнів.

Розглядаючи представлену типологію проектів, можна зробити висновок, що дана навчальна технологія надає багато можливостей для її використання у навчанні англійської мови. Прості й невеликі за обсягом проекти можна включати у цикл уроків (Unit, Module) у вигляді комунікативного творчого завдання на етапі розвитку мовленнєвих умінь (наприклад, організаційно-ігрові проекти), тоді як довготривалі складні проекти (інформаційно-дослідні проекти, проекти-огляди) самі становлять систему вправ та завдань, підпорядкованих проблемі, що досліджується у проекті [1].

Характер організації проекту великою мірою залежить як від типу проекту, так і від його теми (змісту), умов проведення. Якщо це дослідницький проект, то він неодмінно включає етапність проведення, при чому успіх усього проекту багато в чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому необхідно відслідковувати діяльність учнів поетапно, оцінюючи її крок за кроком. При поетапному оцінюванні необхідно використати різноманітні форми заохочення: “Все правильно, продовжуйте”, або “Треба б зупинитися й подумати”. В ігрових проектах, що передбачають суперницький характер, може використовуватися бальна система. У творчих проектах часто буває неможливо оцінити проміжні результати, але відслідковувати роботу необхідно, щоб вчасно прийти на допомогу, якщо це буде потрібно [14]. Проектна методика з використанням інформаційних технологій має більш практичну спрямованість (на створення реального мовного й немовного (матеріального продукту)); стимулює самостійний пошук учнями потрібної інформації; вимагає розвитку творчої фантазії. Метод проектів активізує всі сторони особистості школяра: інтелектуальну сферу, типологічні особливості й риси характеру: цілеспрямованість, наполегливість, допитливість, працьовитість, комунікативні вміння, почуття, емоції [11].

В індивідуальних проектах проявляється направленість на формування у школярів навичок самонавчання, здібностей до самостійної дослідницької роботи, тому індивідуальні інформаційно-дослідні проекти частіше за все виконуються у позакласному режимі, на уроці учні лише звітують про хід роботи. Групова ж проектна діяльність має бути досконало спланована і вплетена у зміст уроку таким чином, щоб стати її логічним продовженням. Різнопланова колективна проектна діяльність дає змогу широко практикувати принципи змінності, кооперації та вільного вибору у функціонуванні цільових учнівських мікрогруп. Функції учнів у групі можуть змінюватися, так само як і склад груп, але важливо, щоб здійснювалася взаємодія, взаємодопомога. Склад групи визначається за такими принципами, як: рівень навченості, комунікабельність, ініціативність, працездатність, інтереси. Група вибирає одне завдання, але при його виконанні відбувається розподіл ролей. Кожен учень одержує самостійну ділянку роботи в проекті. У

процесі виконання проекту учні дійдуть висновку, що від успіху кожного залежить успіх усього проекту, тому кожен учасник активно включається в пошук нової інформації, в "здобування" знань, а це стимул до активного засвоєння знань [8].

Роль учителя під час застосування методу проектів, як одного з технологій особистісно орієнтованого навчання, змінюється [4]. На підготовчому етапі вона полягає в тому, щоб ініціювати ідею проекту чи створити умови для появи ідеї проекту, а також допомогти учням спланувати роботу. Таким чином, тут переважає *регулятивно-організаційна* функція. На етапі реалізації проекту вчитель виступає в ролі консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, координатора, творця атмосфери співпраці між учителем і учнями. Його завдання – насамперед бачити кожного учня і групу в цілому, створити умови для успішної роботи, розвивати творчий потенціал учнів. Акцент робиться не на викладання, а на навчання (девіз проектної методики), тобто на даному етапі провідною функцією вчителя є *консультаційно-координуюча*. На підсумковому етапі зростає роль *контролюючої* функції, оскільки вчитель може брати участь у підведенні підсумків роботи в якості незалежного експерта. Таким чином, на всіх етапах учитель повинен ініціювати самостійну пошукову, творчу

діяльність учнів, направляти на визначення проблеми й пошуку шляхів її рішення.

Вчитель також може пропонувати тематику проектів з урахуванням навчальної ситуації свого предмету, природних професійних інтересів, інтересів і здібностей учнів. В інших випадках ця тематика може формулюватися фахівцями органів освіти в межах затверджених програм. По-третє, тематика проектів може пропонуватися й самими учнями, які орієнтуються при цьому на власні інтереси, і не тільки пізнавальні, але й творчі, прикладні.

Тематика проектів може стосуватися якогось теоретичного питання шкільної програми з метою поглибити знання окремих учнів з цього питання, диференціювати процес навчання. Однак частіше теми проектів стосуються якогось актуального практичного питання, що потребує інтеграції знань учнів з різних галузей, їхнього творчого мислення, дослідницьких навичок.

Таким чином, проектна технологія дозволяє актуалізувати власне навчально-пізнавальну діяльність й активізувати суб'єкта (учня) даної діяльності, реалізувати його особистісний потенціал. Це створює умови для розвитку креативності та самостійності учня, забезпечує по-справжньому продуктивний характер навчальної діяльності й продуктивність освітнього процесу.

## Література

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи / Е. Г. Арванітопуло // Бібліотечка журналу "Іноземні мови". — К. : Ленвіт, 2003. Вип. 2. — 2003. — С. 3—5.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
3. Гузев В. В., Новожилова Н. В., Рафаєва А. В., Скоробогатова Г. Г. Консультації: метод проектів / В. В. Гузев, Н. В. Новожилова, А. В. Рафаєва, Г. Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. — 2007. — № 1. — С. 103—114.
4. Доненко О. Створюємо колективний проект / О. Доненко // Завуч. — 2004. — № 2 (січень). — С. 15—17.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
6. Логвін В. Проект як засіб методичної роботи / В. Логвін // Проектна д-ть у школі. Біб-ка "Шкільного світу". — 2006. — № 3. — С. 128—135.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат. — М. : Академия, 2000. — 272 с.
8. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 3. — С. 3—9.
9. Программы для общеобразовательных учреждений. Иностр. языки (англ., нем., фр., исп.). 1—11 кл. общеобразовательных учреждений. — М. : Просвещение, 1997. — 175 с.
10. Проектна діяльність у школі // Біб-ка "Шкільного світу". — 2006. — № 3. — С. 15.
11. Сергеев И. С. Освоили метод учебных проектов... Что дальше? / И. С. Сергеев // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2005. — № 9. — С. 20—28.
12. Сибирская Н. П. Проектирование педагогических технологий / Н. П. Сибирская // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. — М., 1999. Т. 2. — 1999. — С. 344—345.
13. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного зростання майбутнього фахівця / М. Солдатенко // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. — К. : Віпол, 2001. — 502 с.
14. Режим доступу : [www.kaluga.ru/infocom2001/webschool/komissar.html](http://www.kaluga.ru/infocom2001/webschool/komissar.html)

## МІСЦЕ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Ступак І., Федік М.,** студенти ІІ курсу історико-юридичного факультету

*У статті розглядається питання лінгвокраїнознавства як самостійного аспекту викладання іноземних мов; акцентується увага на об'єктивній необхідності розглядати навчання іноземної мови та засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту і поглибленні знань студентів в області культури країни, мова якої вивчається.*

Останні роки ХХ та початок ХХІ століть ознаменувались значними змінами у соціально-економічному розвитку України, у тому числі в її освітній сфері. Значно активізувалися міжнародні зв'язки нашої держави, посилюється її авторитет у світовому та європейському просторі. Все це стало передумовою для вагомих трансформаційних процесів, які відбуваються у вітчизняній освітній галузі. Особливе місце серед них належить змінам у сфері навчання іноземних мов.

Соціальне і культурне значення іноземної мови важко переоцінити, особливо у цей історичний період соціально-економічної та політичної розбудови нашої держави і визначення та стабілізації її місця й ролі на міжнародній арені. Все це і зумовило переосмислення ролі іноземної мови як важливого і необхідного засобу міжкультурного спілкування. Тому іноземна мова дедалі активніше набуває статусу соціально-економічного і політичного механізму порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах їх життєдіяльності.

З розвитком інформаційних технологій ми стаємо ближчими один до одного, збагачуються наші знання, але не вміння засвоювати їх. Зміни в сприйнятті часу та простору впливають на різні сфери нашого життя, оскільки нас цікавить в основному лінгвістичний аспект згаданих процесів, наведемо основні принципи Ради Європи:

- європейське лінгвістичне розмаїття – це дорогоцінний скарб, який має бути збереженим і захищеним;
- важливість змішаної мови, в основі якої англійська, у контексті глобалізації, за активної участі в її творенні засобів телекомунікації, туризму і торгівлі;
- водночас має існувати розмаїття і у викладанні мов в країнах-членах Європейського Союзу. Це, в свою чергу, сприятиме опануванню не тільки англійської, а й інших європейських і світових мов усіма громадянами Європи, паралельно з вивченням відповідних регіональних мов [5, с. 112].

Зберігши найкращі надбання минулих років у галузі освіти, педагоги України разом з науковцями розпочали її динамічну модернізацію. Вона спрямована на осучаснення освітньої діяльності з метою як найповнішого задоволення потреб громадян України, розвитку нації, держави, її економіки та інших сфер суспільного життя. Адже тільки через сучасну національну освіту, що органічно поєднує кращий досвід і тенденції розвитку світової освіти, зможемо забезпечити конкурентність нації, держави дедалі більш глобалізованому і системно конкурентному світу.

Для України, яка намагається інтегрувати у міжнародний простір, особливо важливим є створення умов для оволодіння іноземною мовою. Якщо раніше іноземна мова вивчалася лише для здобуття суми

знань як одного з обов'язкових предметів шкільної програми, то з появою спеціалізованих шкіл, та із змінами в суспільстві метою вивчення іноземної мови стало оволодіння нею як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціального замовлення.

Починаючи з 1991 року, коли Україна набула статусу незалежної держави, з року в рік розширюються міжнародні зв'язки, відбувається інтернаціоналізація усіх аспектів суспільного життя, тому іноземна мова є реальною необхідною в різних сферах діяльності людини, вона стає дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства. До цього часу головним завданням радянської освіти було оволодіння учнями спілкуванням іноземною мовою, що передбачало досягнення школярами мінімально достатнього рівня комунікативної компетенції.

Наша держава взяла курс на гуманізацію освіти, а це зумовлює відмову від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. У сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як відображення культури відповідного народу – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки формування у студентів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Таке завдання ставить перед собою лінгвокраїнознавство, що досліджує питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мовою якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння даною мовою. Лінгвокраїнознавство – це аспект методики викладання іноземних мов, який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу [2].

Практично лінгвокраїнознавство спрямоване на реалізацію кінцевих цілей навчання іноземній мові, а саме, на навчання спілкуванню. Адже без прищеплення учням норм адекватної мовної поведінки у відриві від знань неможливо підготувати їх до іншомовного спілкування та сформувати комунікативну здатність. Це визначає, що розробка лінгвокраїнознавчого аспекту в навчанні іноземній мові в середній школі є надзвичайно актуальною та важливою.

Лінгвокраїнознавчу проблематику складають два великих кола питань – філологічні та лінгводидактичні. По-перше, предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення національно-культурної семантики. По-друге, предметом дослідження є також пошук викладацьких прийомів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць та культурологічного прочитання текстів на практичних мовних заняттях.

В основі лінгвокраїнознавства лежать п'ять методологічних принципів. Розглянемо їх.

Перший принцип – це суспільна природа мови, яка постає як об'єктивна можливість залучення до нової дійсності.

Єдність мови і національної культури реалізується в ряді функцій, з яких для лінгвокраїнознавства особливо важливі три, а саме: комунікативна функція – бути знаряддям передачі інформації від одного учасника акта комунікації іншому (ця функція при вивченні мови не може бути забезпечена, якщо в процесі навчання не будуть використані відомості про країну, оскільки саме вони нерідко визначають змістовний план як усної, так і писемної мови); культуросна та накопичувальна.

Другий принцип – засвоєння людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. Потрібно не тільки викласти студентів інформацію про країну, щоб він її запам'ятав, але й сформувати в нього позитивне відношення до неї.

Третій принцип – формування у студентів позитивної установки до народу – носія мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів тих, яких вважають гідними цього.

Четвертий принцип втілює в собі вимоги цілісності і гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація підлягає витягу з природних форм мови і з навчальних текстів і не має привноситися ззовні.

Нарешті, п'ятий принцип також пов'язаний з уточненням специфіки країнознавства: країнознавчий аспект викладання реалізує в навчальному процесі філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності.

Лінгвокраїнознавство – це самостійний аспект викладання іноземних мов, як і фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний. Тепер ми можемо визначити поняття, що таке лінгвокраїнознавство. Лінгвокраїнознавство – це аспект викладання іноземної мови, у якому з метою забезпечення комунікативності навчання та для вирішення загальноосвітніх та гуманістичних задач реалізується кумулятивна функція мови і здійснюється аккультурація адресата, причому методика викладання має філологічну природу – озайомлення здійснюється за допомогою іноземної мови та в процесі її вивчення.

Одна з актуальних проблем сучасної методики навчання іноземної мови – орієнтація всього навчального процесу на активну самостійну роботу студентів, створення умов для їх самовираження і саморозвитку. Європейське товариство стає більш інтерактивним, європейці стають більш мобільними і подорожують для збагачення свого професійного, освітнього та особистісного досвіду. Але навіть для тих, хто мало подорожує, сучасні інформаційні технології роблять подолання мовних бар'єрів нормою життя. Молоде покоління повинно підготувати себе до того, щоб мати максимальну користь з такого роду діяльності з метою вдосконалення своїх лінгвістичних знань, навиків і умінь.

В такому контексті особливого значення набувають ідеї розвиваючого навчання, головною метою його є формування особистісної активності студентів. Останнє забезпечує активне відношення до знань,

систематичність і наполегливість у навчанні, позитивні результати та успішна безперервна освіта.

Пізнавальна активність – це готовність та бажання студента до вивчення нового матеріалу розширеної тематики, що стосується вивчення іноземної мови та особливостей країни, мова якої вивчається, бажання самостійно розширювати знання з даного предмету, виявлення ініціативи в пошуку цікавої інформації, бажання застосувати набуті знання в повсякденному житті та при вивченні інших предметів.

Читання книг, журналів та газет, перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів на іноземній мові сприяє розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Під час вивчення іноземної мови обов'язковим повинно бути передбачене:

- оволодіння знаннями про культуру, історію, реальність та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство);
- залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- усвідомлення студентами суті мовних явищ, іншої системи розуміння, через яку може сприйматися дійсність;
- розуміння особливостей свого мислення;
- порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою;
- уміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Досягнення цих цілей навчання іноземної мови можливе за умов взаємопов'язаного вивчення мови і культури народу – носія цієї мови, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності студента як суб'єкта навчання.

Лінгвокраїнознавчий аспект знаходить своє відображення в цілях та задачах навчання іноземної мови, а також у змісті та прийомах навчання, що дає можливість цілеспрямовано проводити роботу з формування фонових країнознавчих знань з перших кроків. На наш погляд, можна казати про лінгвокраїнознавчий компонент змісту підручників, тому що він входить в цілі, зміст та прийоми навчання, які в них викладені. Правомірно вважати лінгвокраїнознавчим компонентом зміст навчально-методичного комплексу в цілому, тому що його складовими частинами є книга для читання, яка значною мірою вирішує ці задачі [7].

Найважливішим мотиваційним стимулом вивчення іноземної мови є, звичайно ж, прагнення до розширення свого загального кругозору, причому провідну роль відіграє бажання познайомитися з життям країни досліджуваної мови, з її географією, історією, побутом. Важливим є і той фактор, що інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства, зміна політики держави дає можливість наочно познайомитися з країною, мова якої вивчається, відвідати її чи як турист, чи пройшовши там стажування, навчальний курс, беручи участь у численних міжнародних освітніх програмах.

Справді, іноземна мова робить значний внесок у розширення загальноосвітнього кругозору учнів. Його роль можна підсилити за рахунок ще більш послідовної і більш широкої реалізації лінгвокраїнознавчого аспекту, що є частиною здійснення міжпредметних зв'язків.



Велика кількість різних факторів, що впливають на навчання іноземних мов, їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість приводить до об'єктивної необхідності розглядати навчання іноземної мови як складну систему, що вимагає більш повного виявлення цих факторів і послідовного їхнього обліку. Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування повинне дати студентам безпосередній доступ до культури інших народів, забезпечити в процесі навчання діалог культур, сприяти вихованню, всебічному розвитку студентів, підвищувати якість підготовки їхньої діяльності в різних сферах життя – у побутовій, соціально-культурній і т.д. Володіння іноземною мовою відкриває більш широкі можливості для науково-технічного прогресу, тобто тут мова йде про підвищення результативності навчання іноземній мові.

Як вже згадувалося вище, основна мета навчання іноземних мов – формування комунікативної компетенції. Всі інші цілі (освітня, виховна, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї мети. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії.

У наш час саме ця мета є найбільш затребуваною студентами.

Сучасні засоби зв'язку з партнерами, доступ до інформаційних ресурсів мережі Інтернет передбачає досить вільне володіння не тільки комп'ютерними технологіями, але й іноземною мовою. Це реальність, яку ми повинні прийняти, та, очевидно, одна з причин, через яку ЮНЕСКО оголосив наступне сторіччя століттям поліглотів. Пріоритетна цінність у століття інформатизації – інформація. Шлях до успіху в багатьох областях – доступ до інформації й уміння працювати з нею, зрозуміло, не тільки рідною мовою [1].

Специфіка предмету «іноземна мова» полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання іноземній мові є не основи наук, а способи діяльності

– навчання різним видам мовної діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню, письму. Навчати мовленнєвої діяльності можна лише в спілкуванні, живому спілкуванні. А для цього потрібний партнер. Комп'ютерна програма, комп'ютерні диски можуть забезпечити лише спілкування з машиною, а не з живою людиною. Виключення складають комп'ютерні телекомунікації, коли студент вступає в живий діалог з реальним партнером – носієм мови. Система навчання іноземній мові повинна бути побудована таким чином, щоб студенту була надана можливість знайомства з культурою країни.

Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна більш ефективно вирішувати цілий ряд задач, серед яких і задачі лінгвокраїнознавчого характеру, як, наприклад, знайомитися з культурознавчими відомостями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовного поведіння носіїв мови, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови.

Очевидно, що тема даного дослідження надзвичайно важлива. Розробка країнознавчого аспекту є однією з актуальніших проблем у навчанні іноземної мови.

Організація вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з національною культурою народу досліджуваної мови, лінгвокраїнознавче «фарбування» навчання в цілому, навчальних матеріалів, буде сприяти посиленню комунікативно-пізнавальної мотивації студентів, розширенню загальнокультурного кругозору, дозволить урізноманітнити прийоми і форми робіт, апелювати до інтелекту студентів, найбільш ефективно реалізувати загальнодидактичні вимоги поєднання навчання з вихованням. Засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту сприяє поглибленню знань студентів в області культури країни мови, що вивчається, що знайде своє відображення в адекватності їхньої мовленнєвої і соціальної поведінки в іншомовному середовищі.

## Література

1. Карамышева Т. В. Интернет как средство обучения иноязычной письменной речи / Т. В. Карамышева [Електронний ресурс]. — <http://linguact.hyperlink.ru/articles/karamysheva.html>. — Назва з екрану.
2. Коваленко О. Європейський форум з питань мовної політики / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 3. — С. 4.
3. Коломієць В. О. Професійне спілкування вчителів іноземної мови за допомогою Інтернету / В. О. Коломієць // Іноземні мови. — 2005. — № 3. — С. 36—39.
4. Куриш С., Микитюк С. Система стратегій навчання іншомовного спілкування / С. Куриш, С. Микитюк // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2005. — № 5. — С. 72—82.
5. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 3. — С. 112—115.
6. Томахин Г. Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в школе. — 1980. — № 3. — С. 78—79.
7. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза / В. М. Топалова. — К., 1997. — 167 с.

## ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ОСНОВНИЙ ЕЛЕМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Рогальчук В.**, студентка II курсу філологічного факультету

*У статті подано класифікацію навчальних ігор, які доречно застосовувати на уроках іноземної мови у молодших класах, висвітлено їх роль у розвитку творчих здібностей учнів, підвищенні інтересу дітей до предмету.*

Зміст педагогічних інновацій у початковій школі є відбиттям гуманістичної тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти, яка акцентує цілісний розвиток особистості, її духовних та пізнавальних здібностей. Кожен із викладачів прагне до удосконалення своїх уроків: чи то нетрадиційними формами навчання, чи практичною діяльністю.

Протягом усієї історії вивчення іноземної мови змінювались методи, викликаючи та взаємодоповнюючи один одного, але до сьогодні незмінними в ланцюзі навчання залишилися постійними два компоненти:

- 1) людина, яку потрібно навчити, – учень;
- 2) той, хто навчає, – вчитель.

Учитель, який творчо працює, бере на озброєння такі форми, прийоми роботи і методи, які найбільш ефективні щодо певної теми і відповідають індивідуальним особливостям учнів. Одні педагоги притримуються традиційних, інші – направляють свої зусилля на розвиток нетрадиційних методів навчання. Науковець В.Слободянюк застосовує у своїй роботі рольові ігри, ситуації, елементи театралізації тощо. Мета в цих випадках одна – будь-який метод повинен розвивати цікавість до іноземної мови, до країни, мова якої вивчається, адже часто чути: “мені мови не даються”, “дуже важкий предмет” тощо. Ось у такій ситуації, як вважає В.Слободянюк, і допомагають нетрадиційні методи навчання, які, перш за все, спрямовані на створення доброзичливої атмосфери, коли з'являється віра в досягнення успіху.

Мета статті – висвітлення особливого значення методики викладання іноземної мови для розвитку особистості у початковій школі в ігровій формі.

Саме ігри та ігрові ситуації стимулюють мислення дітей і спонукають їх до творчості, допомагають розвивати та застосувати на практиці навички мови і поведінки, створюють мотивацію навчання. Головна мета введення ігор у навчальний процес – викликати інтерес до вивчення іноземної мови.

Гра за своєю природою повністю відповідає вимогам навчальної діяльності й повинна використовуватися на уроці як успішний метод навчання. Багато вчених, зокрема, О.Вишневський, Д.Ельконін, Л.Занков, О.Кель, О.Леонтьєв, О.Мінський, В.Платонов, С.Рубінштейн, В.Тьорський, по-різному класифікують гру. Але, на жаль, упровадженню її на уроках іноземної мови приділяється дуже незначна увага, а існуючі класифікації не розкривають сутності гри в детальному й глибокому її розумінні.

Аналіз проблеми дидактичної гри в педагогічній теорії та практиці дозволив нам сформулювати ряд підходів до класифікації ігор.

Розглянемо різновиди ігор за ступенем значущості їх на уроці:

- 1) за функціями:
  - навчальні, які сприяють розвитку загальнонавчальних умінь і навичок, таких як пам'ять, увага, сприйняття інформації різної модальності; розвитку навичок володіння рідною й іноземною мовами;
  - виховні – моделюють поведінку в ігрових моделях життєвої ситуації;
  - навчально-виховні – сприяють оволодінню іноземною мовою, враховуючи аспект виховання;
  - розважальні – створюють сприятливу атмосферу на заняттях, перетворюючи урок на захоплюючу подорож;
  - комунікативні – об'єднують учнів у єдиний колектив, допомагають встановленню емоційних контактів, сприяють формуванню навичок й умінь спілкування;
  - розвивальні – сприяють гармонійному розвитку особистісних якостей для активізації резервних можливостей;
- 2) за психічним впливом:
  - релаксаційні – знімають емоційне напруження, викликане навантаженням на нервову систему під час навчання;
  - стимулювальні (імітаційні) – стимулюють процеси мислення, запам'ятовування, відтворення дійсності;
  - спрямовувальні – спонукають дитину до дії на уроці;
- 3) за дидактичною метою мовлення:
  - спрямовані на оволодіння монологічним мовленням, тобто зв'язним безперервним висловлюванням однієї особи, адресованою одному або кільком співрозмовникам;
  - спрямовані на оволодіння діалогічним мовленням, тобто сприяють формуванню процесу розмови двох партнерів, яку не планують наперед;
- 4) за ступенем введення до уроку:
  - ігри, які використовуються на початковому етапі уроку;
  - ігри, спрямовані на введення нового матеріалу;
  - ігри, спрямовані на закріплення нового матеріалу;
  - ігри, які вимагають вільного використання вже знайомим матеріалом;
  - ігри для повторення навчального матеріалу;
- 5) за використанням матеріалу:
  - лексичні – спрямовані на відпрацювання лексичних одиниць, враховуючи їх особливості;
  - фонетичні – спрямовані на оволодіння специфікою вимови звуків англійської мови та інтонацією англійської мови;
  - граматичні – спрямовані на оволодіння граматику англійської мови;
- 6) за мірою відтворення дійсності:

- навчальні – передають атмосферу на уроці, покликані спонукати учня до активної праці на уроці;
  - ділові – проєктують майбутню професійну діяльність (лікаря, будівельника тощо);
  - рольові – спрямовані на добровільне вживання в роль і використання реплік, слів, які найкраще її характеризують;
  - ігри-уяви – покликані перенести учня в уявний світ, де він матиме змогу за допомогою іноземної мови відобразити свої почуття (“Якби я була принцесою...”);
  - творчо-мистецькі ігри спрямовані на оволодіння специфічною лексикою мистецтва;
  - ігри-фантазії – схожі на ігри-уяви, допомагають учневі закінчити ту ситуацію, яка була запропонована вчителем;
- 7) пізнавальні ігри:
- ігри-знайомства – відбувається перша зустріч учня з матеріалом, під час яких від учня не вимагається використання цього матеріалу;
  - ігри-дотики – відбувається більш глибоке розуміння матеріалу;
  - ігри-спроби – прагнення використати матеріал, пропустити його крізь себе;
  - глибинні ігри – вимагають володіння й можливості використання основного й побічного навчального матеріалу;
- 8) за ініціативою:
- ігри, вигадані дітьми для відтворення дорослої життєдіяльності;
  - ігри, вигадані дорослими для дітей;
  - ігри, вигадані дорослими для себе, для кращого розуміння світу дітей, їх оточення;
- 9) за віком учасників гри:
- дошкільні – ігри для дітей дошкільного віку;
  - молодшого шкільного віку – ігри для дітей початкової школи;
  - середнього шкільного віку – для дітей середньої школи;
  - старшого шкільного віку – для старшокласників (спрямовані на сприйняття серйозного, складного матеріалу).

Ми поставили за мету виявити ставлення учнів до використання гри на уроках. Опитування школярів довело, що на уроці іноземної мови слід приділяти увагу, перш за все, іграм-драматизаціям, рольовим іграм, іграм-уявам, нестандартним формам навчання. Метою ж опитування вчителів було прагнення виявити реальні оцінки викладача щодо використання різних видів навчальної діяльності на уроках. Картина була така: вчителі віддають перевагу тим засобам навчання, які вважають важливими. На жаль, серед цих “важливих” засобів навчальної діяльності гра виконує функцію розрядки й не набуває того значення, яке вона повинна мати. Після обробки анкет школярів стало відомо, що гра посідає головне місце в діяльності учнів, і не лише в навчальній; що їхнє ставлення до вивчення англійської мови з використанням методу гри загалом позитивне (див. табл. 1.1).

У 2008–2009 навчальних роках студенти м. Луганська провели анкетування зацікавленості учнів в окремих видах ігор. Як свідчать отримані результати, найбільша кількість учнів експериментальних груп надає перевагу іграм-знайомствам (64,1%). На другому місці – лексичні ігри (54,7%). Зрештою, практично всі, крім фонетичних (12,5%) ігор, привертають велику увагу учнів (див. табл. 2).

Цілком логічно було визначити, які саме ігри найчастіше викликають зацікавленість учнів.

Як свідчать дані, найбільша частина учнів (92,2%) отримують задоволення від участі в роботі на уроці та можливості вести діалог у нестандартних умовах. Друге місце (85,9%) посідає можливість проявити себе, третє (82,8%) – атмосфера невимушеності на уроці. Учні приваблює цікаве проведення уроку (76,6%), а також встановлення дружніх стосунків між учнями й учителем (67,2%) та між учнями (48,4%) (див. табл. 3).

Нестандартний урок є одним з останніх етапів навчального циклу, так би мовити, верхівкою айсберга, оскільки основна навчальна діяльність відбувається на стадії підготовки до нього.

Таблиця 1

Ставлення учнів до використання ігор на уроках англійської мови

Експертна група	Гра необхідна	Гра іноді потрібна	Гра не потрібна	Не можу визначитись
	87,5%	10,9%	–	1,6%

Таблиця 2

Зацікавленість учнів в окремих видах ігор

№	Вид гри	%
1	Лексичні	54
2	Фонетичні	12,5
3	Граматичні	31,3
4	Ділові	32,8
5	Творчі	39,1
6	Ігри-уяви	29,7
7	Рольові	48,4
8	Ігри-фантазії	34,4
9	Ігри-знайомства	64,1

Основними цілями гри є: закріплення матеріалу теми, стимулювання інтересу до предмета, отримання навичок та вмінь застосування набутих знань у повсякденному житті.

Дитяча гра – поняття широке. Перш за все, її слід розглядати як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовленнєвого зразка за умов, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з притаманними йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвого впливу. Місце ігор на уроці та час, що відводиться для них, залежать від низки факторів: підготовки учнів, матеріалу, що вивчається, конкретних цілей, умов уроку тощо. Якщо гра використовується як тренувальна вправа під час первинного закріплення, то на неї можна відвести 20–25 хвилин уроку. У подальшому та сама гра може проводитися протягом 3–5 хвилин і слугувати своєрідним повторенням уже вивченого матеріалу, а також зарядкою на уроці. Одна й та сама гра може використовуватися на різних етапах уроку. Потрібно лише пам'ятати, що незважаючи на привабливість та ефективність ігор, під час них слід дотримуватися міри, інакше вони втомлюють учнів та втрачають свіжість емоційного впливу.

Успіх застосування їх залежить, насамперед, від атмосфери мовного спілкування, яку вчитель створює у класі. Важливо, щоб учні звикли до подібного спілкування: разом з учителями стали учасниками єдиного процесу.

Гра допомагає учням перебороти сором'язливість, психологічний бар'єр мовленнєвого спілкування й повірити у свої сили. Вона посилює всім, навіть слабо підготовленим учням. Але не можна допускати, щоб гра перетворилася на самоціль, розвагу. Вона повинна бути засобом навчання іноземної мови, мати комунікативну спрямованість, допомагати учням засвоїти навчальний матеріал, сформувати необхідні навички й уміння. Гра являє собою навчальну ситуацію, яка багато разів програється, і при цьому кожен раз на новому етапі. На початковому етапі навчання найкращим стимулом для усного мовлення крім гри є також унаочнення. Це найкращий спосіб привернення уваги учнів. Уміло підібране унаочнення діє на розум і почуття дітей, викликає інтерес до предмета, який, у свою чергу, стимулює пам'ять.

Граматичний матеріал на початковому етапі може подаватися у формі казки.

Порівняно з дітьми старшого віку молодші школярі ще не готові сприймати правила, пояснення, абстрактні розмови про закони мови. Наприклад, починаючи

урок, дітей можна перенести до країни королеви на ім'я *Англійська мова*. У неї є дві доньки: *Принцеса Граматика* – дуже серйозна, красива молода леді, яка навчає у якому порядку мають стояти слова в реченні, які часи треба застосовувати за певних умов, та *Принцеса Фонетика* – маленька дівчинка, дуже вередлива і розбещена. У цьому королівстві є ще й *Міністр фінансів "To have"*, який увесь час рахує, скільки хто мав "had" і скільки зараз має "has". *Генерал "To be"* тренує своїх *гвардійців* на плацу перед палацом. Он як гарно вони йдуть! Перший ряд – "*Am, is, are*", другий – "*Was, were*", а позаду ще й "*Been*". *Судді "May, must, can"* вирішують, хто що може чи повинен робити.

Саме урок-казка спрямований на розвиток уяви та творчого мислення учнів. Інсценування формує мовленнєві здібності учнів, сприяє естетичному розвитку. Сюжет передбачає виконання цілої низки умов: чітка цільова установка; вибір найбільш відповідного об'єкта; складання запитань, на які потрібно відповісти учням за допомогою наявних знань; створення фабули; літературне оформлення. У процесі літературного оформлення казки необхідно враховувати деякі моменти:

- цікавість змісту казки;
- нескладність її інсценування;
- можливість створення костюмів для учасників казки;
- проведення дослідів;
- використання наочності, що допомагає сприйняттю основних елементів казки.

Отже, нестандартні уроки відрізняються від стандартних тим, що участь у них є обов'язковою для усіх учнів. Їхні правила, зміст, методика проведення розроблені так, що для деяких учнів, які не цікавляться тим чи іншим предметом, такі уроки можуть слугувати вихідною точкою у виникненні цього інтересу. Однак не можна забувати, що головним у проведенні будь-якого уроку є навчання. Як бачимо, нестандартні уроки лише активізують діяльність учнів, роблять сприйняття більш активним, емоційним, мислення – творчим, самостійним, гнучким. Тому використання нестандартних уроків дає найбільший ефект у класах, де переважають учні з нестійкою увагою, незначним інтересом до предмета.

Як приклад використання ігрової ситуації, можна запропонувати дітям **Казку про Займенники**, у якій розповідається про подорож до незвичайного містечка. Першим, кого там можна зустріти, є слово "Я", але в цьому містечку його називали недоторкане "І". Якщо хтось торкався "Я", чи брав за руку, то завжди чув "ай-ай-ай". Коли всі "недоторкані" ("Ми") збирались разом, їхні вигуки були схожі на пороссячі звуки

Таблиця 3

*Елементи зацікавленості у грі на уроці англійської мови*

№	Мотив	%
1.	Сприяння встановленню дружніх стосунків між учнями	48,4
2.	Сприяння встановленню дружніх стосунків між учнями й учителем	67,2
3.	Атмосфера невимушеності	82,8
4.	Можливість проявити себе	85,9
5.	Цікаве проведення уроку	76,6
6.	Можливість оволодіти вмінням вести діалог у нестандартних умовах	92,2
7.	Задоволення від участі в роботі на уроці	92,2

“*wei-wei*”. Ось тому і назвали ці слова “*We*”. “*Vin*” завжди насміхався з “недоторканих” – то в одному, то в іншому кутку роздавалося “*xi-xi-xi*”. У веселуна “*He*” була сестра – “*Вона*”, дуже поміркована і вихована, заспокоюючи брата, вона шепотіла “*shi-shi*”. Разом з веселуном “*He*” і поміркованою “*She*” часто можна було побачити дивну істоту, схожу то на дівчинку, то на хлопчика – його називали “*Безособове*” – “*It*”, тому що воно, слухаючи брата і сестру, невдоволено повертало голову то до одного, то до іншого, промовляючи “*im-im-im*”. У свій вільний час “*Вони*” дуже любили танцювати, запрошуючи кожного приєднатися до них. Веселі “*zei*” лунали навкруги. Усіх разом так їх і назвали “*They*”: “*Tu*” і “*Bu*” – нерозлучні близнюки. Вони часто відвідували жителів містечка. І дуже втомлювалися від цих відвідин. Увечері, сівши біля будинку, полегшено зітхали: “*ю-ю-ю*”. До них і звертались “*You*”. Отака цікава сімейка жила у невеличкому містечку...

Отже, казкова форма допомагає школярам заглибитися у світ казки, відчуті все і свідомо опанувати матеріал. Рольові ігри дозволяють учителю ефективно використовувати “надлишкову” активність учнів, спрямовуючи її в корисне русло. Вони формують в учнів навички взаємодії з іншими людьми, уміння чітко формувати й обґрунтовувати свою точку зору, вести конструктивну дискусію й знаходити компромісні варіанти вирішень.

Метою гри “**Who has the best memory?**” є активізація вживання присвійного відмінка в усному мовленні. Суть полягає в тому, що учням роздають іграшки. Учитель просить дітей уважно подивитися та запам’ятати, у кого яка. Потім він забирає іграшки та, показуючи їх по черзі, питає: “Whose toy is it?” Відповідає той, хто першим підняв руку – “This is Ann’s toy”. Перемагає той, хто дав більше правильних відповідей, і тоді переможцем буде не один учень, а команда.

Ця гра розвиває у школярів, крім головної мети, ще й пам’ять та увагу. Хоча, як і будь-який інший метод навчання, рольові ігри мають і свої недоліки.

Академік К.Задорожний найдоцільніше сформулював переваги й недоліки рольових ігор.

Серед переваг він виділяє такі:

- дають можливість одержати додаткові знання, не висвітлені в навчальному курсі, учні можуть показати вміння, застосовувати отримані знання під час розв’язування поставлених задач;

- сприяють розвитку навичок проведення дискусії, співробітництва для досягнення поставленої мети, творчих здібностей у процесі розв’язування поставлених проблем;

- учні намагаються відстоювати різні позиції, знаходити аргументи і формулювати погляди, виконуючи ту чи іншу роль (що часто не збігається з їх власними поглядами), формується толерантне ставлення до інших думок;

- дозволяють спрямувати в корисне русло надмірну активність учнів, дають можливість самовиразитися, виявити емоції у соціально прийнятних (і бажаних) формах для учнів з особливостями поведінки.

Недоліки:

- заздалегідь передбачений результат (а найчастіше – і діяльність кожного з учасників), що знижує інтерес до гри;

- зазвичай невисокий рівень науковості, пізнавальної спрямованості ігор, захоплення зовнішньою стороною ролі, уподібнення;

- невисока мотивація до навчальної діяльності;

- складність (якщо неможливість) оцінювання діяльності учасників у стандартній оцінювальній системі;

- важливі умови успішної рольової гри – доброзичливість групи, спонтанність поведінки учасників, імпровізація – можуть виявлятися нереалізованими через напружену психологічну атмосферу в колективі, міжособистісні конфлікти.

З молодшими школярами працювати важко. Важко в тому плані, що вчитель повинен бути і актором, і фантазером, і творцем. А з іншого боку, як приємно на душі, коли чути вдячне: “О, як мені подобається цей предмет!” У такі моменти хочеться творити все більше й більше. На нашу думку, успіх навчальної діяльності учнів значною мірою залежить від психологічного клімату на уроці. Йдеться, насамперед, про те, щоб створити атмосферу спокійної врівноваженості, взаємного довір’я, розкутості. Цьому найбільше сприяють ігри, оскільки вони дозволяють учневі усунути мовний бар’єр, створити умови, коли він відчує себе рівноправним партнером, здатним займатися тим, що цікавить. Вони сприяють дружнім стосункам між школярами й учителем, який заохочує їх похвалою й рідко вдається до двійок, докорів, критики. За допомогою гри учні розкривають себе найбільше, а у вчителя з’являється віра в те, що кожен учень здатний досягти успіху.

## Література

1. Анікєєва І. П. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках іноземної мови / І. П. Анікєєва // Англійська мова та література. — 2006. — № 19. — С. 30—42.
2. Валуєва К. М. Гра в процесі вивчення англійської мови / К. М. Валуєва // Англійська мова та література. — 2005. — № 7. — С. 2—4.
3. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. — М. : Педагогика, 1991. — 382 с.
4. Задорожний В. Рольова гра в навчальному процесі / В. Задорожний. — К. : Світ, 2000. — 243 с.
5. Кашимір О. П. Музично-дидактичні ігри на уроках іноземної мови / О. П. Кашимір // Англійська мова та література. — 2005. — № 26. — С. 17—19.
6. Клікман В. П. Навчальні ігри на уроках англійської мови / В. П. Клікман // Англійська мова та література. — 2004. — № 27. — С. 2—8.
7. Михайлів Т. Ф., Туріщева Л. В. та ін. Педагогічна академія Рані Софія. Нестандартні форми уроків (урок 3) / [Т. Ф. Михайлів, Л. В. Туріщева та ін.]. — 2006. — 132 с.
8. Слободянюк В. А. Нетрадиційні форми навчання іноземної мови на початковому етапі / В. А. Слободянюк // Англійська мова та література. — 2006. — № 14. — С. 12—25.

## ФІЗИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ВОДИ

Гринь В., студент I курсу фізико-математичного факультету

### Вода як джерело життя

Без їжі людина може протриматися кілька місяців, без води – кілька днів. Хтось скаже: “Без кисню ми не витримали б і 10-ти хвилин”. Однак ми маємо змогу дихати повітрям саме завдяки воді. Близько 1–3 млрд. років тому у воді з’явилися бактерії, які могли виробляти кисень [5].

Води Світового океану впливають на клімат Землі. Так нагрівання 1 см<sup>3</sup> води на 1 °С може спричинити нагрівання на 1 °С 2744 см<sup>3</sup> повітря [4, с. 44]. Вміст води у ґрунтах визначає їх тип та впливає на родючість [Там само, с. 45], а вода, що міститься у повітрі, впливає на вологість середовища. Для нормальної діяльності людини вологість повітря повинна становити 45–75%.

Безперервний колообіг води зумовлює її надходження на всі континенти; тут вона формує ландшафти, переносить мінеральні сполуки.

Маси океанічної й морської води, переміщуючись у вигляді теплих або холодних течій з одних місць в інші, теплюють або охолоджують певні території. Океани й моря є також основним джерелом надходження вологи в атмосферу, яка оберігає землю від надмірного охолодження у періоди зменшення притоку сонячної радіації, утворює опади і цим сприяє пом’якшенню клімату [Там само, с. 44–45].

Винятково велика роль води як розчинника. Розчиняючись у воді, хімічні речовини земної кори отримують значно більші можливості для утворення різних сполук. У водних розчинах вони можуть вільно переміщуватися на значні відстані і за сприятливих умов утворювати велике скупчення однорідних за хімічним складом відкладів [Там само, с. 45].

### Фізичні властивості води

Вода має багато цікавих властивостей.

### Аномальні властивості води [4, с. 41]

Властивості	Порівняльна характеристика
Теплопровідність	Найвища серед усіх рідин
Питома теплоємність	Найвища серед усіх твердих і рідких речовин, за винятком Н <sub>3</sub> (аміаку)
Питома теплота плавлення льоду	Найвища, за винятком Н <sub>3</sub> (аміаку)
Питома теплота випаровування	Найвища серед усіх речовин
Теплове розширення (температура максимальної густини для чистої води 4 °С)	Температура максимальної густини зменшується зі збільшенням солоності. Зі зниженням температури до 0 °С або підвищенням її до 100 °С густина зменшується
Поверхневий натяг	Найвища серед усіх рідин (окрім ртуті у рідкому стані)
Розчинна здатність	Вода має найвищу діелектричну проникність, що дозволяє розчинити у ній більшість речовин і в більших кількостях, ніж в інших рідинах
Діелектрична стала	Для чистої води – найвища серед усіх рідин, що визначає дисоціацію розчинених речовин
Електролітична дисоціація	Дуже мала (10 <sup>-7</sup> г/моль у 1 л іонів Н <sup>+</sup> і ОН <sup>-</sup> )
Прозорість	Відносно велика
Густина	Зі збільшенням солоності води густина збільшується: від 1 г/см <sup>3</sup> при М = 1 г/кг до 1,262 г/см <sup>3</sup> при М = 300 г/кг

Розглянемо детальніше фізичні властивості води.  
1. Густина.

При 4 °С густина води приймає максимальне значення ( $\rho = 1000 \text{ кг/м}^3$ ). При 0 °С  $\rho$  води = 916,7 кг/м<sup>3</sup>. При збільшенні солоності температура найбільшої густини знижується. Так, при солоності 5 ‰ температура найбільшої густини становить 2,9 °С, при солоності 10 ‰ – 1,9 °С, при солоності 35 ‰ – (-3,4 °С).

Деякий вплив на густина води має також і тиск. На кожні 1000 м глибини густина води, внаслідок впливу тиску стовпа води, збільшується на 4,5–4,9 кг/м<sup>3</sup> [Там само, с. 37–38].

2. Питома теплоємність.

Із усіх речовин (окрім аміаку) вода має найвищу питому теплоємність ( $c = 4200 \text{ Дж/кг} \cdot \text{К}$ ) [4, с. 38]. Сюди можна віднести й найвищу (окрім аміаку) питому теплоту пароутворення (2256 кДж/кг) [3, с. 149],

найвищу питому теплоту плавлення льоду (332,4 кДж/кг) [3, с. 146]) та найбільшу теплопровідність (близько 0,6 Вт/м · К) [3, с. 156].

#### Дослід 1

Візьмемо спиртівку та паперовий стаканчик, який краще зробити із рівними сторонами. У стаканчик наллємо воду та поставимо його на вогонь. Як не дивно, але папір не горить, і не тому, що вода його намочила (там, де вогонь, – папір сухий). Вода вбирає у себе все тепло, яке вогонь передає паперові. Стаканчик не згорить доки вся вода не википить [7].

#### Примітки:

1) дослід краще проводити над підносом, щоб вода, у випадку сильного намокання стаканчика, не пролилася на стіл;

2) потрібно слідкувати, щоб вогонь не “підлизувався” і горів тільки фітиль, оскільки він може розжарювати металеві підставки, які, у свою чергу, можуть пропалити стаканчик.

#### 3. Поверхневий натяг.

У води найбільший поверхневий натяг (окрім ртуті, у якої  $\sigma = 472$  мН/м [3, с. 86]). Так  $\sigma$  води = 7,55 – 5,71 мН/м [4, с. 39].

#### Дослід 2

Якщо обережно покласти голку на поверхню води, то вона буде плавати. Додамо до води кілька крапель миючого засобу. Побачимо, що голка впала на дно склянки.

Миючий засіб містить поверхнево-активні речовини (ПАР), які руйнують міжмолекулярні зв'язки. Завдяки цим зв'язкам на поверхні води утворилась плівка, яка й тримала на собі голку.

Коефіцієнт поверхневого натягу води достатній, щоб на рамці утворилась плівка [6]. Але тільки за умов невагомості. Американський астронавт Дональд Петті проводив дослід з мильними плівками у космосі. Перед початком експерименту він спробував на дистильованій воді.

На подив експериментатора на петлі, діаметром 53 мм, лишилася плівка води. У відношенні до товщини дротини він оцінив її товщину у 300 мкм, що значно більше звичайних мильних плівок. Плівка води виявилась дуже міцною – витримувала розтяг петлі до діаметра 115 мм, причому її товщина зменшувалася до 60 мкм (що товще звичайних мильних плівок у 50 разів). На не надто розтягнуту плівку можна було дмухати, при цьому по ній бігли хвилі, але вона не лопалася. Якщо водяну плівку не чіпали, то вона трималася на петлі до 12 годин.

#### 4. Змочування поверхні більшої твердих тіл.

#### 5. Вода – добрий розчинник.

Взагалі вода розчиняє все. Навіть коли ми п'ємо воду із склянки, то випиваємо розчин цієї склянки.

#### 6. Погана світлопровідність.

На глибині в 1 м інтенсивність світла дорівнює 90% інтенсивності світла на поверхні, на глибині у 2 м – 81%, 3 м – 73% відповідно. Глибиною у 100 м інтенсивність світла дорівнює 1% інтенсивності світла на поверхні [4, с. 40].

#### 7. Добра звукопровідність.

Швидкість звуку у воді  $U_{\text{зв}} = 1400 - 1600$  м/с. Це значення є середнім між швидкістю звуку у газах та твердих тілах [Там само].

Швидкість звуку у воді підвищується [Там само]:

1) із підвищенням температури (3–3,5 м/с на кожен  $^{\circ}\text{C}$ );

2) із підвищенням солоності (1–1,3 м/с на кожен  $\text{‰}$ );

3) із підвищенням тиску (1,5–1,8 м/с на кожні 100 м глибини).

#### 8. Вода розширюється при охолодженні.

#### Дослід 3

Візьмемо балон з-під лампи і наповнимо його водою так, щоб там була майже куля з води. Воду підфарбуємо зеленкою (для дослідів 4). Поставимо це все у морозильну камеру [9, с. 25]. Коли вода замерзне, побачимо, що резервуар у тріщинах.

При замерзанні і перетворенні на лід унаслідок зменшення густини об'єму води збільшується, причому це збільшення становить близько 10% початкового об'єму. Збільшення об'єму відбувається з великою силою, чим пояснюється процес руйнування (морозного вивітрювання) гірських порід [4, с. 38].

Відомий факт, коли із настанням сильних морозів стовпи, які були недостатньо заглиблені у землю, було “видавлено” назовні. Це відбулося внаслідок розширення води при охолодженні, що містилась у ґрунті [1].

9. Молекули води розміщуються напрямлено при замерзанні.

#### Дослід 4 [9, с. 25].

Використаємо льодяну кулю із дослідів 2. Побачимо, що зовнішній шар льоду є прозорим, а в центрі утворилося зелене скупчення, схоже на їжачка.

Вода зазвичай починає замерзати по своїй поверхні й біля стінок. Потім замерзання поступово поширюється до центра об'єму води, де утворюється безліч різноспрямованих крижаних кристалів, що зростають, які розсіюють світло в усіх напрямках.

Однак за високого тиску та температури близько  $200^{\circ}\text{C}$  англійські та австрійські фізики отримали лід, який на 25% важчий за воду (звичайний лід на 87% легший за воду) [10]. Просвічуючи важкий лід нейтронами, дослідники помітили, що молекули води розташовані у ньому хаотично, як у склі. Звичайний лід має кристалічну будову.

10. Із збільшенням тиску температура плавлення льоду зменшується.

#### Дослід 5

Візьмемо пластину льоду [9, с. 26] і покладемо її на декілька цвяхів, що забиті у дошку. На лід можна покласти деякий вантаж. Помістимо все це до морозильної камери. Через деякий час (наприклад, добу) побачимо, що цвяхи пройшли крізь лід.

Або інакше. Візьмемо кубик льоду і покладемо його на горлечко пляшки, закрите кришкою [8, с. 9]. Візьмемо дротину і на її кінцях закріпимо однаковий вантаж. Покладемо цю дротину на кубик льоду і залишимо все це на деякий час у морозильній камері. Періодично поглядаючи на лід, зможемо побачити, що дротина знаходиться біля центру кубика із усіх сторін оточена льодом.

Усе вищевказане відбувається внаслідок того, що під тиском лід плавиться при температурі, яка істотно нижча  $0^{\circ}\text{C}$ .

#### 11. Вода є практично нестисливою.

#### Дослід 6 [2].

Візьмемо склянку (бажано з рівним краєм) і наповнимо водою на 1/3 її об'єму. Щільно закриємо

пластинкою паперу та перевернемо. Прибравши руку, побачимо, що папір тримається, а вода залишається у склянці.

Знімемо папір і накриємо, наприклад, дерев'яною пластинкою, товщиною близько 5 мм. Перевернувши склянку та відпустивши руку, побачимо, що вода відразу ж виллється.

Заповнимо склянку так, щоб вода трохи пролилася з неї, і знову накриємо дерев'яною пластинкою, щільно притиснувши. Коли перевернемо склянку і відпустимо руку, пластинка триматиметься.

Чому ж так відбувається?

Щоб зменшити об'єм води, необхідно прикласти великий тиск. Отже, якщо змусити воду розширитись, то тиск у ній значно зменшиться. Тому, варто лише пластинці відійти від заповненої до країв склянки, як тиск у ній стане настільки менше атмосферного, що їх різниця втримає стовп води над пластиною.

При стискуванні та розширенні повітря, як і будь-якого іншого газу, тиск змінюється не так різко. Якщо у перевернутій склянці є хоч трохи повітря, воно почне розширюватись, а тиск падати незначно. Дерев'яна пластина може відійти на декілька міліметрів, і такої щільності буде достатньо, щоб в одному місці почала витікати вода, а в іншому – у склянку почало надходити повітря. Тиски ззовні та всередині зрівноважились і кришка впала.

Чому ж вода не витікає із незаповненої доверху склянки? Причина у листку паперу, яким цей стакан накрито. На відміну від дерев'яної кришки листок може гвинатись, не відходячи від країв склянки. Міцно притискаючи листок до склянки, ми мимоволі втискуємо його всередину, а після перевертання склянки листок випрямляється. Це дає можливість повітрю значною мірою розширитись у значній мірі. Тиск у склянці падає так низько, що вода не виливається.

Явище нестисливості води вчені перевірили на такому досліді. Металеву сферу заповнили водою, герметично закрили і помістили під потужний прес. У результаті стискування молекули води просочилися крізь молекули металічної решітки, внаслідок чого на поверхні сфери з'явилися краплини води.

12. Важка вода [4, с. 41–42]

Важка вода утворюється при взаємодії ізотопів кисню і водню. У ній звичайний водень  $^1\text{H}$  (протій) заміщений його ізотопом дейтерієм  $^2\text{D}$  (хімічна формула –  $\text{D}_2\text{O}$ ). Густина цієї води на 10% більша, ніж у звичайної –  $1104 \text{ кг/м}^3$ , в'язкість більша на 23%, температура кипіння –  $101,42 \text{ }^\circ\text{C}$ , температура замерзання –  $3,8 \text{ }^\circ\text{C}$ , температура найбільшої густини –  $11,6 \text{ }^\circ\text{C}$ .

Відома також і надважка вода, у якій місце водню займає тритій. Він є важчий, ніж дейтерій, та радіоактивний. У такої води температура кипіння –  $104 \text{ }^\circ\text{C}$ , температура замерзання –  $9 \text{ }^\circ\text{C}$ , густина –  $1330 \text{ кг/м}^3$ .

Всього існує 135 ізотопних різновидностей води. Серед них основну масу природних вод (понад 99%) складає протієва вода  $^1\text{H}_2^{16}\text{O}$ . Важкі води складають лише десяти долі відсотка.

13. Вода з особливими властивостями [Там само, с. 43–44].

Зараз є багато різновидностей води: магнітна (утворюється під дією магнітного поля), активована (обезсолена вода або водні розчини, нагріті до високих температур під великим тиском), ковзка (утворюється при введенні у воду невеликої кількості полімерних сполук), суха (утворюється при введенні у воду малих доз деяких сполук, що містять кремній), сріблена (містить у собі іони срібла), та гумова (не виливається із нахиленої посудини, а витягується вгору щільним еластичним джгутом). Зараз вчені працюють над тим, щоб виявити й інші цікаві властивості.

#### **Практичне застосування фізичних властивостей води**

Людина використовує воду у різних сферах.

Висока питома теплоємність води дозволяє застосовувати її для охолодження різноманітних систем: двигунів, реакторів тощо.

Явище поверхневого натягу та нестисливості води дозволили створити пристрої для різання водою залізних та залізобетонних конструкцій. Найбільшу роль тут відіграє саме поверхневий натяг, оскільки він ніби цементує струмінь води. Струмина хімічно чистої води перерізом в  $1 \text{ см}^2$  за міцністю на розрив не поступається сталі такого ж перерізу [4, с. 39].

Явище змочування водою поверхні більшості твердих тіл було використано для створення термометра (а як наслідок, психрометра). Оскільки вода змочує скло, то може підніматися у скляному капілярі.

Існують системи фільтрування води, що ґрунтуються на властивості напрямленості молекул води при замерзанні. Таким чином відфільтровують воду від різних домішок (важких металів, хімічних сполук тощо).

Завдяки зменшенню температури плавлення льоду під тиском ми можемо кататися на ковзанах. Їхнє лезо ковзає не по кризі, а по воді, яка утворюється внаслідок танення льоду під гострим лезом [8, с. 8].

У використанні фізичних властивостей води не поступається нам і природа.

Із настанням морозів вода починає охолоджуватись, а її густина збільшуватись. У ній знаходиться велика кількість центрів кристалізації, у яких утворюється лід. Оскільки густина льоду менша, ніж густина охолодженої води, то він піднімається на поверхню. Внаслідок цього утворюється кірка льоду із води, густина якої невелика, а під нею розміщуються шари, густина яких дорівнює близько  $1000 \text{ кг/м}^3$ . Внаслідок такого явища річки та озера не промерзають до дна, що дає змогу вижити багатьом організмам, що живуть у воді. Також шари із більшою густиною мають вищу температуру, ніж шари з меншою густиною, які знаходяться ближче до поверхні [4, с. 37].

Важка та надважка вода – важлива промислова сировина, ефективний і відносно доступний уповільнювач швидких нейтронів. Тому її широко застосовують у різних реакторних установках. Вважають, що у майбутньому вона стане основною сировиною для термоядерної енергетики. Так, наприклад, при термоядерному розпаді 1 г дейтерію вивільнюється у 10 млн. раз більше енергії, ніж при згоранні 1 г вугілля [4, с. 42].



## Література

1. Величкин С., Зыков Д., Малевинский Н. Маленькие хитрости / [С. Величкин, Д. Зыков, Н. Малевинский] // Наука и жизнь. — 2003. — № 5. — С. 140.
2. Демин П. Не спешите с ответом / П. Демин // Наука и жизнь. — 1985. — № 11. — С. 71.
3. Енохович А. С. Справочник по физике / А. С. Енохович. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Просвещение, 1990. — 384 с. : ил. — (Б-ка учителя физики).
4. Загальна гідрологія : [підручник / С. С. Левківський, В. К. Хільчевський, О. Г. Ободовський та ін. ; за ред. С. М. Лисогора]. — К. : Фітосоціоцентр, 2000. — 264 с.
5. Летников А., Сизых Н. Происхождение атмосферного кислорода / А. Летников, Н. Сизых // Наука и жизнь. — 2003. — № 4. — С. 43.
6. Опыты с мыльной пленкой без мыла // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 67.
7. Перельман Я. И. Бумажная кастрюля / Я. И. Перельман // Занимательная физика : в 2 кн. / под ред. А. В. Митрофанова. — [22-е изд. стер.]. — М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. Кн. 1, гл. : Тепловые явления. — С. 118—119.
8. Познавательные опыты в школе и дома / [под ред. Элистер Смит ; пер. с англ. В. А. Жукова]. — М. : ООО «Изд. «РОСМЕН-ПРЕСС»», 2001. — 284 с.
9. Работюк Ю. Досліди з водою на морозі / Ю. Работюк // Фізика в школах України. — 2008. — Січень. — № 2 (102). — С. 25—26.
10. Тяжелый лед // БИНТИ // Наука и жизнь. — 2003. — № 5. — С. 25.

УДК 811.161.2.092

## МОНОЛОГІЧНЕ ТА ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ У НОВЕЛІСТИЦІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Забарна О., студентка IV курсу філологічного факультету

Новели Василя Стефаника подібні до мініатюрних драматичних творів. Переважна їх більшість — це діалоги чи монологи головних персонажів.

У епічних творах, як правило, мова автора переважає над так званою чужою мовою. У новелах Василя Стефаника є домінуючими різні форми і різновиди чужої мови, а не авторські монологи. У різноманітних варіантах і пропозиціях переплітаються вони між собою, або поєднуючись із мовою автора, або приєднуючись до неї. Майже непомітно мова автора може переходити у невласне-пряму мову, яку, в свою чергу, заступають великі за розміром внутрішні монологи, виголошені героями від першої особи, що надзвичайно плавно, без видимих стилізованих зрушень переходять у великі монологи, звернені до дійових осіб, чи в репліковані висловлення одного персонажа, які можуть підхоплюватися іншими персонажами, переходячи таким чином у діалог [1, с. 3].

Монологи творів Василя Стефаника не є однотипними, крім того, в деяких новелах вони є єдиною, в інших — переважною формою висловлення персонажів. Наприклад, у новелі «Святий вечір» основна частина — це монолог матері, початок новели — діалог матері з сином; більша частина новели «Майстер» — це монолог майстра, значно менше місця відведено тут полілогу інших персонажів. Так само переважає монолог і в новелах «Шкода», «Стратився», «Підпис», «Діточа пригода», «Марія», «Гріх» («Думає собі Касіяниха...»), «Сини», «Межа», «Палій», «Май», «Вістуні» та ін. А такі твори, як «Вечірня година», «Синя книжечка», «Скін», «Портрет», «Роса», «Ангел», «Моє слово», «Мати», «Діти», «Дід Гриць», «Озимина», «Сон», «Гріх» («Вдова Марта давно хора...»), «У нас все свято», є суцільними

монологіями, де мова автора представлена невеликою кількістю речень.

У всіх новелах Василя Стефаника серед форм чужої мови переважає монолог, за допомогою якого автор у переважній більшості випадків передає внутрішню мову героїв, що дає можливість письменникові всебічно розкрити психологію героя, зберігаючи об'єктивну форму розповіді. Крім того, широке використання монолога дозволяє до мінімуму скоротити число дійових осіб.

В остаточному варіанті новели «Мати» письменник залишив тільки монолог матері, розширивши його за рахунок авторських слів, наявних у першій редакції твору, та усунувши єдину репліку — відповідь дочки. Словесну відповідь дочки автор замінив непрямим реплікуванням (при якому у відповідь на чийсь слова учасник діалога мовчки виконує певну дію, що посилює напруженість ситуації у творі). Завдяки цьому автор концентрує увагу читача на переживаннях матері, а не на поведінці чи переживаннях дочки-розпусниці [3, с. 81].

Як правило, монологи виголошуються Стефаніковими персонажами після того, коли граничне душевне напруження у них уже спадає (порівняємо, зокрема, новели «Новина», «Мати» та ін.).

Встановити межу між монологічною і діалогічною мовою, а також між внутрішніми і зовнішніми монологіями у творах В. Стефаника часто досить складно. Наприклад, у новелі «Мати» є дві дійові особи, але говорить лише одна з них — мати. Вона одночасно і ганьбить дочку за негідну поведінку і розповідає про неї, і дає накази дочці, яка тут же виконує їх. Таким чином, монолог матері має ніби два плани. Один з них — чистий комунікативно-дійовий план її розмови з дочкою (вона

примушує дочку принести пограбовані речі, випити отруту та ін.) і другий план – далекий від конкретної побутової ситуації – план загальної оцінки поведінки дочки з боку самої матері і з боку оточення. Можна передбачити, що в реальній ситуації дочка щось відповідала матері. Отже, це міг бути діалог. Проте репліки дочки як несуттєві чи такі, що не несуть на собі основного тематичного навантаження, виленюються автором з тексту, і внаслідок цього з'являється чистий монолог матері з досить складною внутрішньою структурою.

Не мають чіткої межі у творах Василя Стефаника власне внутрішні монологи і монологи, виголошені й адресовані слухачам. Внутрішній монолог звичайно розуміють як мову персонажа, наявну в його думках і не розраховану на висловлення і сприймання. Проте для творчої манери Василя Стефаника типовим є виголошення персонажами внутрішніх монологів, що визначається всіма засобами введення монологу (особовими формами дієслів, займенників тощо) [1, с. 5].

У Василя Стефаника, як правило, різні типи монологу мають і різні сигнали: ті, що є реальними, виголошуваними, містять у собі дієслова говоріння, а ті, що не виголошуються, містять у собі дієслова, які вказують на хід думок, на спосіб їх протікання, на супроводжуючі їх обставини. Типовою ілюстрацією переходу від внутрішнього монологу до власне монологу, від думання до говоріння може бути монолог із новели "Гріх", де сигналом початку говоріння є дієслово "приповідала".

Дієслова мислення, мовлення чи сприймання у авторських реченнях, що сигналізують про початок монологу, допомагають з'ясувати спосіб, у який висловлюються думки. Таких дієслів, що вказують на початок думання, в новелах небагато (*думати, гадати, погадати, зароїтися, стати, перегадувати, нагадати, малювати*), замість них уживаються синонімічні їм слова та вислови: "тішитися", "в голові зарисовувались давні образи", "хлоп'ячі спомини гонили його", "будуть налітати на нього думки", "гадка загадку буде здогоняти", "думи мішалися одна поза-другу", "хотів усі свої думки замкнути у голові", "думкою потішився", "прийшли їм на гадку слова", "далеко гадками лігала", "його думки розліталися на всі боки", "говорила сама до себе" та ін.

Набагато ширше представлені дієслова або описові дієслівні словосполучення, які вказують на те, що монолог персонажа висловлений уголос (наявність слухачів не обов'язкова): *говорити, розказувати, шептати, шепотіти, галасувати, кричати, вигукувати, пищати, скаржитися, заплакати, приговорювати, приповідати, кликати, благати, молитися*. Більшість слів, уживаних у монологах, емоційно забарвлена, наприклад: *шептати, галасувати, приповідати, пищати, благати* та ін.

У деяких новелах дієслова мовлення з авторської мови позбавлені прямого значення, вони вказують не на те, що думка героя висловлюється вголос, а скоріше на ступінь експресивності думок героя, на емоційний настрій монологу.

У новелі "Сини" старий батько, що втратив двох синів на фронтах громадянської війни, волочить у полі пшеницю і говорить сам до себе. Він то кричить так, що його чути на сусідніх ланах, то заспокоюється і ласкаво "приповідає до землі", то, знеможений спогадами, падає в сльозах на землю і "благає". Деякі дієслова

мовлення, а також словосполучення, що є синонімами до них (*кричав, галасував, приповідав, вигукував, здійсмає обидві руки вгору і кликає ними до цілого світу, благає, розказував*), уведені в пряму мову, не свідчать про те, що монолог висловлюється вголос, а дають загальну характеристику способу висловлення.

Інколи слова чи речення, що вводять монолог, стоять після слів персонажа, і лише, прочитавши новелу до кінця чи більшу частину її, дізнаємося про те, чи говорить герой, чи думає. Але використання такого типу в монологах значної кількості звертань свідчить про те, що ці монологи не мисляться, а виголошуються [4, с. 85].

У монолозі, адресованому не до уявних, а до реальних співбесідників, є всі синтаксичні риси мовлення, а не думання, насамперед такі, як розмовні інтонації усної мови, запитання і відповіді на них, виразний характер мови (повторення чужих слів з іронічною інтонацією, вигуки та ін.).

Виразно простежується також тенденція до протиставлення лайливих гостро експресивних слів описовим, нейтральним словосполученням.

Отже, внутрішній монолог Василя Стефаника найчастіше – це висловлення персонажа, що являє собою великий мовний масив без авторських слів і розмови героя із самим собою або з іншими уявними персонажами, чи густе переплетіння прямої мови персонажа і мови автора, рідше – невластиву пряму мову, тобто авторську мову, де збережено інтонацію героя, його лексику.

Невластиву прямою мовою передані, зокрема, монологи головних персонажів новел "Палій", "Скін", "Марія", "Май" та ін. Тут наявні всі основні граматичні ознаки, притаманні невластивій мові: вживаються дієслівні форми теперішнього часу (*сидить, дозирає, клячуть, гримає, кладе, іде, скрадається, видить, тягають, плюють* та ін.), форми третьої особи займенників набувають функціонального значення першої особи. Але внутрішній монолог Федора з новели "Палій" міститься в межах авторської розповіді, що має форми минулого часу (*гляділа, дивилася, заціпило, показувало, освободився, зрвався, підшився, запік* та ін.). Отже, новела побудована як складна органічна єдність невластивої і властивої прямої мови [4, с. 85].

Таким чином, монолог як засіб організації мовного матеріалу в новелах Василя Стефаника формується за законами усного мовлення або мислення. Письменник виявив себе великим майстром, неперевершеним стилістом у зображенні переходів від мислення до говоріння з усім широким діапазоном нюансів. Простежується також тонкий внутрішній зв'язок виголошуваних монологів з інтонаціями усного мовлення не тільки розмовного, але й пісенно-речитативного характеру.

Стислість і лаконізм є однією з характерних особливостей новел Василя Стефаника, що нерозривно пов'язано з їх композицією. У його новелах основна увага зосереджена на кульмінаційній події у житті персонажа, розв'язання якої проходить через внутрішнє сприймання, внутрішню реакцію самих дійових осіб. Із змістом співвідноситься мовне оформлення цих творів, у яких переважають структури чужої мови. Серед них особливе місце займає внутрішній діалог, який дозволяє художнику глибоко проникнути у "психологію" та внутрішній світ персонажа [1, с. 7].

У новелах Василя Стефаника виділяється діалог із уявлюваним партнером, діалог, репрезентований двоголосим і одноголосим звучанням. Двоголосий діалог характеризується реальним обміном реплік – повідомлення чи запитання змінюються відповіддю-реакцією. Прикладами такого діалогу можуть бути беззвучна розмова Данила з паном у новелі “Май”, яка розкриває презирливе, бездушне ставлення пана до простої людини й усвідомлення героєм свого підневільного стану [2, с. 34].

У двоголосому діалозі новели “Стратився” звучать мотиви іншого плану – душевний біль батька за безрозсудну загибель сина, а в новелі “Ангел” – сум старої самотньої жінки переданий у беззвучному діалозі з уявлюваною постаттю чоловіка-небіжчика.

1. “Я прийшов до пана найматися... Перше слово пана буде: “Ти, відай, злодій?” – “Я, пане, ще чужого стебла не порунтав”. – “Чого брешеш, лайдаку, а то ж подумана річ, аби мужик не крав?! Хіба ти не мужик?” – “Я цілком простий мужик, але я чужого не люблю кивати”. – “То-с, певне, пляк?” – “Я з горівков собі не захожду, бо нема відки”. – “Гавкаєш, як пес, та ти би вмер без горівки!” – “Без горівки не вмер би, а без хліба та й можна!” (“Май”) [3, с. 97].

2. “Твердий такт залізничі гатив у мужицьку душу як молотом. “Та ще снів ми си недавно. Десь я беру воду з керниці, а він десь на самім споді у такі подерті кожушині, що господи! Тут-тут утопиться. “Миколайку, синку, – десь я ему кажу – а ти ж тут що дієш?” А він мені вповідає: “Ой, дедю, не годен я у воську вібути”. Кажу я ему: “Терпи, та науки бериси, та чисто коло себе ходи. Та й, аді, вже навчивси...” (“Стратився”) [3, с. 9].

3. “Смутно бабі Тимчиси було, хоч сонце, як рідна мама, розгрівало старі кості. “Та ти гадаєш, старий, що хтось за тебе нагадує? Якби мене не було, та й би ніхто і не гавкнув за тобов. Ой, сьогодні діти, такі діти, що аж у п’єтах постиває! Але-с дурний, бігме-с, дурний! Було понабирати банків та векселів, та добре поїдати та попивати, та жити по-панцьки...” – “Коби-с, мамо вішолопала послідний феник, то би обідець був. А як не зможеш підвести-си, то здихай на барабулі! Ніби діти купили би тобі яблучко або булочку? Тогди би-с іла!”. Встала з приспи та пішла...” (“Ангел”) [3, с. 30].

В одноголосому діалозі з уявлюваним партнером репліки персонажа залишаються без відповідної реакції співрозмовника. За допомогою таких моделей письменник передає глибокі страждання своїх героїв, надаючи зображуваному високого морального звучання [2, с. 35].

“Видиш, старий, а я собі без тебе п’ю та гуляю та й колідую... Ой, не твоя. Я собі без тебе раду дала, я собі торби пошила та й межі люди пішла... Але як-сь пішла, Михайлику, перший раз с торбов на дорогу та й чула-м, що-с у гробі перевернувся... А тепер мене, чоловіче, пси з усіх селів знають... Але-м тим жебраним хлібом сина згодувала...” (“Святий вечір”) [3, с. 68–69]. Та прийдіть котра до старого, ніби ви їх не обіймали, моїх синів, та не лаяли у білу постіль?.. Та принеси на руках байстретко, не встидайси, приходи... Або приходи хоть ти, коханко, без дитини та на твоїй шиї я вздрю его руки.. Куханко, приходи і ратуй старого...” (“Сини”) [3, с. 176].

Другий варіант внутрішній діалог – це розмова з присутнім партнером. Такий діалог, як правило, тематич-

но роз’єднаний: репліки адресанта не досягають слуху співбесідника, тому інформації в ньому різномірні, пор.: “...Митро злився. “Залізо – не шкіра.. Вже штири роки як куплені... Але ще цу зиму мусі служити, хоть би там не знати що”. Митриха... латала драпки. “Порозпадалися на січку... Залатай в однім місці, то просічеси в другім... Бог знає, як їх латати...” (“Осінь”) [3, с. 34].

Як свідчать тексти, цей діалог може бути двоголосим, але у новелах Василя Стефаника переважають одноголосі моделі.

У двоголосому діалозі з присутнім партнером, у якому реалізується обмін взаємопов’язаними репліками, персоніфікований партнер, володіючи внутрішнім мовленням, стає передвісником смутку або втіхи. Завдяки цьому здійснюється асоціативна комунікативна функція такої моделі внутрішнього діалогу. Наприклад: “Сиві стерні передавали в її душу свій шепіт, шелестіли до вуха. “Та ж вони зреклися тебе; паничі забули мужичку.. Гірка капелька... втроїла її відразу” (“Марія”) [3, с. 164]; “А може, ти за людьми говориш, що я не гідна, бмодалася на підмову?... Скажи-бо, горішку, скажи, коханий!...” А за вікном шепотів оріх широким листем: “Чешися, дурна, він тебе любить” (“Раненько чесала волосся”) [3, с. 210].

Третій варіант внутрішній діалог – модель, яку можна назвати полемічною, або “суперечкою з самим собою”. Вагання, сумніви персонажа, його розмова з собою на два голоси становлять семантичну основу такого діалогу. У досліджуваних творах Василя Стефаника моделі полемічного діалогу сприяють якнайповнішому відображенню внутрішнього стану людини. Порівняємо:

“Хто бо мені дав таку міць, щоби я тепер вийшла надвір, щоби-м наострила ніж та застромила йому в саме серце. Ой, боже, ти даєш принуку до гріха, але не даєш сили змити гріх. Не вб’ю тебе, небоже, хоча чую в собі мус, моє серце трясеться, як павутина на вітрі, ох, коби я могла виймати своє серце і запхати тобі його в горло, щоби ти вмирав з двома серцями, а я без одного” (“Гріх”) [3, с. 197]; “То в старого, бігме, такни розум, як у дитини. Таке-м понаплітала, що встид перед сонцем світім!.. А ти, стара, мовчи, та дихай. Не дурно якіс вігадав, що в старого дитячий розум...” (“Ангел”) [3, с. 30] та ін.

Щодо четвертого варіанта внутрішній діалог – діалогу з включеними чужими голосами, що містить у собі внутрішнє мовлення, відтворене у відповідній беззвучно-інтонованій тканині у свідомості персонажа на підставі асоціацій, спогадів, то письменник досить ефективно й творчо використовує його частіше у синтезі з іншими моделями внутрішнього діалогу, що сприяє утворенню надзвичайно цікавих синтаксичних фігур. Порівняємо:

“Виймала червоні чоботи. Лиш раз убувані. Небіщик вже перед смертев був на ярмарку та й купив. На, каже, Насте, аби-с мала на смерть, хто знає як ті діти муть шінувати? Все ліпше мати своє. Аби-с мала поредний чобіт на носі, бо то бог знає, ци я вперед умру, ци ти”. Баба заплакала” (“Ангел”) [3, с. 30]; “Дивився на чорний довгий фортеп’ян... Я, татку, буду на нім грати, як з львом бавитися... А на кінець заграю їм пісеньку. Буде їм здаватися, що походжають... по шовковім зілчу. Така то буде пісня, що всі стануть добрі й веселі... Коби хоть на минутку побачити” (“Портрет”) [3, с. 41–42].

Усі відмічені прийоми діалогізації внутрішньої прямої мови створюють сферу емоційних зображувальних засобів з властивим їй "поглибленим психологізмом".

Таким чином, внутрішній діалог новел Василя Стефаника своїми структурними, стилістичними властивостями органічно вписується у сучасну мікросистему конструкції чужого мовлення.

### Література

1. Плющ П. П. Слово з глибини чулого серця (із спостережень над мовою і стилем новел Василя Стефаника) / П. П. Плющ // Мовознавство. — 1972. — № 2. — С. 3—13.
2. Рінберг В. Л. Про композицію внутрішнього діалогу у новелах Василя Стефаника / В. Л. Рінберг // Мовознавство. — 1984. — № 4. — С. 33—37.
3. Стефаник В. С. Камінний хрест : [новели] / В. Стефаник. — Харків, 2006.
4. Суханова В. Ф. Монолог у новелах Василя Стефаника / В. Ф. Суханова // Мовознавство. — 1969. — № 5. — С. 80—87.

УДК 82–311.1.09

## РОЛЬ РОЗМОВНОЇ ТА ПРОСТОРІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ТВОРЧОСТІ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО

Нагорна І., студентка IV курсу філологічного факультету

Творчість Ірен Роздобудько є цікавим явищем як з погляду змісту чи прозової форми, так і з погляду мови. Однак вона належить до тих українських письменників, яким мало пощастило щодо висвітлення їх художньої творчості. Попри те, що мовностилістичні особливості творів письменниці досі не були предметом вивчення лінгвістів, її мова й художній дискурс дуже багатий мовними (лексичними, синтаксичними та ін.) і стилістичними засобами.

Картина світу в творах письменниці постає як абстрактне, естетичне явище, не зв'язане із жодною з існуючих моралей, що сповнене такого різного й несподіваного світобачення, яке ставить під великий сумнів твердження про те, що наше життя сіре й нецікаве. Ми ставимо за мету показати, якою саме постає індивідуальна картина світу, звернувши увагу саме на розмовно-просторічний шар лексики. Нас цікавитиме її неординарне мислення, заглиблення у внутрішній світ людини, її психологізм, містицизм, з одного боку. З іншого, за допомогою яких мовностилістичних, літературних засобів письменниця розкриває людську особистість, її неповторність, наївність і велич.

Поряд із нейтральною лексикою, що становить основу художнього мовлення, у творах І. Роздобудько присутня розмовна та побутова, що близька за своїм характером до загальноповсякденних слів і пов'язана також з повсякденним ужитком різних груп населення.

Виразність мови письменниці обумовлена саме правильним, продуманим співвідношенням елементів літературної мови і розмовного мовлення. Послугується письменниця і просторічною лексикою, оскільки вона надає літературному дискурсу народного колориту, збагачує його. Він є одним із важливих засобів реалістичного зображення побутових ситуацій. Слід зауважити, що її слова вражають своєю свіжістю, влучністю, експресією, чітко вираженою оцінкою того чи іншого явища (найчастіше негативного). Зрозуміло, що, потрапляючи в контекст, просторіччя підкоряється художньому задуму майстра слова, стає невіддільним від усієї образної системи, композиції твору в цілому.

Але значна кількість елементів просторічної лексики все ж залишаються зниженими в стилістичному

відношенні засобами вираження, хоча вони не позбавлені образності й виразності [3, с. 56].

Зазначимо, що розмовні лексеми в досліджених оповіданнях письменниці становлять досить численну групу. Це сприяє відтворенню інтонаційного малюнку мови персонажів, виокремленню шару назв предметних реалій у просторово-часових параметрах, що характеризуються різним ступенем їхньої експресивності.

Експресивність і оцінність словникового складу змінюються залежно від контексту і частиномовної належності слів. Вони поділяються на кодифіковані і некодифіковані мовні одиниці. Кодифіковані розмовні стилісти об'єднуються в лексико-семантичні групи на позначення осіб за зовнішністю (*безпорадний, довготелесий, незграбний, слабосилий, опецькуватий, хирлявий*), побутових предметів, речей (*лахміття, барахло, лахи*), обставинних уточнень у мові оповідача (*гуняво, жартовливо, навсправжки, поштиво*), неопредметних дій і процесуальних станів людини, призначених для колоритного змалювання персонажів і виявлення внутрішньої експресивності (*прутокмачив, зашепотів, гупав, тарабанив, коверзує*).

Привертають увагу розмовні дієслова, які є одним із важливих стилістичних компонентів у мовотворчості письменниці. Вони мають широке семантичне коло: *канючити, куйовдити, лупцювати, нишпорити, оперіщити, пихкати, гризтися, запроторити, турсонутти, хильнути* тощо. Більшість розмовних лексем у досліджуваних оповіданнях функціонує в діалозі як характеристична ознака мовлення того чи іншого персонажа. Саме в діалозі відбувається комунікація між персонажами, їхні висловлювання мають своєрідну розмовну ауру і передають особливий розмовний колорит, специфічні комунікативні одиниці, які створюють стилістичний ефект [2, с. 18].

Цікавими є шляхи реалізації "розмовності" також певними словотворчими засобами: суфіксами (іменниковими, прикметниковими, дієслівними), що характеризують поведінку людини, її характер і волевиявлення (*товстючий, сіпонує, буркнує*), здрібно-пестливими, що передають різні відтінки позитивних емоцій (*папуня, малюсінький, дрібнесенький*), префіксами *попо-, пере-*

(поповимокали, погоговорили, попоходили, перекручений, переперезані). Розмовністю також позначені складні слова, наприклад: *нахабно-хитрими, круглопкий, товстолюбий, товстолицій*.

У творах письменниці розмовно-просторічна лексика має заряд емоційності, оцінності й експресивності. Відповідно емоційно-оцінні й експресивні забарвлення слова можуть змінюватися, зазнаючи впливу контексту й інтонації. Неабияку експресивність мають звуко-наслідувальні слова, наприклад: *ойкати, шипіти, пиццати, голосити, шкварчати, каркати, шастати, хрусь, ричати, сопти, дряпати, скиглити* тощо.

Цікавою складовою частиною просторічної лексики у романі "Шості двері" є звертання батьків до дітей, дітей у розмові один з одним і називання їх у різних життєвих ситуаціях. Слід зауважити, що адресатні засоби, передані виразами з грубо емоційним забарвленням, часто несуть позитивну оцінку, але й не позбавлені негативного ставлення. Ось, наприклад: "Ну, то як, добре бути *повією?* – солодким голосом запитав братик Олекса – багато грошей заробила?" [6, с. 144], або ж "*Дурела*, ненормальна! І що накоїла. У всіх дружини, як дружини, а ти!.." [6, с. 57], "І де ж тебе носило, *видро?* — запитав менший брат" [6, с. 84]. У таких прикладах ми простежуємо зневажливе ставлення брата до сестри. Зустрічаємо багато ілюстрацій негативної оцінки героями власних дій: "А я, *ідіота*, його ще й насварила..." [6, с. 183], "Якою ж я *дурною* була, чому ж очі раніше не відкрила, а тепер дивись на отого *виродка-сина* і милуйся, якою *бездарою* росте" [6, с. 245]. Для українців характерним є те, що своє ставлення вони висловлюють саме через лексеми з негативним значенням, оскільки для ментальності нашого народу невід'ємною рисою є саме емоційність, відвертість, грубість при висловленні почуттів, ставлення, душевного переживання.

Серед просторічної лексики персонажів потрібно виділити просторічно-лайливу лексику, а іноді і прокльони. Зазвичай вони мають негативне забарвлення й використовувалися в певних афективних ситуаціях. У таких творах, як "Оленіум", "Шості двері", "Останній діамант міледі", знаходимо яскраві приклади: "Не твоє *собаче діло!*" [6, с. 71], "А щоб тобі *повилазило!*" [4, с. 57], "А хто її, *кляту*, не п'є" [6, с. 77], "Де мій батіг, *бовдуре?* – *Сама така*" [4, с. 6], "Більше того, *дурна баба*, ледь прочинивши двері, засмикнуті на ланцюжок, ні сіло ні впало вихлюпнула на його нову дублянку полуμισок з чимось гарячим" [4, с. 47], "От *клята баба!*" [4, с. 47], "Знав би, яка *падла* це зробила, – примовляв Ройтберг, погладжуючи тремтячі боки Сема, – *закопав би в землю живцем! Кишки б повипускає!*" [4, с. 47], "Кажу ж тобі, *йолопе*: ріг – то пів справи", "Ах ти *шмаркач! Негідник! Крадій!* Таке пропонувати!" [4, с. 81], "Немає, *хай йому трясяця*, тої води!.. Байдуже! Прийди-но, *стерво*, прийди, поживи отак-от!" [4, с. 90], "Навіть знаю, хто з тою *курвою* має справи" [4, с. 100], "Учора в газеті писа-

ли, як один оскаженілий *покидьок* уночі порішив усю свою родину..." [4, с. 103], "А ну їх до *біса!*", "Я *падлюка*, ти знаєш" [6, с. 173], "Я це знала ще тоді, коли ми ховали твого *чортового пацюка!*" [6, с. 152], "Будь-яка вулична *сука* має більш виразний погляд, бігаючи в пошуках хліба насущного!" [6, с. 152], "*Бидло* регоче, *бидло* спостерігає за стриптизом, *бидло* грає в дурнуваті застільні ігри, розв'язує брутальні загадки й отримує призи від іншого, більш заможного *бидла*" [6, с. 152]. Як ми бачимо, І.Роздобудько пише відверто, не боячись уживає лайливі лексеми разом з нейтральною лексикою. Саме в такий спосіб вона зближується з читачем, а мова її творів легка й зрозуміла для сприйняття.

Різко зниженого забарвлення набувають у романі й деякі іменники. У спеціально організованому контексті такі слова втрачають свою нейтральність і набувають нових лексичних значень із згрубілим стилістичним забарвленням. Наприклад, зневажливе ставлення до людей передається через уживання таких лексем, як *грязь, багно, сміття* та ін.: "Ідь, ідь до Києва і побачимо, яким *сміттям* ти станеш", "Подивись на себе, яким *сміттям* стала!" [5, с. 69].

Не оминули твори І.Роздобудько слова, перекручені з погляду лексичних норм. Це такі одиниці, як *хурделиця, пельмені, розкладачка, апендикс, хочеця, закушуй*, що утворилися на основі загальнонародних понять, котрим письменниця надає гумористичного, іронічного та сатиричного відтінків.

Іноді вдається до авторських новотворів, що є одним із джерел збагачення індивідуальної мовної картини світу письменниці і використовуються, з одного боку, для уникнення банальності, а з іншого – для збагачення, увиразнення мови і максимального наближення її до читача: "Ти ж, напевно, ніколи не бачила таких фруктів у своїй *хацапетівці*" [6, с. 71]. Зрідка використовує автор і *росіянізми*, і кальки з російської мови, для того, щоб урізноманітнити та надати кумедного відтінку мові персонажів. Наприклад: "От навчив *ума-разума* на свою голівоньку" [6, с. 71]. "Проста перукарка зі спального району... *Не месная...*" [6, с. 153].

Отже, як засвідчують приклади, просторічна лексика в мову автора вкраплюється лише тоді, коли він використовує власне пряму мову, що дозволяє поєднати своє мовлення з мовою персонажів твору, висловлюватися вільно і безпосередньо.

Таким чином, як ми переконалися, важливе місце в мові персонажів І.Роздобудько відводиться розмовно-просторічній лексиці. Залежно від обставин у різних життєвих ситуаціях, одні й ті ж персонажі послуговуються різною лексикою, часто просторіччям, спільною ознакою якого є зниження, фамільярність, грубуватість мови, що побутує переважно в усній формі. Зниження об'єктивного та суб'єктивно-контекстуального забарвлення слова в розмовному мовленні виступає важливим засобом виразності.

## Література

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : [навч. посібник] / Н. Д. Бабич. — Львів : Світ, 2003.
2. Герасименко Н. // Слово і час. — 2006. — № 3. — С. 17—22.
3. Пономарів О. Д. Стилiстика СУМ : [пiдручник] / О. Д. Пономарiв. — К. : Либiдь, 1993. — 248 с.
4. Роздобудько І. Оленіум: Комедія абсурду / І. Роздобудько. — Харків : Фоліо, 2007. — 158 с.
5. Роздобудько І. Ранковий прибиральник / І. Роздобудько. — Л. : Піраміда, 2004. — 320 с.
6. Роздобудько І. Шості двері : [роман] / І. Роздобудько. — К. : Нора-Друк, 2008. — 270 с.

## ВИРОБНИЦТВО ТОВАРІВ І ТОРГІВЛЯ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ НІМЕЧЧИНИ

Кудін М., студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Заснування міст Німеччини – одне з найважливіших явищ в історії німецького середньовіччя, яким розпочинається нова епоха підйому бюргерської свободи. Нові міста спочатку були засновані у верхній Німеччині, а потім і у нижній. У результаті їхнього розвитку ми бачимо різноманітний розмах виробництва товарів і торгівлі, які досягли особливого розквіту на рубежі XIV–XV ст. Дана тема є досить актуальною, оскільки без вивчення економічного життя країни на певному етапі ми не можемо прослідкувати подальший її розвиток. Це стосується і Німеччини, адже сучасне економічне становище, яке є досить високим у Європі, завдячує своїм існуванням історичній давнині, а саме зародженню економіки. Цією проблемою цікавилася багато дослідників (Беркут Л., Майєр В., Стоклицька-Терешкович В., Петро М., Лампрехт К., Ястребицька А. та ін.), які у своїх працях ставили за мету опис і аргументацію свого світобачення щодо виробництва товарів та їх продажу. Метою ж нашої роботи є дослідження виробництва товарів та їх продажу (торгівлі), місце даної проблеми в історії міст середньовічної Німеччини.

Спочатку німецькі міста зростали переважно на посередницькій торгівлі; виробництво товарів, які користувалися б попиту за межами безпосередньої округи, у XI – поч. XII ст. практично було відсутнє. Одне з деяких відомих виключень – виготовлення кельнських мечів (які, втім, не обов'язково вироблялися в самому місті). Якщо у Фландрії вже в XI ст. вироблялися сукна, відомі по всій Європі, то в германських містах текстильне виробництво широко поширюється лише в XIII ст.

Однак і спочатку слабке міське ремесло вимагало розвитку відповідних форм його організації. До XII ст. відбувається становлення цехів: у 1128 р. уперше згадується один із них – корпорація вюрцбюргських шевців, а в XIII ст. цехи стають у містах Німеччини явищем повсюдним. У середині XIV ст. у таких містах, як Нюрнберг або Любек, уже було біля півсотні професійних організацій, що нараховували до тисячі – півтори самостійних майстрів. Втім, число ремісничих корпорацій ще не показник рівня розвитку міста: у Цюріху тільки в середині XIV ст. виник останній з 15 цехів міста, тоді як у деяких менш значних містах число їх могло досягати й двох сотень.

До числа найповажніших об'єднань відносилися, звичайно, цехи ювелірів, м'ясників, булочників. Залежно від особливостей міського господарства, на перший план могли виступати різні ремісничі спеціальності. У приморських містах, природно, чималою повагою користувалися корабельні теслі. Там же, як і у місцевостях з розвиненим виноробством, високий попит на різного виду бочки визначав соціальну значущість бондарів. В Ерфурті, центрі області, що спеціалізувалася на вирощуванні вайди, впливовими були фарбарі. У міру того як у германських містах – і майже по всій Західній Європі – росте текстильне виробництво, відповідні позиції починають здобувати цехи, що беруть у ньому участь.

Хоча германські міста не змогли скласти серйозної конкуренції Італії й Нідерландам у виробництві якісних

експортних сукон, вони, як правило, могли принаймні задовольняти потреби своїх місцевих ринків у грубому сукні. Так, відносно більшим попиту користувалися дешеві сірі сукна, що виготовлялися в Гессені й по середньому Рейну, в області із центром у Франкфурті-на-Майні. Істотно більших успіхів вдалося досягти німецьким ремісникам в інших видах текстильного виробництва. Міста Вестфалії й області навколо Боденського озера в XII–XIII ст. склалися у два спеціалізованих райони експортного виробництва лляних тканин. Дуже успішним виявилася в 60-і роки XIV ст. у Швабії виготовлення бумазей з бавовни, що поставляється з Леванту. Бавовняне виробництво швидко поширилося майже по всій Південній Німеччині й перекинулося на початку XV ст. на Чехію, Сілезію й Угорщину. Виготовлення шовкових тканин було добре налагоджене в Кельні, а також у Цюріху, Ульмі, Регенсбурзі, Нюрнберзі.

Обробкою металу з раннього Середньовіччя займалися насамперед уздовж Маасу й у Кельні з околицями. У Майнці виготовлялися зброя, що поставлялася, зокрема, в Англію. З XIII ст. роль одного з важливих європейських центрів металообробки починає здобувати Нюрнберг.

Германські міста стали батьківщиною зовсім особливого роду виробництва – друкованої справи. Незважаючи на чималі технічні, фінансові й організаційні труднощі в його налагодженні, друкарство швидко поширилося по країні. Якщо в 1460 р. друкарні діяли тільки в трьох містах (Майнц, Бамберг, Страсбург), то через десять років таких міст було чотирнадцять, а через двадцять – уже більше сотень.

При відносно слабкому спочатку (а на Півночі країни й постійно) розвитку ремісничого виробництва німецькі бюргери в деяких регіонах зуміли освоїти досить прибуткові промисли. Найвигіднішим із них займалися жителі північних приморських міст: з XIII ст. вони на “широку ногу” поставили лов оселедця на Балтиці – при берегах о-ва Рюген, датської області Сконе й загалом на півдні Скандинавського півострова. Засолений балтійський оселедець користувався високим і постійним попиту по всій Європі, що й не дивно при достатку пісних днів, у які християнам заборонялося споживання м'яса. У чималому ступені саме торгівлі оселедцем зобов'язані північногерманські міста своїм стрімким підйомом.

Відповідно, чимале значення мав і соляний промисел. У німецьких землях славилася своєю особливою чистотою сіль із Люнебурга. Місця розташування великих середньовічних солеварень і зараз легко визначити по назвах міст, у які включене слово Hall – соляне джерело (Халле-на-Заале, Швебиш-Халль, Райхенхалль, Халль-штат, тирольський Халль) та ін.

На півдні Німеччини активно розвивався гірський промисел. Для потреб європейської торгівлі, що розширювалася, було потрібно усе більше срібла. Крім відомого ще в X ст. родовища на околицях Гослара в горах Гарца, протягом XII–XIII ст. були виявлені поклади срібла у

Шварцвальді й Тіролі. Однак тільки успіхи “внутрішньої колонізації” дозволили заснувати найбільші копальні в Рудних горах (Ерцгебіргі), що стали головними постачальниками срібла в XIII ст., а також рудники в Сілезії й Чехії, Штирії, Крайні. У XV ст. усе більш помітним стає прагнення заможних бюргерів з міст, добробут яких було засновано на торгівлі або на ремеслі, але аж ніяк не на гірничій справі, вкладати великі кошти в освоєння різних родовищ, що навіть перебувають досить далеко від стін рідного міста.

Розквіту ремесла в німецькому місті XIV–XV ст. відповідає розвиток у ньому торгівлі. Порівняно з попередньою епохою він був значний. Не тільки самі німецькі міста були пов’язані між собою великою мережею торговельних зносин, обмінюючись добутками ремесла: Німеччина в цю епоху була утягнена також у широке коло міжнародних торговельних зносин. Уже в XII ст. цілком склалися торговельні зносини між нижньорейнською областю, з одного боку, і Англією – з іншої. У цю ж епоху складається велика система торговельних зв’язків між північно-східними містами Німеччини з Любеком на чолі й Великим Новгородом. Пізніше обоє зазначених торговельних напрямків – те, що проходило по Німецькому морю, і те, що йшло по Балтійському морю, – тісно переплелися між собою, що породило в остаточному підсумку так звану німецьку Ганзу, або ганзейський союз міст. Це була велика система транзитної торгівлі, що об’єднала всю Північну Європу. Вона остаточно оформилася в другій половині XIV ст.

Південно-німецькі міста пов’язані були в епоху, що цікавить нас, інтенсивними торговельними зносинами з Італією. Торгівля йшла через гірські проходи Швейцарії: Сен-Готард, Сен-Бернар і ін. Особливо значний характер носила німецько-венеціанська торгівля. Німецькі купці мали у Венеції своє подвір’я, так назване Fondaco dei Tedeschi.

Доходи ж від ринку можна було не тільки привласнювати самому, але й віддавати на правах феодалу

васалам, останнє мало місце в Стендалі, у Гамбурзі, у Дибурзі, у Штаффельштейні.

Ринок і купці, що вели торг, спочатку заслоняли сеньйору все інше в місті, що формувалося. Найчастіше для сеньйора поняття “купець” (меркатор) і “городянин” (бюргер) майже ідентичні. Адаже, по-перше, будь-який городянин так чи інакше був змушений користуватися ринковим обміном, купуючи продукти харчування й сировину, продаючи ремісничі вироби й напівфабрикати, а часто овочі й фрукти, вирощені на присадибній ділянці. По-друге, що ще важливіше, саме купці могли викласти значну суму грошей за хартію вольностей, оскільки в торгівлі нагромадження засобів відбувалося набагато швидше, ніж у ремеслі.

Отож, розглянувши поставлену проблему, ми прийшли до висновків, що виробництво товарів і їх продаж були невід’ємною частиною середньовічного міста. Саме на таких принципах і будувалося германське суспільство.

В основному виробництво товарів проводилося в цехах, які почали розповсюджуватися з XII ст. Найшанованішими були, звичайно, цехи ювелірів, м’ясників, булочників. Виготовляли сукна, не на такому рівні, звісно, як у Нідерландах, але принаймні задовольняти потреби своїх місцевих ринків у грубому сукні могли. Обробкою металу з раннього Середньовіччя займалися насамперед удзовж Маасу й у Кельні. Що є важливим для історії Німеччини, то це той факт, що германські міста стали батьківщиною зовсім особливого роду виробництва – друкованої справи (Майнц, Бамберг, Страсбург).

Чимале значення мав і соляний промисел. У німецьких землях славилася своєю особливою чистотою сіль із Люнебурга. На півдні Німеччини активно розвивався гірський промисел.

Німеччина в цю епоху була утягнена також у широке коло міжнародних торговельних зносин. Велике значення в цю пору має ганзейський союз міст (велика система транзитної торгівлі, що об’єднала всю Північну Європу, і яка остаточно оформилася в другій половині XIV ст.).

## Література

1. Хрестоматия по истории средних веков / [под ред. С. Д. Сказкина]. — М., 1963. Т. II. — 1963.
2. История средних веков V–XV вв. : [хрестоматия / сост. В. Е. Степанова, А. Я. Шевеленко]. — М., 1980.
3. Городская культура: средневековье и начало нового времени / [под ред. В. И. Рутенбурга]. — Л., 1986.
4. Бессмертный Ю. Л. Феодалная деревня и рынок (по северофранцузским и западнонемецким материалам) / Ю. Л. Бессмертный. — Москва, 1969.
5. Назаренко А. В. Немецкие латиноязычные источники IX–XI веков : [тексты] / А. В. Назаренко ; перевод. комментарий / отв. ред. В. Л. Янин; РАН. ИРИ. — Москва, 1993.
6. Гуревич А. Я. Проблемы генезиса феодализма в Западной Европе / А. Я. Гуревич. — М., 1970.
7. Дживелегов А. К. Средневековые города в Западной Европе / А. К. Дживелегов. — СПб., 1902.
8. Дживелегов А. К. Торговля на Западе в средние века / А. К. Дживелегов. — Москва, 1905.
9. Евдокимова А. А. Изменения характера и структуры земельных операций Швабского бюргерства (XV–XVI века) / А. А. Евдокимова // Средние века. — 1984. Вып. 47. — С.139–152.
10. История Европы. / [отв. ред. Е. В. Гутунова, З. В. Удальцова].— М., 1992. Т. II : Средневековая Европа. —1992.
11. Котова Л. В. Социальная организация и содержание общинного самоуправления в Германии XIV–XV вв. / Классы и сословия средневекового общества. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1988. — С. 150–155.
12. Майер В. Е. Деревня и город в Германии в XIV–XVI вв. / В. В. Майер // Средние века. — 1981. Вып. 44. — С. 294–296.
13. Неусыхин А. И. Проблемы европейского феодализма / А. И. Неусыхин. — М. : Наука, 1974.
14. Никулина Т. С. Любекский патрициат во второй половине XV – первой половине XVI вв. / Классы и сословия средневекового общества / Т. С. Никулина. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1988. — С. 198–203.
15. Социальные отношения и политическая борьба в Германии (XI–XVI вв.). — Вологда, 1985.

## ТРУДОВА РЕАБІЛІТАЦІЯ В БУДИНКУ ІНТЕРНАТІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Черненко М., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

За останні роки захворюваність, яка призводить до інвалідності, серед дітей в Україні зросла на 22–25%. За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я, кожна десята дитина з'явилася на світ із значними фізичними або інтелектуальними відхиленнями. Головними причинами інвалідності виступають органічні ураження нервової системи, хвороби сенсорних органів, психічні розлади, вроджені вади розвитку, вади або порушення опорно-рухового апарату.

За сучасних умов соціально-економічної кризи, ризик нехтування головними правами дитини помітно збільшився. Гостро постає питання соціально-психологічної інтеграції дітей-інвалідів, які не залучені до спільної громадської діяльності і, як наслідок дезадаптовані у соціумі.

Серед загальної чисельності інвалідів в Україні майже 90 тис. визнано інвалідами в зв'язку з розумовою відсталістю, з яких 19 тис. дітей. Усього в Україні проживає понад 180 тис. осіб з інтелектуальною недостатністю.

На сьогодні у системі органів праці і соціального захисту населення функціонує 56 дитячих будинків-інтернатів, у тому числі 54 опікуються дітьми з глибокою розумовою відсталістю. В цих закладах на державному забезпеченні перебуває майже 8 тис. вихованців.

Над проблемою соціалізації дітей з обмеженими можливостями та питаннями підготовки цих дітей до навчання в школі займалися науковці різних напрямків, це були В.Н.Сорока-Росинський, П.П.Блонський, які бачили, перш за все, у своїх вихованцях – людей, а не “морально або психічно дефективних” чи хворих дітей. Також створювали виховно-реабілітаційні заклади для таких дітей А.С.Макаренко, С.Т.Шацький та В.Н.Шацька та їх досвід є актуальним і в наш час. Досліджували і вивчали дану проблему, тобто дефективність дитини, а також шляхи компенсації її корекцію відхилень у розвитку дітей, такі вчені як Л.С.Виготський, А.Б.Залкинд, В.П.Кашенко. Можна зазначити, що впродовж всієї історії та розвитку теорії і практики олігофренопедагогіки питання трудового навчання розумово-відсталих дітей завжди було у центрі уваги дефектологів.

На сьогоднішній день система соціального захисту дітей з порушеннями психофізичного розвитку не є досить досконалою, але все ж таки велика увага приділяється до проблеми даної категорії дітей, і саме низка завдань, які потрібно вирішувати стоять перед будинками-інтернатами, а саме: забезпечення належних умов для проживання, навчання, виховання та надання медичної допомоги дітям з психофізичними вадами розвитку. Зокрема у Ніжинському дитячому будинку-інтернаті, крім вищезазначених завдань, значна увага приділяється організації працетерапії у лікувально-трудої майстерні, а також створюються умови адаптації вихованців до нового середовища.

Тому вже не один рік робота в лікувально-трудої майстерні посідає особливе місце у процесі диференційованого навчання дітей, їх трудової реабілітації та соціальної адаптації. Трудове виховання є передумовою для набуття дитиною побутової незалежності. Оволодіння навіть найпростішими навичками самообслуговування не тільки зменшує залежність дитини від оточуючих, але і впливає на впевненість у власних силах, допомагає психо-моторному розвитку, формуванню загально структурованої діяльності, створює фундамент для опанування іншими видами діяльності. Щодо особистісного розвитку дитини у процесі навчання праці передусім передбачається:

- формування готовності працювати у сфері обслуговування та сільського господарства, зокрема позитивного ставлення до праці;

- виховання працьовитості, дисциплінованості, охайності, відповідальності, почуття колективізму.

Система реабілітаційних заходів побудована таким чином, що є доступною для дітей з різним ступенем розумової відсталості. Програма трудової підготовки має різний зміст відповідно до вікових категорій вихованців будинку-інтернату і може здійснюватись залежно від індивідуальних особливостей трудової діяльності.

Робота в трудовій майстерні багатогалузева і включає в себе декілька напрямків: швейну справу, декоративно-прикладне мистецтво: вироби з солоного тіста та природного матеріалу, вироби з гіпсу; робота по дереву: корзинки, вироби зі шпону та лози, вироби з фанери, кухонні дошки, рамочки для картин.

Коли заняття з трудової підготовки починається з нагадування правил поведінки в майстерні, призначенні чергового та пояснення його обов'язків. Діти детально розповідають, що саме вони будуть робити. В ході практичної роботи всі операції трудового завдання можуть виконуватись індивідуально чи колективно. На початкових ситуаціях навчання, коли вихованці повинні засвоїти всі операції, застосовується індивідуальний стиль роботи. Це дозволяє інструктору з праці легко перевірити виконання завдань, виправити помилки учнів. Розділення праці вводиться лише тоді, коли вихованці певною мірою оволодіють трудовими навичками, це дозволяє виконати роботу швидше і якісніше.

В ході проведення трудового навчання з розумово неповноцінними дітьми, інструктор з праці застосовує такі методи як репродуктивний та конструктивний.

Репродуктивний метод характерний тим, що інструктор докладно пояснює і показує всі дії, а учні запам'ятовують і відтворюють їх. При цьому методі психічна діяльність ґрунтується на процесах пам'яті. Застосовуючи конструктивний метод, інструктор показує лише основні етапи трудового процесу і пояснює загальні правила або вимоги, якими учень повинен керуватись в роботі. Цей метод більше активізує



діяльність учнів, ставить розумово відсталудитину перед необхідністю самостійно розв'язувати ряд питань, що стосується виконання трудового завдання, самостійно мислити, що має велике корекційне значення для розвитку розумових здібностей учнів.

Аналізуючи досвід, ми прийшли до наступних висновків, що зміст трудового навчання визначається, як педагогічно обґрунтована, логічно впорядкована і зафіксована в навчальних планах інформація, на основі якої учні засвоюють знання і способи трудових дій (практичні навички та вміння) необхідні для надбання побутової незалежності і подальшої соціальної інтеграції. Знаходячись в будинку-інтернаті, діти отримують різнобічну трудову підготовку.

Зміст, методика й організація форми трудової реабілітації передбачають досягнення показників, що відповідають вимогам повноцінного виконання праці у сфері побуту, матеріального виробництва, обслуговування тобто доступних видів діяльності пов'язаних з найширшими галузями народного господарства.

Досвід показує, що навіть у дітей з важкою розумовою обмеженістю можливе формування необхідних навичок. Щоб кожна дитина досягла максимальних успіхів у соціальній адаптації, трудовій реабілітації і навчанні у дитячому будинку-інтернаті створені всі умови: це комплексна діагностика, корекційно навчально-виховний процес, медичний нагляд, робота лікувально-трудої майстерні, психологічна і педагогічна допомога.

## Література

1. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки дітей з глибокою розумовою відсталістю : автореф. дис. к. психол. наук / О. В. Гриньов. — К., 1997. — 17 с.
2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2003. — 400 с.
3. Психолого-педагог. супровід дітей шкільного віку з помірною і тяжкою розумовою відсталістю / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. — К., 2006. — 156 с.
4. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю / [за ред. С. В. Толстоухової, І. М. Пінчук]. — К. : УДЦССМ, 2000. — 184 с.
5. Тесленко В. В. Розвиток ідей соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в історичному контексті / В. В. Тесленко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. — 2006. — № 2.

УДК 37.013.42

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ЧЛЕНАМИ НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Труш О., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи

Існує ряд молодіжних громадських організацій позитивної спрямованості. Всі вони мають великі виховні можливості, але останнім часом різко зросло число неформальних дитячих і молодіжних об'єднань будь-якої орієнтації: політичної, економічної, ідеологічної, культурологічної, серед них немало структур з яскраво вираженою антисоціальною спрямованістю.

За останні роки в нашій мові укоренилося тепер уже знайоме слово "неформали". Мабуть, саме в нім акумулюються нині переважна більшість так званих молодіжних проблем.

Неформали – це ті, хто вибивається з формалізованих структур нашого життя, не вписуються в звичні правила поведінки, прагнуть жити відповідно до своїх власних, а не чужих, нав'язуваних іззовні інтересів.

Особливістю неформальних об'єднань є добровільність вступу в них і стійкий інтерес до певної мети, ідеї. Друга особливість цих груп – суперництво, в основі якого лежить потреба самоствердження. Молода людина прагне зробити щось краще, ніж інші, випередити в чомусь навіть найближчих йому людей. Це призводить до того, що молодіжні групи є неоднорідними і складаються з великого числа мікрогруповувань, що об'єднуються на основі симпатій і антипатій.

Вони дуже різні – адже різноманітні інтереси і потреби, заради задоволення яких тягнуться один до

одного, утворюючи групи, течії, напрями. Кожна така група має свої цілі і завдання, інколи навіть програми, своєрідні "правила членства" і моральні кодекси.

Аналіз літературних джерел показав, що існують такі класифікації молодіжних організацій за напрямами їх діяльності:

### Музичні неформальні молодіжні організації

Головна мета таких молодіжних організацій – прослуховування, вивчення і поширення улюбленої музики.

Серед "музичних" неформалів найбільш відома така організація молодих людей як металісти. Це групи, об'єднані загальним інтересом до прослуховування музики в стилі рок (так само мають назву "Хеві-метал"). Найпоширенішими групами, що грають рок-музику, є "Кіс", "Айрон Мейден", "Металліка", "Скорпіонз", і вітчизняні – "Арія". Важкий металіці притаманні жорсткий ритм ударних інструментів, колосальна потужність підсилювачів і сольні імпровізації виконавців, що виділяються на цьому фоні.

Інша найбільш відома молодіжна організація намагається поєднувати музику з танцями. Цей напрям носить назву брейкери (від англ. break – dance – особливий вигляд танцю, що включає різноманітні спортивно-акробатичні елементи, які постійно змінюють один одного, перериваючи те, з чого почався рух).

Є й інше тлумачення – в одному із значень “брейк” означає “зламаний танець” або “танець на мостовій”. Неформали цієї течії об’єднані самотньою пристрастю до танців, прагненням їх пропагувати і демонструвати буквально в будь-якій ситуації.

Політикою ці хлопці практично не цікавляться, їх міркування про соціальні проблеми носять поверхневий характер, прагнуть підтримувати хорошу спортивну форму, дотримуються дуже строгих правил: не вживати алкоголь, наркотики, негативно відносяться до куріння.

Сюди ж потрапляють і бітломани – рух, у рядах якого колись танув багато хто із батьків і вчителів нинішніх підлітків. Їх об’єднує любов до ансамблю “Бітлз”, його пісень і найбільш відомий його учасників – Пола Маккартні і Джона Леннона.

#### **Неформальні організації в спорті**

Провідні представники даної течії – знамениті футбольні фанати. Проявивши себе як масовий організований рух, спартаківські уболівальники 1977 років стали основоположниками неформальної течії, яка нині поширена і довкола інших футбольних команд, і довкола інших видів спорту. Сьогодні – це добре організовані угруповання, що відрізняються серйозною внутрішньою дисципліною. Підлітки, які до них входять, як правило, добре знаються на спорті, в історії футболу, в багатьох його тонкощах. Їх лідери рішуче засуджують протиправну поведінку, виступають проти пияцтва, наркотиків і інших негативних явищ, хоча в середовищі фанатів подібні речі зустрічаються. Бувають і випадки групового хуліганства з боку фанатів, і прихований вандалізм. Озброєні ці неформали досить войовничі: дерев’яні палиці, металеві прутки, гумові палиці, металеві ланцюги і так далі.

Зовні фанатів легко розрізнити. Спортивні шапочки кольорів улюблених команд, джинси або спортивні костюми, футболки з емблемами “своїх” клубів, кросівки, довгі шарфи, значки, саморобні плакати з побажаннями успіхів тим, за кого вони вболівають. Вони легко відрізняються один від одного за цими аксесуарами, збираючись перед стадіоном, де обмінюються інформацією, новинами про спорт, визначають сигнали, за якими скандуватимуть гасла на підтримку своєї команди, розробляють плани інших дій.

Близькі до спортивних неформалів за цілим рядом ознак і ті, хто самі іменують себе “нічними вершниками”. Їх називають рокери. Рокерів об’єднують любов до техніки й антигромадська поведінка. Їх обов’язкові атрибути – мотоцикл без глушника і специфічна екіпировка: розмальовані шлеми, шкіряні куртки, окуляри, металеві заклепки, блискавки. Рокери часто ставали причиною дорожньо-транспортних випадків, у результаті яких були жертви. Відношення до них громадської думки майже однозначно негативне.

#### **Філософствуючі неформальні організації**

Інтерес до філософії – один з вельми поширених у неформальному середовищі. Напевно, це природно: саме бажання зрозуміти, осмислити себе і своє місце в навколишньому світі виводить його за межі сталих вистав, і штовхають до чогось іншого, часом альтернативного по відношенню до пануючої філософської схеми.

Виділяються серед них хіпі. Зовні їх пізнають по неохайному одягу, довгому волоссю, що не причесали,

певній атрибутиці: обов’язкові блакитні джинси, вишиті сорочки, майки з написами і символікою, амулети, браслети, ланцюжки, інколи – хрестики. Символом хіпі на довгі роки став ансамбль “Бітлз” і особливо його пісня “Суничні галявини назавжди”. Погляди хіпі полягають у тому, що людина має бути вільна, перш за все, внутрішньо, навіть у ситуаціях зовнішнього обмеження і закабалення. Розкріпачитися в душі – ось квінтесенція їх поглядів. Вони вважають, що людина повинна прагнути до світу і вільного кохання. Хіпі вважають себе романтиками, що живуть природним життям і зневажають умовності “добросесного життя міщан”. Прагнучи до повної свободи, вони схильні до своєрідної втечі від життя, ухиленню від багатьох соціальних обов’язків.

Нове покоління тих, хто розділяє філософські пошуки хіпі, часто іменує себе “системою” (системні хлопці, піплз, піпли). “Система” – це те, що не має чіткої структури, неформальна організація, в яку входять люди, що розділяють цілі “оновлення людських відносин” через добро, терпимість, любов до ближнього.

Хіпі діляться на “стару хвилю” і “піонерів”. Якщо старі хіпі (їх ще називають “олдові”) в основному проповідували ідеї соціальної пасивності і невтручання в суспільні справи, то нове покоління схильне до досить активної соціальної діяльності. Зовні вони прагнуть мати “християнську” подобу, бути схожими на Христа: ходять по вулицях босоніж, носять дуже довге волосся, довго не бувають удома, ночують просто неба.

Основними принципами ідеології хіпі стала свобода людини. Досягти свободи можна, лише змінивши внутрішні “буд душі”; звільненню душі сприяють наркотики; вчинки внутрішньо розкутої людини визначаються прагненням оберігати свою свободу як найбільшу коштовність. Краса і свобода тотожні, їх реалізація – суто духовна проблема; всі, хто розділяє сказане, утворює духовне співтовариство; духовно ідеальна для співтовариства форма гуртожитку. Окрім християнських ідей.

#### **Політичні неформальні організації**

До цієї групи неформальних молодіжних організацій відносяться об’єднання людей, які мають активну політичну позицію і виступають на різних мітингах, беруть участь і проводять агітацію.

Серед політично активних молодіжних угруповань виділяються паціфісти, нацисти (або скінхеди), панки.

**Паціфісти:** схвалюють боротьбу за мир; проти загрози війни, вимагають створення особливих стосунків між владою і молоддю.

**Панки** – відносяться досить екстремістської течії серед неформалів, що мають певне політичне забарвлення. За віком панки – переважно старші підлітки. Бажання панка будь-яким шляхом повернути до себе увагу довколишніх людей, як правило, призводить його до епатажу, химерної і скандальної поведінки. Вони використовують шокуючі предмети як прикраси. Це можуть бути ланцюжки, шпильки, лезо бритви.

Панки діляться на “лівих” і “правих” і пропагують цілі “протесту проти існуючих меркантильних стосунків у суспільстві”. Борючись з ними, ці течії хочуть особистим прикладом безкорисливих стосунків затверджувати етику майбутнього. Засобами досягнення такої моралі панки визначають добро, терпимість, працю. Проте

вони, як правило, носять абстрактний – характер і егаслами. В цілому панків відрізняють низька працьовитість, нелюбов до реальної роботи. Певною мірою у панків проявляються соціальний паразитизм, поверхнева начитаність при величезній зарозумілості, особливо відносно власних творчих здібностей. Виступаючи проти бюрократизму, черствості й обачності, вони прагнуть до самоствердження в середовищі собі подібних шляхом різкої відрази загальноприйнятих речей, демонстрації екстремізму в засобах боротьби з негативними явищами.

#### Неофашисти (скінхеди)

У 20–30-х рр. ХХ ст. у Німеччині з'явилося те, що знищило мільйони людей, те, що заставляє здригатися нинішніх жителів Німеччини і вибачатися за гріхи предків перед цілими народами. Ім'я цьому чудовиську – фашизм, названий історією “коричневою чумою”. Що сталося в 30–40-і рр. ХХ ст. настільки жахливо і трагічно, що деяким з молодих людей інколи навіть важко повірити в те, що їм розповідають старші, які жили в ті роки.

“Скінхеди” народилися в середині 60-х рр. ХХ ст. як реакція певної частини робочого класу Великобританії на хіпі і рокерів-мотоциклістів. Тоді їм припала до душі традиційний робочий одяг, який важко було порвати в бійці: чорні фетрові куртки і джинси. Вони коротко стригли волосся, аби не заважали в колотнечках.

До 1972 р. мода на “скінхедів” пішла на спад, але несподівано відродилася через 4 роки. Новий виток розвитку цього руху був позначений вже виголеними наголо головами, армійськими черевиками і нацистською символікою. Англійські “бритоголови” стали частішими вступати в бійки з поліцією, фанатами футбольних клубів, такими ж “скінхедами”, студентами, гомосексуалістами, іммігрантами.

З 70-х рр. ХХ ст. залишилася незмінною уніформа “скінів”: чорні і зелені куртки, футболки націоналістичного характеру, джинси на підтяжках, армійський ремінь із залізною пряжкою, важкі армійські черевики (типа “GRINDERS” або “Dr.MARTENS”).

Практично у всіх країнах світу “скіни” віддають перевагу покинутим місцям. Там “бритоголови” зустрічаються, приймають нових співчуваючих до лав своєї організації, проникаються націоналістичними ідеями, слухають музику. Про основи учення “скінів” говорять і пишуть, вельми звичні в місцях їх зібрань.

У “скінів” є чітка ієрархія. Існує “нижчий” ешелон і “вищий” – просунуті “скіни”, що мають відмінну освіту. “Непросунуті скіни” це в основному юнаки 16–18 років. Будь-який з перехожих може бути побитий ними до напівсмерті. Привід для бійки не потрібний.

Трохи інакше йде справа з “просунутими скінхедами”, які також зветься “правими”. Перш за все, це молодь, що не просто розперезалася, якій нічим зайнятися. Це своєрідна “скінхедовська” еліта – люди начитані, обізнані й дорослі. Середній вік “правих скінів” від 22 до 30 років. У їх кругах постійно існують думки про чистоту української нації. У тридцятих роках такі ж ідеї рухав з трибуни Геббельс, але лише йшлося про арійців.

Аналізуючи субкультуру неформальних організацій з досить чіткими межами, ми прийшли до висновку, що її характеризують такі особливості, як відчуження від старшого покоління, від його цінностей і норм, відхід у сферу дозвілля, в якому ведучими є спілкування,

розвага і самоосвіта, пов'язані з комунікативною діяльністю, антисоціальна спрямованість і негативізм.

Для того, щоб працювати із неформальними групами, потрібно чітко усвідомити, до якої саме категорії вона належить, тобто коротко зупинитися на класифікації. На сьогоднішній день існує чимало різних типологій, найбільш цікавими є наступні.

Найбільш поширена типологія пропонує ділити існуюче різноманіття неформальних груп на:

- просоціальні, діяльність яких узгоджується із суспільними цінностями та установками;

- асоціальні, діяльність яких не узгоджується із суспільними цінностями та нормами. Члени цих груп ведуть асоціально-кримінальний спосіб життя і здійснюють різні правопорушення;

- кримінальні, яким характерно здійснення кримінальної діяльності, що призводить до деперсоналізації особистості.

На сьогоднішній день така класифікація є вже надто спрощеною і не відображає всього різноманіття неформальних груп. Відповідно до другої, яка запропонована І.Ю.Сундієвим, можна виділити наступні групи:

- групи агресивної самодіяльності (спортивні фанати, екстремістські неонацистські групи лівого толку: ремонтники, любери, консерватори, контролери, законники, чистильники, комісари; екстремістські неонацистські групи правого толку: неонацисти);

- групи епатажної самодіяльності (епатаж – скандальна вихідка, поведінка, яка порушує загальноприйняті норми. Сюди належать: панки, мажори (псевдоамериканці, псевдонімці), рокери, попери);

- групи культурної самодіяльності (бітломани, ньювейшики, рокабілі і мракобілі, хардрокери, металісти, лохи, брейкери, хіпі, хакеки);

- групи економічної самодіяльності (кооперативно-підприємницькі організації);

- групи соціальної самодіяльності (екологісти, групи милосердя);

- групи політичної самодіяльності (неформальні групи в підтримку політичних рухів та партій).

Знання цих та інших підходів до класифікації дає можливість соціальному педагогові чи соціальному працівникові в ситуації діагностики конкретної групи максимально точно провести ідентифікацію, спрогнозувати можливість та наслідки членства у цій групі для особистості.

Соціально-педагогічна діяльність з різними групами може реалізовуватися за кількома напрямками:

- використання потенціалу існуючих соціальних груп для вирішення завдань з реабілітації чи корекції особистості; можливе також здійснення соціальним групам необхідної підтримки;

- ініціювання груп соціального спрямування, наприклад груп милосердя;

- сумісна діяльність з організаторами дитячого та молодіжного руху з переорієнтації асоціальних груп у про соціальні (дезорганізація);

- сумісна діяльність з психологами, батьками, педагогами з виведення окремих неповнолітніх із групи асоціального спрямування та переорієнтації їхньої поведінки (реорганізація).

Останніх два напрямки у діяльності соціальних працівників є найбільш дієвими. Дезорганізація

асоціальної групи передбачає процес, який спрямований на руйнування її структури – зв'язків між членами групи, внутрішньої дисципліни, узгодженості. При цьому група розпадається, але асоціальне спрямування окремих членів може зберегтися. Реорганізація передбачає не тільки перебудову структури асоціальної групи, але й зміну її спрямування. Необхідно пам'ятати, що досягнути переходу всіх асоціальних груп, які існують у суспільстві – нереально. Деякі асоціальні групи руйнують спеціальні органи міліції.

Для проведення дезорганізації та реорганізації необхідною умовою виступає входження працівника в довіру і контактні відносини з членами групи. Цього можна досягнути шляхом контакту насамперед із членами, які займають антагоністичну позицію. Зазначу, що якихось універсальних рекомендацій у цьому випадку не має і не може бути.

Для того, щоб нейтралізувати діяльність групи спеціалісти радять: виявити найбільш авторитетних осіб; вивчити їх інтереси, ролі схильності; здійснювати за їхньою

поведінкою постійний контроль і по можливості включати в суспільно значущі види діяльності і навіть запропонувати певні керівні ролі; вести виховну роботу з лідером групи, спрямовуючи його до розкриття своїх планів та зміни своїх поглядів та позицій; проводити виховну роботу з членами групи з метою відриву їх від лідера і нейтралізації його впливу; вводити в групу осіб, які мають позитивну спрямованість з метою руйнування групи з середини.

Якщо не вдається переорієнтувати групу її слід зруйнувати. До руйнування групи ведуть: посилення невдоволення в групі, емоційне незадоволення в результаті постійних невдач, сварок, конфліктів, послаблення міжособистісних зв'язків у групі, девальвація групових цінностей та норм, прагнення окремих членів вийти із складу групи. Варто знати, що руйнування діяльності групи не є панацеєю. Вони лише тимчасово призупиняють свою діяльність, або ділять на менші складові структури, а з часом знову можливе об'єднання. Таким чином, слід більше часу приділяти не руйнуванню групи, а її реорганізації.

### Література

1. Гацкова Е. И. Молодежь и современность / Е. И. Гацкова. — М. : Инфра, 2001.
2. Десятерик Д. Байкери : [словник сучасної культури] / Д. Десятерик // День. — 2003.
3. Доренко О. В. Молодежь и культура / О. В. Доренко. — Киров : МАСС, 2000.
4. Полякова А. Откуда берутся “неформалы”? / А. Полякова // Завуч. — 2008. — № 15 (травень).
5. Шакурова М. Методика и технология работы социального педагога / М. Шакурова. — М., 2002.
6. Шимановський М. Субкультура хіпі / М. Шимановський // Шкільний світ. — 2007. — №18 (травень).

УДК 37.013.41

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГУВЕРНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ І УКРАЇНИ

**Станеску О.**, студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи

Сьогодні гувернерство як педагогічне явище постало з потреби у формуванні яскравої неординарної особистості, здатної здійснювати подальший поступ людської цивілізації. Гувернерство розвивалося в надрах родинного виховання, яке, в свою чергу, відображало педагогічну орієнтацію суспільства.

Гувернер, гувернантка – це особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах закритого типу, умови перебування дітей у яких наближені до домашніх. З метою прищеплення дітям відповідної статі стереотипу поведінки, нині виховання хлопчиків доручається переважно гувернерам, а виховання дівчаток – переважно гувернанткам (баннам). На гувернерів чоловіків нерідко також покладається обов'язок охоронця дитини [13, с. 233].

Для гувернерства як форми індивідуального виховання й навчання дітей характерні такі ознаки: 1) виховання і навчання дитини є індивідуальними; 2) навчання й виховання дитини відбувається в домашніх умовах (у сім'ї) або в освітньо-виховній установі закритого типу, де створюється мікроклімат, наближений до умов родинного виховання; 3) педа-

гогічний процес організовується таким чином, щоб діти сприймали гувернера як близьку людину, і його авторитет у їхніх очах був не нижчим, аніж авторитет батьків.

Індивідуалізований гувернерський підхід до виховання давав змогу досягти позитивних результатів за умови використання у педагогічній практиці знань, які на сучасному етапі розвитку науки є галузями вікової, педагогічної, практичної психології, патопсихології. Гувернерство не належить уповні ні до родинної, ні до державної системи. З одного боку, гувернерству притаманні індивідуальний підхід, неформальність у стосунках між вихованцем і наставником, властиві родинному вихованню. З іншого боку, у межах гувернерської практики можливий відчутний тиск держави, посилений державний контроль, приєднання системи домашнього виховання і навчання до державної освітньої системи [13, с. 20–21].

Стихийне відновлення з 1991 року в Україні соціального інституту гувернерства поставило на часі потребу серйозного теоретичного й практичного вивчення цього явища.

Терміни “гувернер”, “гувернерство” виникають у XIV ст. у Франції і швидко поширюються, перетво-

рившись на загальноприйняті в науці й у побуті. Першим його використовує французький представник реалістичної течії М.Монтень, який докладно розглядає насамперед систему домашнього виховання. М.Монтень трактує освіту як формальність і виховання вважає вищим за навчання. Він пише, що справу виховання підростаючого покоління необхідно доручити особливим вихователям – гувернерам.

Розвиткові гувернерства у Франції надається вага державна підтримка, тому що ця галузь приносить країні істотну вигоду. Так, за іноземця, що працює на території Франції гувернером, сім'я, у якій він перебуває, сплачує податок у розмірі 9 тисяч франків на рік. Але, незважаючи на істотні витрати, значна кількість французьких сімей користується послугами гувернерів [13, с. 29–34].

У наш час, коли значна кількість дітей у зв'язку зі щільним графіком у гуртках іноземних мов, у музичних та хореографічних студіях і т.ін., через серйозні захворювання чи з інших причин не відвідують шкіл, дошкільних закладів та груп продовженого дня, виникла особлива відчутна потреба в розробці адаптованої до сучасних умов методики індивідуального навчання і виховання дітей у домашніх умовах та в підготовці кадрів, які могли б реалізувати її на практиці. Необхідність упровадження гувернерства виникла також у зв'язку з доцільністю здійснення індивідуального виховання особливо обдарованих дітей та дітей з відхиленнями від норми у поведінці. Гувернер-фахівець потрібен дитині під час тривалої хвороби і в реабілітаційний період. Він надає кваліфіковану допомогу учням, які відстають від ровесників у навчанні, та в період підготовки дітей до вступу в перший клас і адаптації до нового шкільного режиму дня [10, с. 71–72].

Отже, гувернерство проіснувало не одне століття видозмінюючись, розвиваючись у багатьох країнах світу. Але зразком для наслідування завжди були

Франція та Німеччина. В цих країнах гувернерство майже з самого початку підтримувалося державою на відміну від України, яка не мала змоги розвиватися в силу історичних подій.

Сьогодні гувернерство поширене в усіх розвинених країнах. Світовий досвід показує, що послуг гувернерів потребує більшість інтелектуальних сімей, які піклуються про оволодіння дітьми іноземними мовами, етикетом, про найповніше розкриття їхніх індивідуальних здібностей. Англійський психолог М.Аргайл і американський учений Е.Фішер встановили, що жінки наприкінці ХХ ст. здебільшого не бажають присвячувати себе виключно сім'ї і прагнуть працювати, навіть маючи неповнолітніх дітей. У США 83% жінок, які працювали на керівних посадах 500 провідних компаній, мали звання віце-президент і вище. Саме “ділові” жінки в усіх країнах виховують своїх дітей за допомогою гувернерів. Можливо, з часом в Україні виплату заробітної платні гувернерам, які працювали з окремими категоріями дітей (наприклад, з дітьми-інвалідами), візьме на себе держава. Зразками турботи держави про сім'ю можуть стати законодавчі положення Німеччини та Франції, за якими, якщо жінка має дитину дошкільного віку і працює, то держава бере на себе витрати, пов'язані з оплатою дошкільної установи чи няні. Методика роботи гувернера найефективніше може бути застосована і в сімейних дитячих будинках, де діти знають, що “батьки” їм не рідні, і тому системи родинного виховання нерідко не спрацьовують, системи ж колективного виховання взагалі не придатні для таких типів закладів.

Гувернерство видозмінюючись відповідно до зовнішнього середовища, проіснувало у світі не одне століття. Воно довело свою життєздатність, перспективність і актуальність упродовж віків і заслуговує на увагу сучасної теоретичної й практичної педагогіки, потребує ретельного вивчення і цілеспрямованого, науково обґрунтованого впровадження.

## Література

1. Онищенко Е. Гувернёр – профессия давняя / Е. Онищенко // Народное образование. — 1999. — № 5. — С. 255—260.
2. Онищенко Е. Гувернёр – профессия давняя [Рос. и заруб. опыт] / Е. Онищенко, Л. Романюк // Домашнее воспитание. — 1999. — № 2—3. — С. 255—260.
3. Сарапулова Е. Виникнення і розвиток гувернерства в Україні / Е. Сарапулова // Рідна школа. — 2001. — № 7. — С. 70—72.
4. Сарапулова Е. Г. Професійна підготовка гувернерів: ретроспективний огляд – сучасність – перспективи / Е. Г. Сарапулова // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 4. — С. 134—139.
5. Сарапулова Е. Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера : [монографія] / Е. Г. Сарапулова. — К. : МАУП, 2003. — 264 с.
6. Чудинов А. Французские гувернёры конца XVIII века: постановка проблемы. — Режим доступа <http://www.Bonne-int.com>.

## ЛІДЕРСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

Бариш С., студент IV курсу факультету психології та соціальної роботи

**Актуальність** проблеми полягає в тому, що розкриття значення лідерства в соціальній педагогіці допоможе найбільш ефективно організувати соціальну роботу з групами людей. Людина – це істота соціальна, вона живе в суспільстві, і так сталося, що вона не існує сама по собі, а входить у певну групу. В малій групі людина опиняється мало не щодня: робота, навчання, відпочинок, коло друзів, сім'я. В таких групах існує певна ієрархія “посад”, “рангів” або “статусів”, котрі розподілені між її членами. Особливе місце серед внутрішньо групових позицій займає позиція лідера, вожака. Вона пов'язана з успішністю виконання задач, поставлених перед групою. Без лідера група найчастіше здається “сірою”, “безколірною”. Саме лідери визначають норми і цінності колективу.

Без лідера не може обійтися жодне суспільство – ні тоталітарне, ні демократичне. Особливо вони потрібні сучасній Україні. Проте, де їх брати? Як готувати? Чому саме та чи інша людина є лідером, і що її відрізняє від інших? Чи, може, лідером необхідно народитися і ці якості не можна вже розвинути? Ось ті питання, які нас зацікавили і покликали до написання статті.

**Мета** роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні понять “лідер”, “лідерство”, дослідження еволюції даних понять.

Перші внески в розвиток проблематики лідерства були зроблені ще в 50-х рр. XX ст. Р.Бейлзом, Л.Картером та Ф.Слейтером. Ними були проведені лабораторні експерименти, в результаті яких виявлено, що висунення на лідерську позицію обумовлено в кінці кінців ефективністю внеску члена групи у вирішенні групової задачі. Белз та Слейтер також виділили принаймні два види внесків: той, що пов'язаний безпосередньо з розв'язанням задачі й той, що пов'язаний зі сферою емоційної активності групи [2].

Різні аспекти лідерства у формальних групах (організаціях, трудових колективах, бригадах, навчальних колективах) вивчалися вітчизняними науковцями Е.М.Дубровською, Р.Л.Кричевським, Я.Л.Коломийським та ін.

Серед останніх публікацій з цієї теми були праці Е.Р.Симонової та Р.Д.Михайлова, присвячені проблемі виховання лідерського потенціалу серед талановитої молоді [4].

**Викладення основного матеріалу.** Організація внутрішньогрупового життя, забезпечення різноманітних аспектів життєдіяльності групи та управління нею безпосередньо пов'язані з вирішенням проблеми лідерства і керівництва. Йдеться про персоніфіковані форми соціального контролю та інтеграції механізмів і способів соціально-педагогічного впливу задля досягнення максимального ефекту групової діяльності у спілкуванні та управлінні спільнотою. Проблема лідерства і керівництва є однією з кардинальних у соціальній педагогіці.

То ж, хто це такі – лідери, і що за процес – лідерство? Ось відповіді на запитання.

Лідерство (англ. – провідник, ведучий, керівник) – один із процесів організації і управління малою соціальною групою, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни та з оптимальним ефектом.

Цей процес значною мірою детермінований панівними у суспільстві соціальними відносинами. Його характеризують відносини домінування і підкорення, впливу і наслідування в системі міжособистісних відносин у групі. Лідерство спрямоване на пробудження в членів групи мрії, до якої вони прямуватимуть, наснаження їх необхідною для цього енергією. Ефективність його залежить від наявності у соціальній групі визначеного всіма, авторитетного лідера [7].

Лідер – наділений найбільшим ціннісним потенціалом індивід, який має провідний вплив у групі.

Лідер демонструє більш високий, ніж інші члени групи, рівень активності, участі, впливу на поведінку інших. Інші члени групи приймають лідерство, тобто будують з лідером такі відносини: він буде їх вести, а вони будуть тими, кого ведуть [4]. Лідерство треба розглядати як групове явище: лідер немислимий сам по собі, він завжди поданий як елемент групової структури, а лідерство є система відношень у цій структурі. Феномен лідерства може бути доволі суперечливим: домагання лідера і готовність до його провідної ролі можуть і не збігатися. Лідер не висувається групою на відповідну посаду, а спонтанно займає керівну позицію за явної чи прихованої її згоди.

Також можуть не співпадати і міра вимог лідера та рівень готовності інших членів групи до прийняття його ведучої ролі. Як наслідок, за певних обставин лідерські можливості можуть зростати, а в інших випадках навпаки спадати [6].

Іноді поняття лідера ототожнюється з поняттям “авторитет”, що не зовсім коректно: звичайно він виступає як авторитет для групи, проте не всякий авторитет обов'язково означає лідерські можливості його носія. Лідер повинен організовувати рішення якоїсь задачі, авторитет такої функції не виконує, він просто може виступати прикладом, ідеалом, а зовсім не брати на себе вирішення задачі.

У процесі досліджень феномену лідерства, що активно розгорнувся на початку XX ст., сформувалися різні концептуальні системи, теорії, кожна з яких розглядала його під особливим кутом зору, відповідно пояснюючи його походження, сутнісні особливості, вплив на функціонування малої соціальної групи. Ось деякі з них:

**1. Теорія рис (особистісна теорія лідерства).** У надрах теорії рис зародилася **харизматична концепція**, згідно з якою людина зароджується з задатками лідера, лідерство послане окремим видатним особистостям як благодать, “харизма” (грец. Charisma – дар, милість, Божа благодать).

Харизматичний лідер користується у групі абсолютною довірою, спонукає до схвалення перед собою [4].

Концентруючи свою увагу на вроджених якостях лідера, теорія доводить, що ним може бути особа, з певними особистісними якостями. Різні науковці по-своєму виокремлювали ці характеристики, так і не дійшовши згоди щодо їх переліку. Проте це не означає, що особистісні якості не мають ні якого значення для успішного функціонування лідера. В останні роки спостерігаються нові спроби відновити цю теорію. Проте деяка невизначеність у цій теорії призвела до розчарування, і на зміну їй прийшло нове пояснення походження лідерства, про що йтиметься далі.

**2. Ситуаційна теорія лідерства.** Не відкидаючи теорії рис, вважає лідерство продуктом ситуації. Згідно з цими поглядами в окремих ситуаціях групового життя на передній план виводиться конкретний індивід, який переважає інших хоча б за однією якістю. Оскільки в конкретній ситуації актуальною є конкретна якість, то лідером стає наділений нею індивід. Відкинувши твердження про вродженість якостей, представники цієї теорії, висловлювали свої переконання, що конкретна ситуація стимулює і забезпечує найповніший вияв конкретних рис лідера. Вони також доводили, що людина, ставши лідером один раз, може знову виявити свої лідерські здібності. Часто, внаслідок дії стереотипів, людина-лідер в одній ситуації іноді розглядається як лідер взагалі. Визнання лідером в окремій ситуації, здобутий завдяки цьому авторитет є передумовами обрання індивіда на лідерські ролі й наступного разу.

Ситуаційна теорія виявилась достатньо популярною: саме на її основі було проведено багато експериментальних досліджень лідерства в школі "групової динаміки".

**3. Поведінковий підхід до проблем лідерства.** На думку його представників, лідером стає людина, яка дотримується певного стилю поведінки. Концентруючи увагу на поведінці людини, вони часто абсолютизували один стиль керівництва, ефективність якого залежала від конкретної ситуації: коли ситуація змінювалась то, змінювався і стиль. У межах цього підходу було досліджено і класифіковано різноманітні стилі лідерства. Проте від поведінкового підходу довелось відмовитися і повернутися до ситуаційного [8].

**4. Концепція ціннісного обміну як механізму висування лідера.** Феномен лідерства пояснюється так: ціннісні характеристики членів групи ніби обмінюються на авторитет і визнання лідера. Лідер – це людина, що має якості особливо значущі для групової діяльності, це той член групи, з яким вона ніби ідентифікується, бо він найповніше втілює її цінності.

**5. Синтетична (системна теорія лідерства).** Ця теорія сформувалася на основі узагальнення напрацювань у межах попередніх підходів. Лідерство тлумачать як процес організації міжособистісних стосунків у групі, вважаючи лідером суб'єкта управління цим процесом [1]. Представники цієї теорії суттєву увагу при цьому звертають на структуру особистості лідера, тривалість існування групи та ін. Власне феномен лідерства аналізують, як продукт спільної групової діяльності при розв'язанні конкретного завдання, коли індивіди мають змогу виявити свою здатність організувати групу на розв'язання групової проблеми. Отже, спільна діяльність (актуальність мети, широта завдань, різноманітність умов для їх розв'язання та ін.) сприяє виникненню і формуванню лідерства, появи конкретного лідера. Більшість вітчизняних досліджень лідерства здійснюються саме в координатах цієї теорії.

**Висновки.** Тож можна впевнено заявити, що вивчення лідерства є однією з основних задач соціальної педагогіки. Саме феномен лідерства допоможе зрозуміти більш глибоко та ретельніше ті процеси, що відбуваються в колективах людей, а тим паче в навчальних. Саме вивчення цього феномену зможе дати в руки соціального педагога, потрібний йому інструментарій для покращення ефективності роботи в групах. Дослідження цієї проблематики надасть допомогу у формуванні організаторських якостей у талановитій молоді. Надбання цього дослідження можуть бути корисними у роботах класних керівників у школах та інших навчальних закладах, оскільки на них лежить велика відповідальність: організація та формування дитячого колективу, а лідер є специфічним компонентом групи, через якого можна впливати на неї або навпаки втратити будь-який вплив. Тому знання феномену лідерства допоможуть соціальному педагогу стати більш досконалим та компетентним.

## Література

1. Старобинский Э. Е. Как управлять персоналом? / Э. Е. Старобинский. — М., 1997. — С. 99.
2. Терещенко В. Наука керувати. Бесіди економіста.
3. Управление – это наука и искусство. — М. : Республика, 1992. — С. 12.
4. Шегда А. В. Основы менеджмента / А. В. Шегда. — К. : Знання, 1998. — С. 211.
5. Хміль Ф. І. Менеджмент / Ф. І. Хміль. — К. : Вища школа, 1995. — С. 171.
6. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. — М. : Дело, 1997. — С. 203.
7. Менеджмент организации: Учебное пособие.
8. Гончаров В. В. "В поисках совершенства управления: Руководство для высшего управленческого персонала" / В. В. Гончаров. — Т. 1, 2.

## ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Дудка Є., студент III курсу факультету психології та соціальної роботи

Реалізація національної освітньої політики потребує розробки нових методичних засад морального виховання, пошуку ефективних засобів соціалізації особистості, інтегрування її в суспільне життя. Нині у нашій державі існує реальна загроза, посилення інформаційної відвертості сучасного національного простору у поєднанні з незахищеністю суспільної свідомості стійкими традиційними українськими цінностями. Проблеми формування моральності особи покладено в основу загальнодержавних освітніх програм: Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)", Національної доктрини розвитку освіти, Концепції національного виховання та ін.

Під час формування етичних норм і уявлень дітей і молоді потрібно протидіяти прямому перенесенню західних цінностей, пов'язаних з розширенням і поліпшенням сфери наявного буття людини, з його егоїзмом і раціоналізмом, замкнутістю тощо. Одвічні духовні цінності необхідно формувати у сучасній молоді, спираючись на наукові знання психології дитини, з урахуванням національного виховного досвіду.

Безліч перлин народної мудрості зберігає у собі казка, яка є жанром дитячої художньої літератури, що великою мірою сприяє етичному вихованню. Казка є одним із чинників становлення моральних чеснот, коли здійснюється задоволення і подальший розвиток зацікавлень учнів, формуються їх моральні почуття та етичні уявлення.

Проте зміст етичних уявлень молодших школярів, механізми і методи їх корекції нині є недостатньо вивченими. Необхідною подальшого удосконалення існуючих підходів до даної проблеми визначається **актуальність даного дослідження**.

Основна **мета** дослідження полягає у визначенні особливостей корекції етичних уявлень молодших школярів засобами казки.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблема корекції педагогічно занедбаних підлітків значною мірою розроблена в працях російських науковців П.Р.Вельський, Л.І.Півнів, Н.Х.Максимова та ін.; корекція розвитку етичних відчуттів молодших школярів розглядалася дослідниками С.Р.Сенько, С.Р.Шур, С.Р.Якобсон та ін. Аналізу ефективності виховних технологій етичного розвитку особи школяра присвячено наукові дослідження Н.Є.Щуркова, С.Ю.Штоків, О.П.Савченко та ін.

Роль казки у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відображено у наукових працях таких дослідників як А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, В.О.Сухомлинський, М.М.Стельмахович, В.В.Скуратівський та ін.

**Викладення основного матеріалу.** Останніми роками в теорії і практиці освіти почали займати особливе місце проблеми корекції моральних якостей особистості та процесу її розвитку. Корекція і корекційний процес – поняття не нові для вітчизняної педагогіки. Вони міцно увійшли до наукового вжитку на початку

XX ст. і пов'язані з іменами В.П.Кашенко, А.С.Макаренка, В.М.Сороки-Росинського.

Сучасний словник-довідник з вітчизняної соціальної педагогіки С.О.Завражина трактує поняття "корекція поведінки" як "систему заходів виховного, виправно-трудового і інших можливих напрямів, що має на меті привести таку поведінку у відповідність з нормою" [2, с. 189].

**Педагогічна корекція** – етап педагогічного процесу, вписаний у цілісну педагогічну учбово-виховну діяльність. Аналіз теоретичного матеріалу дозволив нам з'ясувати складові ефективного застосування педагогічної корекції:

- опора на вірно виділену, домінуючу, особисто значущу мету;
- єдність і послідовність процесів діагностики, самопізнання і самовиховання учнів і обліку власного досвіду особистості учнів;
- демократизація, гуманізація, співпраця та взаємодія вчителя й учня.

Дослідник С.О.Литвиненко у дисертаційній роботі "Педагогічна корекція українською народною казкою" надає визначення корекційно-педагогічної діяльності як планомірному та особливим чином організованому педагогічному процесу, що реалізується з дітьми, які мають незначні відхилення в розвитку і поведінці, та спрямованому не лише на виправлення і реконструкцію індивідуальних якостей і недоліків поведінки неповнолітніх, але і на створення необхідних умов для їх особистого розвитку, адекватної інтеграції в соціум [3, с. 14].

Спираючись на вітчизняний і зарубіжний досвід етичного виховання, можна стверджувати, що на психологічному рівні елементарною одиницею знання є уявлення, які у сфері міжособистісних стосунків і етичних цінностей у ранньому шкільному віці, як правило, залишаються мало усвідомленими. Даний погляд заснований на припущенні, що морально-етичні уявлення переростають у відповідні дії дитини і стають основою та джерелом її моральної поведінки, оскільки дитина приходить в школу з певним багажем етичних уявлень. Визнання і розуміння об'єктивності протиріч, що існують в етичній свідомості молодшого школяра, закономірно ставлять перед початковою школою не лише завдання етичного виховання, але, перш за все, завдання корекції основ уже сформованих етичних звичок школяра, стереотипів його стосунків з однолітками та дорослими.

Нами визначено, що на формування етичних уявлень молодшого школяра значний вплив має сім'я, педагоги, однокласники. У цьому середовищі також відбувається інтеріоризація моральних норм суспільства. **Етичні уявлення** у педагогічному енциклопедичному словнику за редакцією Б.М.Бім-Бада визначаються як "суб'єктивний чуттєвий образ спогадів попередніх сприйнять, що зберігаються в пам'яті" [1,



с. 378]. Уявні образи — продукти довготривалої пам'яті. Ці внутрішні образи служать базою пам'яті й опорою розумових дій. Перші внутрішні образи формуються у дитини у віці півтора роки. Проте тільки до 7–8 років вони стають доступними для трансформацій. На основі цих даних можна визначити суть етичних уявлень, які, на наш погляд, полягають у наочних образах етично-етичних явищ дійсності, що зберігаються в свідомості і несуть визначене до нього відношення. Узагальнюючи вищесказане, ми прийшли до висновку, що реалізація етичних уявлень, норм, цінностей, змісту відбувається через їх упровадження в структуру поведінки і діяльності особистості молодшого школяра, через привчання до соціальних ролей і нормативної поведінки, засвоєння позитивних мотивацій і набутих у суспільстві значень.

Одним із традиційних засобів, які використовуються у процесі етичного виховання педагогами початкової школи, є **казка**. Педагогічними особливостями казки є показ нею морального прикладу героїв, можливість дитині робити порівняння, висновки щодо вчинків героїв. Казка як основа людського сприйняття і опора пізнання здатна актуалізувати всі органи чуття, психічні функції особи, що формується. Формуванню активної морально-етичної позиції дитини під час читання казки сприяє емоційна насиченість твору, моралізаторська функція фабули.

Казка дає необхідну гамму переживань, створює особливий, ні з чим не порівнянний настрій, викликає добрі і серйозні почуття. Видатний педагог XIX ст. К.Ушинський зазначав, що “казка – це урок історії всього народу, його манери говорити і мислити. Зберігаючи фольклор, народ захищає свою єдність... Це ще і критика: існуючих речей, і в той же час це історія, добре складена і добре розказана для розваг” [6, с. 68].

Проблемі використання казок у вихованні дітей приділялася досить серйозна увага в психолого-педагогічній літературі. Так, шляхи використання казки як засобу етичного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку запропоновано у роботах учених-фольклористів А.Л.Афанасьєва, В.І.Даля, В.Л.Проппа, Ю.М.Соколова, а також учених-педагогів Ш.О.Амонашвілі, В.П.Анікіна, Е.Ф.Віноградової, І.М.Мурашковської, В.О.Сухомлинського, О.П.Усової та ін.

Найбільш відомим дослідником і практиком використання казки у формуванні етичних уявлень дітей молодшого шкільного віку є В.Сухомлинський. У ряді своїх робіт “Серце віддаю дітям”, “Павлівська школа”, “Народження громадянина” педагог вказує: “Слово казки живе в дитячій свідомості, серце завмирає у дитини, коли воно слухає або вимовляє слова, що створюють фантастичну картину. Я не уявляю навчання в школі не лише без слухання, але і без створення казки” [5, с. 20].

У той же час необхідно відмітити, що обсяг казок, представлених у програмах початкової школи, недостатньо широкий і казки використовуються переважно щодо ознайомлення дітей з традиціями і звичаями народу. Сучасних наукових досліджень, авторських

програм, які дозволяють розкрити специфіку корекційної роботи з етичного виховання дітей з використанням казок, на сьогодні також недостатньо.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволив зробити висновки, що особливості організації роботи щодо корекції етичних уявлень молодших школярів визначаються тим, що: у першу чергу повинні бути враховані вікові особливості дітей. Так, видатний психолог *Л.Венгер*, зазначав, що період перших 4–8 років життя дитини є саме “віком казки”. Педагог повинен також враховувати, що знання школяра на цьому віковому етапі існують переважно у формі уявлень, тому не варто від дитини вимагати ґрунтовного трактування етичних понять. По-друге, вчителем повинна враховуватися зміна видів діяльності учнів 1–4-х класів, що позначається переходом від гри до навчання.

Обираючи твори даного жанру для виховання моральних рис у молодших школярів, потрібно враховувати їх особисті інтереси та уподобання, спиратися на безпосереднє емоційне ставлення школярів до казки, зважати на своєрідність сприймання художніх творів у даному віці.

Для корекції етичних уявлень молодших школярів необхідно дотримуватися етапів проведення даної роботи: спочатку має пройти підготовчий етап образно-смыслового сприйняття казки. На основному етапі корекційної роботи педагог обов'язково має наголосити на елементах етичного вибору школярів, використовуючи проблемно-пошукові методи, пропонуючи альтернативні шляхи дій казкових героїв. Дитина повинна зробити усвідомлений вибір, висловити свою позицію та співвіднести її з позицією інших дітей та дорослого. На даному етапі можуть використовуватися такі методичні прийоми роботи над казкою, як: *читання по ролях, аналіз, обговорення*, а також ті методи та прийоми, які сприяють підвищенню пізнавальної активності дитини.

Найбільш ефективними технологіями корекції етичних уявлень, як свідчить наукова література та педагогічна періодика, вважаються наступні: технологія природоуявного виховання письменності *А.М.Кушніра*; теорія поетапного формування розумових дій *П.Гальперіна*; технологія саморозвитку *М.Монтесорі*, а також різноманітні ігрові технології [4].

#### **Висновки**

1. У корекції етичних уявлень дітей молодшого шкільного віку особливе місце займають казки як випробувані засоби морального виховання, як одне з основних джерел пізнання і освоєння навколишнього світу.

2. Особливостями проведення корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку засобами казки є: урахування вікових особливостей дітей, дотримання етапів формування етичних уявлень, використання проблемно-пошукових методів у засвоєнні матеріалу, а також прийомів, які сприяють підвищенню пізнавальної активності дитини.

## Література

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М., 1990. — 612 с.
2. Завражина С. А. Словник-довідник з вітчизняної соціальної педагогіки / С. А. Завражина. — К. : Либідь, 2004. — 240 с.
3. Литвиненко С. А. Педагогічна корекція українською народною казкою першокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Одеса, 1994. — 17 с.
4. Садыкова Э. М. Коррекция нравственных представлений младших школьников средствами сказки: Экспер. программа и метод. реком. по коррекции нравственных представлений младших школьников / Э. М. Садыкова. — Казань : РИЦ "Школа", 2007. — 36 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. — К., 1987. — 72 с.
6. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання й освіти / К. Д. Ушинський // Вибрані твори : у 2 т. — Т. I. — 243 с.

УДК 37.013.42

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

**Максименко С.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

У складних умовах економічної і політичної нестабільності особливу увагу потрібно звернути на умови виховання дітей у сім'ї і на сім'ю зокрема, адже і в період соціальних трансформацій сім'я відіграє важливу роль у формуванні та розвитку соціально значущих цінностей, настанов підростаючої особистості.

Існує чимало дефініцій поняття "сім'я". Згідно з визначенням М.Соловйова, "сім'я – мала соціальна група (осередок) суспільства, найважливіша форма організації власного побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами, та іншими родичами, які проживають разом і ведуть спільне господарство" [3, с. 7].

Серед визначень сім'ї, побудованих за категоріями сімейних відносин, виділяється визначення, дане А.Харчевим: сім'я – це "історично конкретна система взаємовідносин подружжя, батьків і дітей, як малої групи, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю побуту та взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність у якій зумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення" [5, с. 75]. А.Антонов визначає сім'ю "як спільність людей, яка базується на єдиній загальносімейній діяльності і пов'язана узами подружності – батьківства – спорідненості, яка здійснює відтворення населення і спадкоємність сімейних поколінь, а також соціалізацію дітей і підтримку існування членів сім'ї". "Ядерною" структурою у цьому соціологічному варіанті виступає нуклеарна сім'я, представлена у триєдності відносин подружності – батьківства – спорідненості. Випадання однієї із цих ланок, за Антоновим, характеризує фрагментарність сімейних груп, які в повному змісті цього слова не є сім'ями [1, с. 66].

Особливості сучасної соціально-економічної ситуації призвели до кризи української сім'ї. Необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для одержання належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні

потреби в країні – з іншого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни. Як показує аналіз літератури з даної проблеми, понад 7 млн. громадян України працюють за кордоном, що призводить до виникнення великої кількості так званих "проблемних" сімей.

Питання проблемних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій, науковців та практиків із соціально-педагогічної роботи. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А.І.Антонова, Т.В.Андрєєвої, Т.А.Гурко, С.І.Голод, А.Г.Харчева. Сімейне неблагополуччя, її дезадаптацію вивчали В.В.Солодніков, І.М.Трубувіна, Т.В.Семігіна, Н.П.Краснова, Л.П.Марченко, С.Я.Харченко та ін. Автори підкреслюють неефективність виконання батьками своїх основних сімейних функцій, девіації сімейних відносин. Дедалі більшого інтересу, з боку науковців, зазнає дистантна сім'я, виховні можливості якої досить обмежені [4, с. 18–19]. Тому **метою написання статті** є визначення дистантної сім'ї як об'єкта соціально-педагогічної діяльності та основних проблем виховання в ній.

Дистантна сім'я – це сім'я, яка характеризується особливими умовами сімейного життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) батьків за межами країни з різних причин: заробітки, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати сім'ю, а також тимчасова передача дітей до інтернату.

Для дистантної сім'ї характерна структурна зміна таких складових, як шлюб, батьківство, діти, домогосподарство, що набувають самостійного значення. Дистантну сім'ю характеризує шлюб без сім'ї, яка значною мірою є номінальною, тому що подружжя переважно проживає окремо один від одного, що є загрозою для подружнього шлюбу та розпаду сім'ї. За даними дослідження Державного інституту проблем сім'ї та молоді, з 32% дистантних сімей заробітчани, за два останні роки розпалися 11%. Але дуже рідко такі сім'ї виявляються досить стійкими.

Особливостями дистантної сім'ї є: роздільне проживання членів сім'ї (як правило, батьки, чи один із

них, працюють за кордоном), відокремлення місця праці від домівки; зміна ціннісних орієнтацій, порушення сімейної рівноваги; розпад сімейних зв'язків; надання переваги одній з сімейних функцій (економічній).

Характерними проблемами для дистантних сімей є: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до «емоційного відторгнення» батьків дітьми, протиставлення стилів батьківського спілкування з дітьми, неоднозначне відношення дітей до мікросередовища, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей. У дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів, відносини набувають формального характеру. На жаль, у таких сім'ях пріоритет віддається економічним взаємовідносинам. Як показують соціальні дослідження, відсутність безпосереднього спілкування, живої розмови впливають на стан дитини: вона сумує за батьками, чекає наступної зустрічі, змінює поведінку на негативну після від'їзду батьків. Зміни відбуваються як у навчанні дітей, так і у ставленні до навчання. Тому для виховання та розвитку дитини важливим є щоденне спілкування з родиною та емоційний контакт.

Діти у дистантних сім'ях мають дефіцит прояву позитивних почуттів, адже їм не вистачає ласки, батьківського тепла та любові, повноцінного виховання. Такий дефіцит вони відчувають як по відношенню до батьків, так і по відношенню до себе ( вони не відчувають ніжність, лагідність, любов матері чи батька), тобто не відчувають себе цінними і значущими для дорослих [4, с. 19–20].

Особливого значення у вихованні підростаючого покоління, формуванні особистості дитини набуває виховний потенціал батьків. Основними факторами сімейного життя є: емоційна єдність дитини з батьками, почуттєві взаємини між членами родини; атмосфера захищеності, бажаності, любові. Отже, можна говорити, що особливості становлення дитини залежать від благополуччя та стабільності сім'ї. За відсутності одного, або обох батьків, у сім'ї створюється ситуація, яка впливає на формування особистості дитини. Деформуючий характер такого впливу відбивається на поведінці дитини, на Я – концепції; дитина може замикатись або навпаки, демонстративно проявляти свою агресивність, змінює своє ставлення до оточення і близьких людей, відчуваючи постійно почуття самотності.

Проблема переживання самотності дитиною в сім'ї є досить актуальною на даному етапі кризового стану країни. Зміни, які відбулися в нашому суспільстві за останні роки, суттєво вплинули на життя як соціальних спільнот, так і окремої людини. В умовах нестабільності в країні батькам доводиться більше турбуватися про матеріальне становище своєї родини і як наслідок – зменшення уваги до власних дітей, для яких підтримка та увага батьків є вкрай необхідною. Неувага, різкість, байдужість дорослих до реальних проблем дітей та проблеми у налагодженні стосунків з ровесниками лежать в основі процесу віддалення, а інколи і відчуження батьків та вчителів від дітей та дітей від своїх

ровесників. Таким чином, опиняючись у ситуації, яку можна охарактеризувати, як дефіцит довірливих і близьких відносин, дитина неминуче зустрічається з переживанням самотності.

Найбільш влучне визначення самотності запропонував у своїх працях К.-Г.Юнг, згідно з яким самотність – це суб'єктивне переживання незадоволення людиною якістю стосунків із соціальним оточенням, яке супроводжується симптомами психологічного дистресу. Існують ситуації й стани, які люди розцінюють як самотність: це – ізоляція емоційна й ізоляція соціальна. Емоційна ізоляція – результат відсутності прихильності до конкретної людини; у результаті чого виникає тривожне занепокоєння. Соціальна ізоляція виражається у відсутності доступного кола соціального спілкування й супроводжується почуттям відчуженості.

Про потребу дитини відчувати зв'язок з батьками написано дуже багато. Більшість дитячих психологів погоджуються: якщо такий емоційний зв'язок відсутній, то чуттєвий розвиток дитини буде порушений, бо вона не почуватиме себе у безпеці. Протилежністю згаданому зв'язку є розлука. Якщо батьків немає поруч (померли, розлучилися, на заробітках за кордоном, відмовилися від дитини), то цілком очевидно, що емоційного зв'язку не буде. Передумовою для такого зв'язку є присутність батьків. Щоб його налагодити, треба бути разом [6, с. 34].

Вочевидь, фізична близькість між батьками і дітьми не обов'язково переростає в емоційну. Для цього потрібне спілкування. Ви можете бути матір'ю-домогосподаркою або батьком, який проводить двотижневу відпустку вдома, і все-одно у вас не буде належного зв'язку зі своєю дитиною, якщо ви недостатньо з нею спілкуєтеся [6, с. 35].

Іншою проблемою дистантної сім'ї є відчуття дитиною того, що батьки її не приймають. Антрополог Роналд Ронер досліджував проблему неприйняття у понад сотні культурних середовищ по всьому світі. Він дійшов однозначного висновку: хоч культурні середовища різняться між собою у тому, як виявляється неприйняття, відкинуті діти всюди наражаються на підвищений ризик зазнати багатьох психологічних проблем, від низької самооцінки, неповноцінного морального розвитку і труднощів із подоланням агресивності до порушеної статевої ідентичності. Ронер вважає наслідки неприйняття настільки вагомими, що називає його "психологічною загрозою, яка поширюється чуттєвою системою дитини, сіючи розруху" [6, с. 36]. Адже психологами доведений такий факт, що потреба в любові, в приналежності, тобто потрібності іншому і прийнятті, одна із фундаментальних людських потреб. Її задоволення – необхідна умова нормального розвитку дитини [2, с. 11].

Таким чином, в означених аспектах відображена складність і суперечливість виховання дітей у дистантних сім'ях, а це, в свою чергу, вказує на стратегічну загрозу психологічному та соціальному здоров'ю завтрашнього суспільства, основу якого складатиме нинішнє покоління, виховане без батьків.

## Література

1. Антонов А. Социология семьи / А. Антонов, В. Медков. — М. : Изд-во Московского ун-та, 1996. — 304 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер ; худ. Г. А. Карасева. — М. : АСТ: Астрель, 2007. — 240, [4] с.: илл.
3. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : у 3 т. — Івано-Франківськ, 2002.  
Т. 1 : Основи родинних взаємовідносин. — 2002. — 288 с.
4. Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 30–31 жовтня 2008 року / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. — Чернівці : Технодрук, 2008. — 176 с.
5. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. — [2-е изд.]. — М. : Мысль, 1979. — 367 с.
6. Чепмен Г. П'ять мов любові у підлітків / Г. Чепмен ; пер. з англ. А. Маслюх. — Львів : Свічадо, 2005. — 312 с.

УДК 37.013.42

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ СЛУЖБ “ТЕЛЕФОНУ ДОВІРИ” В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Максименко Н.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Метою даної статті є донесення до відома особливості роботи спеціалізованих служб “Телефону Довіри” в молодіжному середовищі.

Робота на “Телефоні Довіри” в сучасних умовах розвитку суспільства є одним із пріоритетних напрямів соціально-психологічної допомоги різновіковим верствам населення як за кордоном, так і в Україні. Інтегруючи у своїй діяльності сучасні знання та підходи практичної психології, соціальної роботи, окремих психотерапевтичних напрямів, службі “Телефону Довіри” характерний найбільш динамічний розвиток, починаючи з 1953 року за кордоном і з 1990-х років – в Україні.

Робота служби “Телефону Довіри” має свою специфіку щодо етики та принципів організації, спектру проблем та методів надання допомоги абонентам.

**“Телефон Довіри”** – структурний підрозділ соціальної служби для молоді, спеціалізованої соціальної служби або самостійна спеціалізована служба, діяльність якої спрямована на надання кваліфікованої екстреної, анонімної, безкоштовної психологічної та психотерапевтичної допомоги по телефону підліткам, молоді, окремим категоріям населення, що переживають кризові ситуації чи потребують довідкової інформації з різних питань, а також для профілактики і попередження у даній категорії населення девіантної, деліквентної та суїцидальної поведінки.

### Завдання ТД:

1. Терміново здійснювати інформаційне консультування абонента, з метою встановлення їх зв'язку з різними установами, соціальними службами і кваліфікованими спеціалістами (психотерапевтами, юристами, сексопатологами тощо).

2. Надавати психолого-педагогічну підтримку і соціальну допомогу абоненту у вирішенні гострих соціально-психологічних проблем.

3. Запобігати негативним явищам у соціальному середовищі.

4. Організувати теоретичну і практичну діяльність, направлену на розвиток телефонного консуль-

тування, а також професійних контактів із службами допомоги інших регіонів України та держав.

**Техніка ведення телефонної бесіди** – це комплекс методів, прийомів, які допомагають проведенню консультації.

Основний метод роботи телефонного консультанта – *метод активного слухання*, що означає: відкривати себе іншому, відчувати його біль і страждання, розуміти й усвідомлювати значущість та цінність його проблем.

**Активне слухання (АС)** – це мистецтво, тому не кожна співчутлива людина може стати хорошим слухачем і ефективно використовувати цей метод.

*Активне слухання можливе при:*

- бажанні вислухати;
- бажанні допомогти тут – і – тепер;
- щирому прагненні прийняти почуття співрозмовника такими, якими вони є в даний момент;
- вірі в те, що людина сама повинна керувати своїми переживаннями і знаходити свої власні рішення;
- розумінні, що емоційні прояви співрозмовника мінливі, і гнів може змінитися відчаєм, а злість перейти в надію;
- прийнятті унікальності особистості співрозмовника, який має право на власні почуття, думки, міркування, шляхи виходу з кризи;
- прагненні підвищити свою компетентність;
- вияві терпіння, стриманості;
- послідовності;
- інтуїтивному пошуку виходу на вирішення проблеми;
- прагненні збудити активність абонента (бажання діяти, змінювати ситуацію тощо).

Невміння вислуховувати співрозмовника веде до відчуження та самотності. І навпаки, активне слухання дає можливість:

- зібрати інформацію, особливо з абонентом, який сам не розуміє, в чому його проблема;
- виділити найважливіше;
- з'ясувати, чи правильно визначена проблема;
- показати абоненту, що його розуміють;

• налаштуватися на іншу людину (абонента), подолати бажання чинити опір їй на основі поверхового тлумачення висловів;

• полегшити усвідомлення отриманої від абонента інформації;

• краще запам'ятати висловлене;

• добре обміркувати проблему;

• утримуватися в проблемі і не відволікатися на інші думки;

• самому абоненту більш точно зрозуміти проблему; підвести висновки і, коли потрібно, закріпити думку абонента, щоб надалі він з неї не збився.

В активному слуханні консультант повинен бути поводителем – на півкроку попереду від клієнта. Цьому сприяють ті складові АС, значення яких на різних етапах спілкування консультанта та абонента може бути різним.

Елементами АС є:

- розуміння – це означає прийняти співрозмовника та його систему цінностей, розглядати його як людину, проблеми якої можливо вирішити, без прагнення звинуватити, засудити або направити на шлях істини;

- емпатія – це означає налаштуватися на емоційні переживання співрозмовника, допомогти йому у визначенні своїх почуттів, працювати з ними, через них і крізь них, уловлюючи момент їх зміни, і всіма силами підтримувати його;

- піклування – означає бути увесь час поруч з абонентом, виявляти довіру, підтримку, надію і поважати унікальність його особистості, щиро зміцнювати почуття, думки та позиції, що виникають у нього, не прагнучи бути експертом у ситуації;

- відвертість – означає дати можливість співрозмовнику виявити свої почуття, прийняти їх, дозволити йому полегшити свою душу, даючи йому зрозуміти, що його слухають;

- об'єктивність – означає зберігати незалежність від проблем співрозмовника, занадто не ототожнювати себе з ним, і в ніякому випадку не маніпулювати;

- з'ясування – означає допомогти абоненту визначити і зрозуміти його проблеми, не поспішати з цим; не відштовхувати, якщо проблема виявиться вигаданою, допомогти висловити проблему, звернути увагу на розбіжності;

- дослідження – означає працювати разом з абонентом над пошуком можливого виходу із ситуації, як зовнішніх, так і внутрішніх; допомогти у визначенні

альтернативних рішень, їх можливих наслідків і можливого стратегічного плану вирішення складностей;

- завершення – означає переконати абонента у перевазі подолання проблеми, підтримати впевненість і позитивні емоційні прояви, що знову з'явилися.

До "Телефону Довіри" звертаються люди з різними проблемами, переважна більшість це молодь. Поняття "молодь" досить різнопланово трактується в багатьох галузях науки – філософії, соціології, політології, педагогіці, психології тощо. Його узагальнений варіант, запропонований в енциклопедичних виданнях, визначає молодь у цілому як окрему соціально-демографічну групу, яка вирізняється за сукупністю вікових характеристик, особливостей соціального становища та обумовлених тим і іншим соціально-психологічних якостей, що визначаються суспільним ладом, культурою, закономірностями соціалізації, вихованням в умовах певного суспільства; сучасні вікові межі молоді від 14–16 до 25–30 років. Закон "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" визначає молодь як групу населення віком від 15 до 28 років (з 1999 р. – від 14 до 28 років). Таке тлумачення є найбільш поширеним, часто вживаним у вітчизняній науковій та спеціалізованій літературі.

Виділяють певну класифікацію і кодування звернень клієнтів:

1) суїцид та гомоцид;

2) міжособистісні проблеми;

3) психічна травма;

4) проблеми залежностей;

5) сексуальні проблеми;

6) проблеми здоров'я;

7) проблеми ВІЛ/СНІД;

8) проблеми зайнятості;

9) інші проблеми, наприклад, юридичні, моральні, еміграційні проблеми і т.ін.

З метою вирішення певних поставлених завдань у Ніжинському державному університеті була введена програма курсу "Робота на "Телефоні Довіри", яка передбачає теоретичну підготовку спеціалістів (під час лекційних, семінарських занять) та практичну підготовку (під час лабораторних занять).

Таким чином, з проведеного нами дослідження можна побачити, що незважаючи на економічну кризу, у зв'язку з якою, здавалося б, повинні переважати проблеми зайнятості, все ж суттєво на перше місце виходять саме міжособистісні проблеми, потім поступаються своїм місцем психічні травми, а вже третє місце займають проблеми зайнятості.

## Література

1. З досвіду роботи соціальних служб для молоді. — К., 1995.
2. Заверико Н. В. Телефон доверия: пособие для волонтеров / Н. В. Заверико. — Запорожье, 1999.
3. Підготовка волонтерів до роботи у службі "Телефон Довіри". — К. : ДЦССМ, 2003.
4. Практичний досвід роботи спеціалістів спеціалізованих служб та партнерських організацій Київського міського центру соціальних служб для молоді / [упорядн. К. С. Шендеровський]. — К. : КЦССМ, 2003.
5. Робота та "Телефоні довіри": Програма та навчально-методичні матеріали до курсу / [укл.: С. О. Борисюк]. — Ніжин : Видавництво НДпУ, 2003.
6. Соціальна педагогіка : [підручник / за ред. проф. А. Й. Капської]. — К. : Центр навчальної літератури, 2006.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

Заярна Ю., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Вести мову про соціально-педагогічну реабілітацію дітей можна лише тоді, коли фахівець досить добре уявляє, з яким контингентом йому необхідно працювати. Адже відомо, що внаслідок несприятливих обставин з'являються різноманітні відхилення у соціалізації, що відображаються у прояві неадекватної поведінки і ставленні дітей до вимог і норм всієї системи суспільних відносин, в які включається людина на кожному етапі її розвитку і становлення. При цьому необхідно розмежувати відхилення у соціалізації, за наявності яких соціальна дезадаптація, неадекватність поведінки індивіда несе в собі соціальної чи протиправної ознаки, та відхилення у соціалізації, за яких дезадаптація носить антисуспільний характер, що суперечить нормам моралі і права. За таких умов можна говорити про явище дезадаптації. Простежується явище, коли соціальне відхилення та соціальна дезадаптація дітей супроводжується деформацією їх соціальних зв'язків, а також категоричним відчуженням від сім'ї і школи. З метою подолання такого відчуження та включення об'єктів соціалізації і суб'єкт-суб'єктні відносини і систему соціально значущих відносин необхідно реалізувати комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих як на оздоровлення ситуації та умов у школі, сім'ї, так і на індивідуальну психолого-педагогічну корекцію особистості.

Над проблемою соціалізації та дезадаптації підлітків працювали Б.Паригін, В.Москаленко, О.Безпалько, Ф.Гідінгс, О.Брім, П.Бергер, А.Капська, Кашенко.

Кашенко привернув увагу до проблеми поєднання методико-терапевтичних, навчально-педагогічних і виховних прийомів, спрямованих на корекцію характеру і відновлення особистості в цілому. До того ж наголошувалося на незаперечній залежності успіху реабілітаційного процесу від терміну його початку: чим раніше почати, тим більше надії на успіх.

Важливими принципами у соціально-педагогічної реабілітації є:

- зміна домінуючого у виховній роботі педагога на самого вихованця, який визначає зміст і методи роботи педагога;
- орієнтація на потенційну соціально психологічну повноцінність особистості, котра реабілітується, і повернення її у звичне соціальне середовище;
- постійне вивчення так званої "винятковості" індивіда у процесі корекційно-реабілітаційної роботи має здійснюватися у тісній взаємодії педагога і психолога.

Поступово термін "перевиховання" почав змінюватися на термін "реабілітація", що означає "відновлення" (Франція); паралельно висувається термін "нормалізація" (Данія, Швеція). Проте термін "реабілітація" набув міжнародного визнання, що привело до появи поняття: медична реабілітація, психологічна реабілітація, педагогічна реабілітація, соціальна реабілітація. Причому соціальна реабілітація передбачає відновлення соціальних відхилень, порушень зв'язків і відносин із середовищем.

*Реабілітація* — це комплексна, багаторівнева, поетапна і динамічна система взаємозв'язаних дій, направлених на відновлення дитини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності у власних очах і перед лицем тих, що оточують. Вона включає аспекти профілактики і корекції відхилень у його розвитку.

Суть реабілітаційного підходу у соціальному середовищі визначається як комбіноване і координоване застосування медичних, соціальних, педагогічних, профілактичних заходів, спрямованих на компенсацію дефекту, соціального відхилення. Все вищесказане дозволяє дати розгорнуте визначення поняття "соціально-педагогічна реабілітація" стосовно до дітей, схильними до девіантної поведінки.

*Соціально-педагогічна реабілітація* – це повна система, яка забезпечує відновлення у них порушених соціальних зв'язків і відносин, ідентифікацію індивіда як суб'єкта власної життєдіяльності.

Мета соціально-педагогічної реабілітації особистості – формування в особистості здатності до самостійного творчого здійснення свого життя, умінь жити у нових умовах, долаючи або компенсуючи певні особистісні обмеження.

Принципи соціально-педагогічної реабілітації:

- опора на позитивні якості особистості;
- реабілітаційні потреби дитини чи підлітка у самоствердженні;
- формування в них життєвих прагнень;
- розвиток корисних інтересів і вищих духовних цінностей вихованця;
- глибока повага і довіра у взаємовідносинах з дітьми і молоддю.

Виходячи із основних принципів і змісту соціально-педагогічної реабілітації, можна окреслити соціально-педагогічні завдання і функції, які вона спроможна вирішувати:

1. Відновлювану, яка передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважають у суб'єкта до появи девіантної поведінки, звернення до пам'яті індивіда і його добрих справ.

2. Компенсаторну, суть якої полягає у формуванні в підлітка чи молодій людині прагнення компенсувати той чи інший недолік завдяки прояву зусилля в діяльності в тій галузі, яку він любить і в якій може швидко домогтися успіху.

3. Стимулюючу функцію, яка спрямована на активізацію позитивної суспільно корисної діяльності підлітка. Вона реалізована завдяки використанню методів схвалення, засудження, тобто обов'язково з проявом оціночного емоційного становлення до поведінки чи вчинків суб'єктів дій.

4. Виправну, ця функція пов'язана з виправленням негативних якостей підлітків і передбачає застосування різноманітних методів заохочення, переконання, навіювання, прикладу тощо, які сприяють успішній корекції поведінки.

З цього можна зробити висновки, що процес соціальної реабілітації буде здійснюватися успішно в

тому разі, якщо у дітей вдасться розбудити потребу в самовдосконаленні, самовихованні і якщо об'єкт даного процесу стає активним суб'єктом реабілітації роботи.

Актуальність цієї теми підтверджується тим, що в нашому суспільстві, за статистикою, 30% сімей – проблемних, тому дуже важливо дослідити, який вплив здійснюють такі сім'ї на соціалізацію сучасних підлітків, адже сім'я – це мікросередовище, в якому відбувається засвоєння перших моральних норм, правил поведінки, які прийняті у суспільстві, формування самосвідомості, цінностей.

Як вже відомо, процес соціалізації підлітка проходить у мікро- і макросередовищі, для забезпечення вдалого соціалізаційного процесу необхідно щоб сім'я приймала в цьому участь. Від того яка це сім'я залежить чи вдалим буде цей процес, і чому саме навчить сім'я. Аналізуючи класифікацію сімей і співставляючи з темою статті, ми виділяємо поняття "неблагополучна сім'я". Яка вона?

Неблагополучна родина в психологічно-педагогічній літературі розглядається насамперед з погляду впливу свого морального потенціалу на розвиток і формування особистості дитини. Неблагополучна родина найчастіше є причиною появи соціально запущених дітей і підлітків з девіантною поведінкою. І хоча в таких родинах також виростають соціалізовані діти, але це скоріше виняток, ніж поширене явище.

Слід мати на увазі, що неблагополучну родину не можна ототожнювати з родиною *асоціальною*. Поняття "неблагополуччя" розглядається саме з погляду завдань виховання дитини. Якщо асоціальна сім'я (де існує алкоголізм, наркоманія, злочинність тощо) завжди є неблагополучною для дитини, то соціалізована сім'я може бути як благополучною, так і неблагополучною, з точки зору соціальних і біологічних інтересів дитини. Тобто, з погляду виконання інших соціальних функцій, окрім виховної стосовно дитини, інколи родина може бути соціалізованою. (Хоча це й не часте явище, – скоріше, там, де є неблагополуччя стосовно виховання дитини, порушені й інші сімейні функції.) Але ця ззовні благополучна, за формальними ознаками достатньо соціалізована сім'я може бути для дитини неблагополучною, якщо стає причиною психічного напруження, навіть захворювання. Протест дитини може втілитися у небажані дії, нормативну поведінку (бродяжництво, вибір поганих друзів, виникнення різних видів залежностей, протиправні вчинки).

Отже, *неблагополучними* (інколи їх називають проблемними) щодо становища прийнято вважати сім'ї, які в силу різних причин повністю або частково втратили свої виховні можливості, у результаті чого в них складаються несприятливі умови для виховання дитини.

Проектуючи процес соціальної реабілітації, доцільно передбачати у реальній програмі дій відповідні етапи роботи з дітьми.

Перший етап – діагностичний, його метою є: збір всієї необхідної інформації про підопічного; визначення його психологічного статусу; отримання відомостей про середовище, в якому він перебував; виявлення дефектів у розвитку; складання психолого-педагогічної характеристики; підготовка індивідуальної реабілітаційної програми. При цьому, слід підкреслити, що проектування програми має включати обов'язкові компоненти: причини, які викликали соціальну дезадаптацію; інформацію про функціональний стан підопічного; пріоритетні напрями соціально-педагогічної реабілітації; засоби, форми і механізми виховного впливу; прогнозовані результати; форми контролю й оцінку ефективності програми.

Другий етап – реалізація соціально-педагогічної реабілітаційної програми. При цьому передбачається: створення сприятливого соціально-педагогічного середовища; перебудова особистісної системи індивіда; нейтралізація негативних факторів середовища; гармонізація процесів розвитку вихованця з урахуванням його інтересів; зняття суперечностей між конфронтуючими мотиваційними тенденціями створення активної установки на соціально-педагогічну реабілітаційну роботу.

Третій етап – узагальнюючий, оцінка та аналіз отриманих результатів. Визначити, якою мірою вдалося вирішити соціально-педагогічну проблему; з'ясування позитивних і негативних аспектів використання технологій та можливих варіантів реабілітації; вияв ролі та власної діяльності об'єкта як суб'єкта; визначення динаміки змін з боку особистості як наслідок певної реабілітаційної діяльності; аналіз набутого досвіду.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновки:

- внаслідок несприятливих обставин з'являються різноманітні відхилення у соціалізації, що відображаються у прояві неадекватної поведінки і ставлення дітей до вимог і норм всієї системи суспільних відносин;
- успіх реабілітаційного процесу залежить від терміну його початку: чим раніше почати, тим більше надії на успіх;
- соціальна реабілітація передбачає відновлення соціальних відхилень, порушень зв'язків і відносин із середовищем;
- процес соціальної реабілітації буде здійснюватися успішно в тому випадку, якщо у дітей вдасться розбудити потребу в самовдосконаленні, самовихованні і якщо об'єкт даного процесу стає активним суб'єктом реабілітації роботи;
- неблагополучна родина найчастіше є причиною появи соціально запущених дітей і підлітків з девіантною поведінкою.

## Література

1. Діти вулиці : [методичні рекомендації по роботі з "дітьми вулиці" / упорядн. А. Г. Зінченко]. — К. : УДЦССМ, 1999.
2. Пихтіна Н. П., Новгородський Р. Г. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : [навчально-методичний посібник] / Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. — Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007.

3. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних робітників / [за заг. ред. А. Й. Капської], — 2000.
4. Соціальна робота: технологічний аспект : [навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської]. — К. : Центр навчальної літератури, 2004.
5. Ткачова Т. М. Соціально-педагогічна профілактика адекватної поведінки / Т. М. Ткачова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. — 2006. — № 1. — С. 44—50.

УДК 37.013.42

## КИЇВСЬКИЙ ФРЕБЕЛІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ ЯК УНІКАЛЬНЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Солобай І., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи**

**Актуальність дослідження.** Кінець XIX – початок XX ст. може вважатися періодом поступового розв'язання проблеми жіночої емансипації. В цей час суть “жіночого питання” полягала у боротьбі жінок за право на вищу освіту, професійну реалізацію та економічну незалежність.

Головна заслуга у виникненні та розвитку вищої жіночої освіти належала громадській ініціативі. Прогресивна інтелігенція була налаштована на створення вищих навчальних закладів для жінок на Україні. Цьому сприяла попередня діяльність вищих жіночих навчальних закладів у Центральній Росії, а також громадська ініціатива Х.Д.Алчевської, М.І.Пирогова, які робили перші спроби – відкривали жіночі курси, недільні школи.

Царський уряд з недовірою ставився до освітніх осередків для жінок, які претендували на більші права ніж було передбачено політикою влади щодо освіти жінки.

Ідучи назустріч суспільній потребі підготовки досвідчених та знаючих дитячі особливості вихователів і керівників дитячих садків, у Києві в 1907 р. було засновано Фребелівський педагогічний інститут – перший на початку XX ст. на українських землях Російської імперії вищий навчальний заклад, який готував кваліфікованих вихователів і керівників дитячих садків.

30 вересня 1907 р. на відкритті Фребелівського педагогічного інституту І.Сікорський як директор закладу виступив з промовою, в якій наголошував на надзвичайній важливості створення даного закладу. Особливу увагу І.Сікорський приділив визначенню ролі жінки у виховному процесі, наголосивши, що “жінка назавжди залишиться природним ментором для дітей обох статей і для чоловіків різного віку” [1, с. 12].

**Аналіз останніх публікацій.** Діяльність Фребелівського інституту вже досліджувалася на тлі розвитку вищої освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст. і відображалася у публікаціях відомих організаторів освіти, учених, громадсько-педагогічних діячів зазначеного періоду, зокрема, В.Вернадського, М.Грушевського, О.Дорошенка, М.Ланге, І.Огієнка, М.Пирогова, С.Русової, С.Сірополка, І.Стешенка та ін. Обґрунтування наукової концепції заснування та розвитку Фребелівського педагогічного інституту знаходимо також у фундаментальних працях з філософії А.Лосева, філософії освіти С.Гессена, психології М.Рубінштейна.

Деякі аспекти діяльності Фребелівського педагогічного інституту, а саме організація навчально-виховного процесу, особливості загально-педагогічної підготовки студенток висвітлено в ряді сучасних дисертаційних досліджень (Н.Дем'яненко, Т.Слободянюк та ін.). Змістовне дослідження діяльності Фребелівського інституту провела І.Прудченко, яка встановила місце та роль даного закладу в системі вищої освіти царської Росії початку XX ст., визначила специфіку його функціонування як центру навчально-виховного та науково-педагогічного комплексу, розкрила тенденції та особливості формування змісту навчально-виховного процесу.

**Метою даного дослідження** було розкрити особливості соціально-педагогічної діяльності та умов функціонування першого жіночого вищого педагогічного закладу, емансипації та професійного становлення жінки у складний період існування держави, виникнення нових підходів до розуміння дитячої психології та виникнення нових підходів до проблеми виховання, які полягали в організації цілеспрямованого впливу на розвиток дитини з перших днів її життя.

**Вклад основного матеріалу.** Як зазначає І.Прудченко, з поступовим збільшенням кількості дитячих садків, притулків, дитячих майданчиків, садків-ясел постало питання про підготовку педагогічних кадрів для виховання дітей дошкільного віку. Дана суспільна потреба розв'язалась створенням Фребелівського педагогічного інституту.

Слід зазначити, що у сучасній довідниковій та науковій літературі існує певна невідповідність у відомостях про заснування інституту. За однією версією відкриття закладу пов'язується з 1907 р., за іншою – 1908 р.

За статутом до Фребелівського педагогічного інституту приймали дівчат і жінок, які здобули гімназійну освіту чи освіту, що за обсягом прирівнювалася до неї. Навчання тривало два роки.

Діяльність Фребелівського педагогічного інституту спиралася на конгломерат ідей про жіночу наукову освіту і традиційні уявлення про роль жінки як берегині сімейного вогнища. Таким чином, одним із завдань навчального закладу було в озброєнні слухачок науковими знаннями педагогічної справи з метою подальшого влаштування на роботу, а з іншого боку – налаштованість на забезпечення академічної освіти й мала на меті запроваджувати навчально-виховний процес на засадах “нової” педагогіки, що ґрунтувалася



на науково достовірних фактах із психології дитячого віку.

Відповідно до Статуту, в 1908–1909 рр. Київське Фребелівське товариство відкрило перелічені педагогічні установи. Всього їх нараховувалось п'ять: педагогічний інститут, дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок, педагогічна амбулаторія. Вони утворювали педагогічне об'єднання з центром у Фребелівському педінституті. За словами І.О.Сікорського, означені заклади внутрішньо пов'язувались між собою і складали єдине педагогічне ціле. Таким чином, ще 1908 року було створено своєрідний праобраз сучасного навчально-виховного, наукового комплексу чи педагогічного об'єднання [5, с. 21].

Першим і тривалий час незмінним ректором був І.О.Сікорський – доктор медицини, відомий педагог, професор Київського університету св. Володимира, голова Київського фребелівського товариства сприяння справі виховання. Особисто І.Сікорський у Фребелівському педагогічному інституті викладав такі предмети: психологія, “вчення про важких у виховному відношенні дітей”, “душа дитини” та ін. [3, с. 77].

У 1912 р. у складі педагогічної ради інституту та ради Київського Фребелівського педагогічного товариства сталися зміни. За станом здоров'я склав свої повноваження очільника Київського Фребелівського педагогічного товариства, ректора Фребелівського педінституту та лектора професор І.Сікорський. Слід відмітити, що в деяких джерелах період його ректорства фіксується 1907–1917 рр., що не відповідає документальним відомостям.

У 1917 р. Фребелівський педінститут змінив назву на Київський педагогічний інститут при Фребелівському товаристві. А 1 лютого 1919 р. Київський педагогічний інститут став державним освітнім закладом, який підпорядковувався Відділу вищих шкіл Народного комісаріату освіти УРСР (Наркомос). Цього ж року,

згідно з розпорядженням Наркомосу, до педагогічного інституту було приєднано шкільний факультет колишніх жіночих курсів А.Жекуліної. У 1920 р. інститут увели до складу Київського інституту народної освіти.

У різні роки в інституті працювали відомі освітні діячі і педагоги, як С.Ананьїн, В.Артоболевський, М.Грушевський, В.Зеньківський, Н.Лубенець, О.Музиченко, М.Мукалов, С.Русова, І.Стешенко, М.Старицька, В.Флеров та ін. У 1920 р. Київський Фребелівський педагогічний інститут увійшов до складу Інституту народної освіти, а згодом був реорганізований у педагогічний інститут, який нині є Національним педагогічним університетом імені М.П.Драгоманова.

#### **Висновки**

1. Київський Фребелівський педагогічний інститут був першим жіночим вищим педагогічним закладом в Україні і мав неоціненне значення для становлення вищої освіти взагалі.

2. Фребелівський педагогічний інститут засновувався і розглядався в системі педагогічного об'єднання як “вища жіноча педагогічна школа для наукової і практичної діяльності і спостереження за юною душею” від періоду немовляти і до юнацького віку.

3. Загальнопедагогічна підготовка в педвузі відрізнялася оригінальністю, ґрунтовністю, глибиною авторських підходів до викладання дисциплін. Цьому сприяло, насамперед, існування навчально-виховного об'єднання, де Фребелівський педінститут виступав педагогічним центром і координував діяльність навчально-допоміжних установ: дошкільних закладів, шкіл, педагогічних амбулаторій, вищого початкового училища.

4. Діяльність І.Сікорського полягала в реалізації знань та ідей у роботі Київського Фребелівського педагогічного інституту, яка відіграла значну роль у підготовці національних педагогічних працівників – вихователів дошкільних закладів, учителів початкових шкіл та педпрацівників позашкільних закладів, дитячих психологів.

#### **Література**

1. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки / В. К. Майборода. — К., 1992. — С. 12.
2. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : [навч. посіб.] / Л. А. Медвідь. — К. : Вікар, 2003. — С. 170—174.
3. Никольская А. А. И.А.Сикорский: гармония развития и воспитания / А. А. Никольская // Педагогіка. — 1994. — № 3. — С. 76—80.
4. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России / Ф. Г. Паначин. — М., 1979. — С. 106.
5. Сикорский И. А. Киевский Фребелевский педагогический институт и его задачи / И. А. Сикорский. — К., 1907. — С. 21.

УДК 37.013

### **ПРОФІЛАКТИКА АЛКОГОЛІЗМУ ТА ТЮТЮНОПАЛІННЯ СЕРЕД СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Сіренко В.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Обов'язковою умовою здорового способу життя є відмова від шкідливих звичок, зокрема паління, вживання алкоголю. Неприятливий вплив паління на здоров'я пов'язаний насамперед із хімічним складом тютюнового диму, що вдихається, і його високою температурою. З димом в організм надходять нікотин, синильна кислота, оксид вуглецю, аміак, миш'як,

радіоактивні полоній-219 і свинець-210, інсектициди, смолисті речовини та багато інших (близько 100) шкідливих речовин, що утворюються внаслідок сухої перегонки тютюну і паперу за температури 250–300 °С. У разі вихарювання, наприклад, однієї цигарки в організм надходить від 3 до 8 мг нікотину. Одноразова смертельна доза нікотину для людини становить 60–

80 мг. Приблизно така кількість нікотину надходить після вичурювання 20–25 цигарок.

Дослідження, проведені у багатьох країнах світу, достеменно свідчать про несприятливі наслідки паління для здоров'я. За даними ВООЗ, паління – пряма або опосередкована причина 20% усіх смертельних випадків, один із провідних чинників ризику щодо розвитку ішемічної хвороби серця та злоякісних новоутворень легень. Доведено пряму залежність між ризиком смерті від раку легень і кількістю вичурених цигарок.

Паління підвищує вміст у крові карбоксигемоглобіну, зумовлює гіпоксію тканин, негативно впливає на функції шлунка та ендокринних залоз, кровonosні судини, зуби, ротову порожнину, погіршує пам'ять і увагу, знижує розумову працездатність. Середня тривалість життя тих, хто палить, на 5–7 років коротша, ніж тих, хто не палить.

Великою небезпекою (особливо для дітей та вагітних жінок) є вимушене пасивне паління під час перебування у приміщенні, що забруднюється тютюновим димом.

Усі ці дані свідчать про необхідність посилення боротьби з палінням і активізації відповідної профілактичної роз'яснювальної та організаційної роботи.

Зловживання алкоголем також негативно впливає на організм на всіх етапах його розвитку, починаючи з внутрішньоутробного. Під впливом алкоголю можуть настати передчасні пологи, відбувається збільшення перинатальної смертності. З алкогольною інтоксикацією вагітних жінок багато вчених пов'язують зростання в 60–70 разів кількості випадків специфічних вродливостей і порушень розвитку дітей, алкогольного синдрому плода та енцефалопатій. Алкоголь негативно впливає на всі органи і системи організму. Він уражує ЦНС, печінку, травний канал, нирки, серце і судини, поглиблює гіпоксію, інактивує ферменти, спотворює дію ліків, порушує обмінні процеси, колюровідчуття, знижує інтелект і працездатність, поступово приводячи до майже повної деградації особи. Будучи сильною наркотичною отрутою, алкоголь особливо згубно діє на ЦНС. У мозку його вміст на 75% більший, ніж у крові, у спинномозковій рідині і печінці – на 50%. На нервову тканину із самого початку алкоголь справляє паралітичний вплив, ослаблює процеси гальмування в корі головного мозку.

Зловживання алкогольними напоями є причиною більше ніж 30% автомобільних катастроф, а 75% їх жертв – чоловіки в стані алкогольного сп'яніння. Алкоголь – одна з основних причин виробничого та вуличного травматизму (200 г випитої горілки переробляються протягом 10–12 год. і алкоголь виявляється в крові майже протягом доби). Безпечних доз алкоголю не буває. Люди, які зловживають алкогольними напоями, хворіють у середньому вдвічі частіше і в 4 рази довше, ніж особи, що не вживають його. Серед цих людей значно (у 2–5 разів) більша ймовірність хвороб печінки, шлунка, серця і легень, живуть вони в середньому на 10–15 років менше, ніж ті, хто не вживає алкоголю.

Реальним виходом із ситуації, що склалася, є залучення до профілактичної роботи педагогів і психологів середніх шкіл та інших закладів системи освіти. Очевидно, максимальною можливістю під час проведення профілактики володіють люди, які постійно контактують із дітьми та підлітками і можуть вчасно виявити ті нюанси стану і поведінки, яких найчастіше не помічають батьки і наркологи.

Будь-яка профілактична програма повинна містити в собі певні види діяльності в кожному з таких напрямків: 1) поширення інформації про причини, форми і наслідки зловживання алкоголем та тютюном; 2) формування в підлітків навичок аналізу і критичної оцінки інформації про алкоголь та тютюн й уміння приймати правильні рішення.

За оцінками ВООЗ, у світі нараховується 1,1 мільярда курців (47% чоловіків і 12% жінок). Щороку майже 5 мільйонів курців помирають від хвороб, спричинених споживанням тютюну, яке, за прогнозами призведе до 450 мільйонів смертей протягом найближчих 50 років. Серед чоловіків найбільше курців (68%, тобто 37% населення) – у Південній Кореї, а серед жінок (37%, тобто 7% населення) – у Данії. Переважна більшість курців мешкає в країнах, що розвиваються: тут курять 48% чоловіків та 7% жінок. У країнах із розвинутою ринковою економікою поширеність куріння серед чоловіків становить у середньому 37%, порівняно з 60% у колишніх соціалістичних країнах. Щоденна кількість сигарет, що припадає на одного курця, вища в розвинутих країнах (22), ніж у тих, що розвиваються (14). Багатоаспектна увага дослідників до вивчення проблеми профілактики алкозалежності та тютюнопаління створила умови для визначення фундаментальних засад фахової діяльності вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів, викладачів та інших педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Якщо говорити про останні дослідження, то Н.Ю.Максимовою ґрунтовно розроблені основні форми, зміст, принципи та напрями превентивної освіти неповнолітніх та їх батьків; Т.І.Губіною і Н.М.Тищенко проведено вивчення системи чинників формування здорового способу життя підлітків та юнаків; Д.І.Балагурто – вивчений психологічний аспект асоціальної поведінки у старшому шкільному віці.

Взаємопов'язаними і водночас значущими для цілісного охоплення проблеми обґрунтування заходів профілактичної роботи в навчальних закладах з метою профілактики алкоголізму є праці І.М.Бушай, Н.О.Видолуб, О.В.Дубчак, А.І.Коцюби, О.Р.Охременко, Л.О.Подкоритої, В.Д.Потапової, А.М.Прищепи, К.В.Савченко, Н.В.Ханецької, Т.Д.Щербан, О.Р.Щіпановської, Н.О.Яцюка.

Розроблені Н.Ю.Максимовою системні механізми профілактики виникнення психологічної готовності до вживання шкідливих речовин охоплюють зміст і форми превентивного навчання, а також психокорекцію, як форму психологічної профілактики адитивної поведінки дітей і підлітків.

Метою даної статті є аналіз ситуації щодо профілактики алкоголізму та тютюнопаління серед дітей старшого шкільного віку.

Отже, у результаті дослідження ми зробили такі висновки: соціально-педагогічна профілактика – вид соціальної діяльності служб для молоді, спрямованої на проведення освітньо-профілактичних заходів та реалізацію педагогічних моделей впливу на особистість з метою попередження вживання наркотичних засобів, алкогольних напоїв; соціально-педагогічна профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та вправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють відхилення в психічному та соціальному розвитку дітей

і молоді, у їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності й дозвілля.

Змістом соціально-педагогічної профілактики алкоголізму є:

- формування установок (відношень, мотивів, моделей поведінки) на життя без алкоголю;
- поширення профілактичної інформації (друкована продукція, засоби масової інформації, міжособистісні стосунки, інші форми соціальної роботи);
- формування умінь і навичок здорового способу життя;
- застереження формування проалкогольних та тютюнових моделей поведінки;
- ініціювання педагогічно змістовної діяльності з профілактичної роботи;
- організація заходів щодо виконання програми нормальної поведінки;
- включення до міжнародних проектів питань з профілактики, поширення передового міжнародного досвіду із зазначеної проблеми;

– превентивна робота з проблем пияцтва, алкоголізму, вживання тютюну серед неповнолітніх і молоді;

– пропагандистські заходи до міжнародних свят, Всесвітніх днів без тютюну (програма ВОЗ), алкоголю. Таким чином, проблема куріння та вживання алкоголю в підлітковому віці стоїть достатньо гостро. Дослідження показують, що підлітки досить гарно проінформовані про наслідки та дію цих шкідливих речовин. У той же час вони стійко бачать позитивні моменти їх вживання: зняття напруги, підвищення авторитету серед однолітків, згуртування групи.

Основним мотивом початку вживання тютюну підлітки вважають:

- бажання знайти друзів;
- вплив однолітків;
- відчуття дорослості;
- паління батьків. Тому соціальному педагогові потрібно мати підхід до кожної дитини для того, щоб розв'язати хибні уявлення та допомогти попередити проблеми, які можуть виникнути від вживання таких речовин, адже кожна людина знає, що проблему краще попередити, ніж потім усунути.

### Література

1. Болтінець С. І. Психологічне обґрунтування заходів профілактичної роботи в навчальних закладах з метою профілактики наркоманії, токсикоманії, алкоголізму / С. І. Болтінець // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №12.
2. Попередження алкогольної залежності // Інфосвіт. — 2004. — № 4 (березень).
3. Профілактика вживання алкоголю та тютюнопаління // Шкільний світ. — 2005. — № 4.
4. Сизанов А. Н. Профілактика курення среди школьників (7–11 класи) / А. Н. Сизанов, Н. Н. Поплавский, В. А. Хрипович // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 2.
5. Тютюнопаління та його профілактика // Інфосвіт. — 2004. — № 2 (січень).

УДК 37.013.42

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З НЕПОВНОЛІТНИМИ МАТЕРЯМИ

Пащук Т., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Останнім часом актуалізується проблема “юного” материнства. Понад двадцять тисяч школярів в Україні щороку стають матерями, зростає кількість незапланованих вагітностей і абортів (до неповнолітніх матерів ми відносимо жінок 10–18 років, що мають дітей і не мають сім'ю). Материнство у юному віці супроводжується ускладненнями життєдіяльності, розв'язання яких значною мірою залежить як від підлітків і їх сімей, так і від суспільства. Раннє материнство веде до соціальної ізоляції неповнолітніх матерів, перериванню їх освіти, що у подальшому наносить економічні збитки суспільству. Неповнолітня матір нерідко позбавлена економічної та психологічної підтримки. Все це негативно позначається на соціальному самопочутті та ефективності адаптації неповнолітньої матері та її дитини. Народження дитини стає додатковим джерелом емоційного навантаження для юної жінки та її близьких. Окрім того, юні матері перебувають під жорстким пресингом громадської думки. Частина населення вважає “юне” материнство одним із різновидів девіантної поведінки, своєрідною патологією, називаючи в якості її причин статеvu розпусту, алкоголізм і наркоманію.

Проблема “юного” материнства є однією з нагальних проблем сучасного суспільства як для розвинутих Європейських країн, США, так і для країн третього світу. За статистичними даними, у США вагітні щодня дві тисячі сімсот дівчат, 50% серед них народжують дітей (переважно це дівчата з латиноамериканських та африканських сімей). В Канаді на кожну тисячу вагітних жінок – 39 підлітків, 24 з них народжують дітей. У Швеції на кожну тисячу вагітностей – 29,5 підліткових вагітностей [2, с. 72–73].

Щороку стають батьками й матерями 15 мільйонів підлітків світу. У Франції, аби запобігти вагітності, у шкільних аптечках завжди є контрацептиви, якими може анонімно скористатися кожен тінейджер. У Сполучених Штатах на уроках сексуального виховання роздають презервативи, пояснюють для чого вони потрібні і як ними користуватися. Українські ж учні дізнаються про статеві стосунки між чоловіком та жінкою здебільшого на вулиці, бо соромляться говорити про інтимні речі з батьками, а надто з учителями. Чи не тому нині в Києві, незважаючи на загальне зниження народжуваності, неповнолітні дівчата стають мамами значно частіше, ніж кілька десятиліть тому?

Більшість з неповнолітніх породіль стають матерями-одиначками. Деякі виходять за своїх ровесників. Часто новоспечені молоді родини залишаються без засобів існування, оскільки не мають фаху й не можуть влаштуватися на роботу [5, с. 5].

Проблемою “юного” материнства займалися й займаються фахівці в галузі педагогіки, а саме: І.П.Каткова, І.Д.Зверева, А.Й.Капська, І.В.Братусь, В.И.Брутман, і це далеко не всі вчені, які досліджують дану проблему. Зокрема, І.П.Катковою був запропонований сам термін “юне материнство” у праці “Медико-соціальні проблеми юного материнства: програма соціальної роботи з юними матерями” [4, с. 53].

Алла Йосипівна Капська у Словнику-довіднику дала визначення “неповнолітня мати”. Інші дослідники цієї проблеми змогли виокремити основні причини і намагаються розробити та впровадити технології соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми матерями, знайти ефективні способи організації допомоги їм.

За даними соціологів, деякі молоді люди “не знають точно, до чого призводять статеві зносини і внаслідок чого настає вагітність”. Дехто з них, зовсім на розуміє зв'язку між статевими зносинами і вагітністю.

Наслідки підліткової вагітності – дійсність, з якою стикаються неповнолітні матері, дуже відрізняється від юнацьких фантазій. Більшість дівчат визнає, що, дізнавшись про вагітність були просто шоковані і приголомшені. Часто перша реакція – почуття провини, гнів і неввіра. Небажання вірити у свою вагітність дуже небезпечно, оскільки через це дівчина, можливо не звернеться вчасно до лікаря. Багатьом дівчатам навіть немає кому звіритися, або ж їм соромно розповідати про своє становище. Не дивно, що декого з них охоплює почуття провини чи страху. Чимало вагітних підлітків страждають від депресії.

Варто акцентувати увагу на таких тривожних фактах:

- 40% дівчат вагітніє до 20 років;
- близько 40% матерів – менше 18 років;
- діти підлітків частіше страждають від жорстокого поводження і недбалого ставлення, ніж діти старших батьків;
- лише 4 з 10 матерів, яким ще не виповнилось 18 років, закінчують середню школу;
- близько 80% хлопців не одружуються з юними матерями своїх дітей.

Такі факти не можуть залишити у спокої не тільки вчених, які займаються даною проблемою, але і звичайних пересічних громадян різних країн і України в тому числі.

Мета даної статті полягає у визначенні основних проблем та з'ясуванні особливостей надання соціально-педагогічної допомоги неповнолітнім матерям.

Одна з основних проблем, з якою доводиться сьогодні зустрічатися все частіше – це вагітність у юнацькому віці і все, що з нею пов'язано.

Термін “юне материнство” був запропонований І.П.Катковою у праці “Медико-соціальні проблеми юного материнства: програма соціальної роботи з юними матерями” (1992) й у даному випадку означає ранній вік жінок, які народили дитину.

Неповнолітня мати – мати, яка народила дитину до віку, з якого згідно із законодавством України, встановлено шлюбний вік (тобто до 17 років) [7].

Щодо вікових меж “юного материнства”, то різні фахівці висловлюють свою точку зору на цю проблему. Нижня вікова межа “юного” материнства визначається віком вступу до пубертату та початком менархе у дівчат. У зв'язку з явищем акселерації, початок менархе нині у дівчат спостерігається, починаючи з 10–12 років. Верхня вікова межа, на думку представників західної школи соціальної роботи, становить 21 рік, що знаменує набуття повноліття.

І.П.Каткова зазначає, що проблема ранньої вагітності повинна розглядатися серед дівчат віком від 10 до 19 років. При цьому нижня межа обумовлена віком початку статевого дозрівання і появою вторинних статевих ознак.

О.Г.Фролова пропонує вважати за верхню межу ранішого материнства 20 років [1, с. 46–48].

В.І.Орел і О.В.Брюхіна зазначають, що раннє материнство обмежується 18-річними, тому що в законодавстві Росії саме з цього моменту фіксується так званий “шлюбний вік” [6, с. 47].

В Україні верхня вікова межа юного материнства становить 18 років – це вік повноліття. Однак юними матерями треба вважати не лише неповнолітніх, а й дівчат, які народили дитину до 21 року, оскільки, як правило, до цього віку молода людина набуває самостійності, починає професійну кар'єру.

Проблема “юного” материнства є актуальною для Європейських країн і США. За минулі десятиліття проблема вагітностей і материнства неповнолітніх і молодих дівчат, як і раніше, вважається однією з актуальних міжнародних соціальних проблем, що вимагають пошуку ефективних шляхів розв'язання.

У результаті дослідження ми визначили основні причини юного материнства:

- Процеси акселерації й раннього вступу в пубертат, що впливає на ранній початок статевого життя підлітків.
- Лібералізація поглядів, з боку суспільства, на дошлюбні сексуальні стосунки. В останні десятиріччя “громадянський шлюб” став нормою життя, сексуальні стосунки підлітків не сприймаються суспільством як “проблема”, що має негативні наслідки, зокрема захворювання, що передаються статевим шляхом, аборти, позашлюбні народження, соціальне сиріцтво.
- Вплив засобів масової інформації, молодіжної моди і поп-культури, де пропагують та оспівують вільний секс.

- Тиск з боку сексуально активних однолітків. Також підлітки прагнуть бути схожими на інших, стати дорослішими, і саме тому вступають до сексуального контакту.

- Неблагополучні стосунки підлітків із батьками часом стають поштовхом до пошуку любові та отримання сексуального досвіду.

- Побічний ефект програм із застосуванням контрацептивних засобів.

Проаналізувавши діяльність соціальних служб, ми виявили, що одним із основних об'єктів соціальної роботи виступають сім'ї неповнолітніх та одиноких матерів. Соціальна робота з такими сім'ями полягає у забезпеченні соціальної профілактики сімейного благополуччя; здійснення системи заходів, спрямованих на запобігання аморальній, протиправній поведінці дітей та молоді, наданні соціальної допомоги

та послуг з метою реалізації програми роботи з сім'єю, наданні допомоги у розв'язанні складних питань сімейного виховання, здійсненні соціальних послуг, здійсненні соціальної реабілітації.

Завдання соціальних служб для молоді у роботі з неповнолітніми матерями – надання конкретної індивідуальної допомоги, яка базується на вирішенні питання щодо місця проживання неповнолітньої матері і її маленької дитини, також визначення статусу сім'ї, в якій проживають або тимчасово перебувають юна матір з дитиною, надання матеріальної допомоги та допомоги у здобутті освіти і професії.

Соціальний працівник виступає посередником між даною сім'єю, державою, громадськими організаціями та законодавчими органами. Соціальні послуги спрямовані на допомогу у створенні й поліпшенні умов життєдіяльності сім'ї, можливостей її самореалізації, на захист її прав та інтересів. Це насамперед роз'яснення про пільги, що надаються неповнолітнім матерям.

Проводячи паралель із зарубіжним досвідом, ми прийшли до висновку, що до технологій соціально-педагогічної роботи з юними матерями належать створення сервісних центрів (притулків або групових будинків) для юних мам та їх дітей, організація тренінгових програм із підготовки до народження дитини, розвитку батьківської компетентності та соціальних навичок у громаді; організація груп самопомоги, освітні технології. Під технологіями

соціально-педагогічної роботи з юними матерями макрорівня розуміють стратегії вирішення проблеми на міжнародному рівні, національному, регіональному рівнях, зокрема, вироблення відповідних механізмів соціальної політики для розв'язання існуючої проблеми.

Технології соціально-педагогічної роботи з юними матерями на мезорівні передбачають організацію соціальної та соціально-педагогічної роботи з юними матерями з використанням групових форм роботи та залученням ресурсів громади. До технологій соціально-педагогічної роботи з юними матерями на мезорівні можна віднести освітні технології [3].

Узагальнюючи вищесказане ми бачимо, що у практиці соціальної роботи з неповнолітніми матерями застосовуються різні технології. Неповнолітнім матерям та їхнім дітям надають допомогу як державні соціальні агентства, так і неурядові організації. Різні освітні програми діють при школах, сімейних службах, церквах, медичних установах. Неповнолітні матері можуть отримати інформацію про можливу допомогу, включаючи соціальні виплати, освітні програми, консультативні послуги. Мами-дівчата можуть продовжити освіту, брати участь в альтернативних навчальних програмах, де поряд з необхідними знаннями здобуваються навички по догляду за дитиною і плануванням родини; для них створюються можливості для одержання професійної підготовки.

#### Література

1. Богданова Е. А. Здоровье девочек и девушек – основа репродуктивного здоровья женщин / Е. А. Богданова, М. Н. Кузнецова, О. И. Фролова // Акушерство и гинекология. — 1992. — № 2. — С. 46—48.
2. Братусь І. Соціально-педагогічна робота з юними матерями в громаді / І. Братусь // Проблеми педагогічних технологій. — Луцьк, 2004. — № 3—4. — С. 72—77.
3. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник для студ. вузів / М-во освіти і науки України, Луганський національний пед. ун-т ім. Т.Шевченка АПН України. Ін-т. Проблеми виховання. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 313 с.
4. Каткова И. П. Медико-социальные проблемы юного материнства: Программа социальной работы с юными матерями / И. П. Каткова. — М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1992. — 53 с.
5. Київська муніципальна газета "Хрещатик" від 5 лютого 2003 р. № 16, та від 10 червня 2008 р., рубрика "Сім'я".
6. Орел В. И. Медико-социальные и организационные проблемы формирования здоровья детей в современных условиях : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : спец. 14.00.33 / Петербургская педиатрическая мед. акад. — СПб., 1998. — 47 с.
7. Словник-довідник / [за ред. А. Й. Капської]. — К., 2000.

УДК 37.013.42

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

**Трашкова В.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

Добробут і процвітання кожної держави у сучасному високорозвиненому світі пов'язане із плеканням інтелектуального потенціалу нації. Тому на сьогодні особливо гостро постає питання щодо освіти, виховання та розвитку обдарованої молоді, це, в свою чергу, зумовлює здійснення ґрунтовної реформи системи освіти. Тенденція підтримки та захисту обдарованої

молоді задекларована у Розпорядженні Кабінету Міністрів України "Про затвердження концепції державної програми з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки" (2006), Указі Президента України "Про державну підтримку обдарованої молоді" (2001), Національній доктрині розвитку освіти України (2003), Указі Президента "Про національну програму "Діти

України” (1996), Комплексній програмі про пошук, навчання та виховання обдарованих дітей (1997), проєкті державної програми “Творчість, інтелект, обдарованість”. Так, Програма “Обдаровані діти” (2001–2005 рр.) передбачає створення умов для виявлення здібностей, розвитку талантів дітей, їх інтелектуального і творчого потенціалу. У вищезазначених державних документах робиться наголос на успішній соціалізації обдарованої особистості, яка можлива за умови орієнтації і переструктурування змісту та форм організації навчально-виховної роботи з ними [5].

В Україні з метою реалізації програми соціалізації обдарованих дітей та молоді передбачено створення профільних класів, спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, діяльність яких має сприяти подальшому розвитку здібностей, обдарувань і таланту обдарованої особистості ( Закон України “Про освіту” (2001)).

Однак діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи сьогодні більше асоціюється з “важкими” дітьми і підлітками – тими, хто потерпає від соціальних і психологічних труднощів у навчанні, побуті, поведінці. На другому плані вирішуються проблеми дітей педагогічно успішних, але психологічно неблагополучних: тривожних, замкнених, невротизованих. В останню чергу соціальний педагог школи пов’язує свою професійну діяльність з обдарованими дітьми. Саме ця проблема в педагогічній практиці зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета статті: з’ясувати особливості соціалізації обдарованих дітей та молоді у школі.

Досягнення мети передбачає вирішення певних завдань:

1. Висвітлення підходів до визначення поняття “обдарованість”.
2. Розглянути питання благополучної обдарованості та обдарованості як проблеми дитини.
3. Розкрити особливості соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в умовах школи.

Феномен “обдарованість” досліджували такі зарубіжні вчені: Г.Нойнер, Дж.Рензулі, Г.Розен, Дж.Гілфорд, Е.Торранс, Ф.Гальтон, С.Стернберг, Н.Лейтес (“Вікова обдарованість і індивідуальні відмінності”, “Про розумову обдарованість”). Серед вітчизняних науковців проблему обдарованості вирішують А.Капська (“Соціальна педагогіка”, “Технології соціально-педагогічної діяльності”), О.Кульчицька (“Соціальне середовище в розвитку обдарованості”, “Творча обдарованість у системі неперервної освіти”), Н.Литвинова, В.Моляко (“Психологічні питання виявлення обдарованості”), Ю.Гільбух (“Увага: обдарована дитина”, “Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка”), Г.Костюк (“Розвиток і виховання”) та ін.

Теоретичний аспект дослідження феномену “обдарованість” вказує на багатогранність підходів, щодо визначення самого поняття “обдарованість”. Так, обдарованість, на думку Р.Стернберга, – це багатовимірне утворення, її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності, ні до мотивації. Російські науковці Д.Богоявленська та В.Шадрікова вважають, що обдарованість – це системна розвиваюча протягом життя якість психіки, яка визначає можливість досягнення людиною високих результатів в одному

або декількох видів діяльності порівняно з іншими людьми [1, с. 24]. Н.Лейтес у своїх працях під терміном “обдарованість” розуміє набір здібностей, він вважає, що дитяча обдарованість виявляється у схильності до праці, у гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвиває, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції [6, с. 44]. У книзі “Розвиток і виховання” Г.Костюк тлумачить обдарованість як індивідуальну своєрідність здібностей людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, котра є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей [1, с. 25]. За Л.Слободянюк, обдарованість являє собою не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й сукупність її особистісних характеристик [1, с. 33].

На підставі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних вчених ми дійшли висновку, що обдарованість – це комплекс задатків і здібностей особистості, які за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності порівняно з діяльністю інших людей.

Отже, обдарованість виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів конкретної діяльності.

Досить важливим аспектом досліджуваної проблеми є те, що обдарованість типологізують за різними критеріями. Так, Х.Гарднер виділяє 7 видів обдарованості: лінгвістична, музична, логіко-математична, просторова, тілесно-кінетична, інтраособистісна, інтерособистісна [2, с. 30]. Ю.Гільбух виокремлює такі типи обдарованості: природничі теоретики, природничі прикладники, гуманітарії [2, с. 44].

Проте, на нашу думку, найбільш повну диференціацію видів обдарованості дає А.Грабовський: за видом діяльності: практична, теоретична, художньо-естетична, комунікативна, духовно-ціннісна; за ступенем сформованості обдарованості: актуальна і потенційна обдарованість; відповідно до критерію “ширина проявів у різних видах діяльності” можна виділити загальну і спеціальну обдарованість; за критерієм “особливості вікового розвитку”: рання і пізня обдарованість [3, с. 39–45].

Отже, будь-який випадок дитячої обдарованості може бути оцінений з точки зору всіх вищезазначених критеріїв класифікації її видів. Таким чином, це дає нам підставу для висновку, що обдарованість виявляється багатовимірним за своїм характером явищем.

Розглядаючи проблему обдарованості, неможливо не торкнутися такого аспекту, як гармонійний чи дисгармонійний розвиток особистості. Обдарованість може органічно вписатися в життєдіяльність, а може, навпаки, породити безліч складних соціально-психологічних і внутрішніх протиріч. У першому випадку йдеться про благополучну обдарованість, у другому – про проблему.

Благополучно обдарована дитина знає на доступному їй віковому рівні про свої здібності, приймає їх у собі, спирається на них у процесі свого розвитку і самореалізації. Здібності, дані дитині природою, є основою її самоповаги, але це не позначається негативним чином на ставленні до людей, що ними не володіють. Дитина, у випадку благополучної обдарованості не створює своїм близьким серйозних проблем

через свою унікальність. Напроти, завдяки цій унікальності дитині вдається встановити з одолітками і дорослими позитивні відносини. В класі дитині вдається пристосуватися до наданих освітніх можливостей: беручи з них максимум користі для себе, вона активно просувається вперед [7, с. 56–57].

Обдарованість як проблема, на жаль, є більш розповсюдженим варіантом розвитку дитини у масових освітніх установах. Головна особливість полягає в тому, що у своїй поведінці, навчанні, внутрішньому стані обдарована дитина наближається до дитини дезадаптованої. Обдарованість набуває рис неуспішності, соціальної занедбаності, девіантності. Одна з причин перетворення обдарованості в проблему полягає в тому, що багатьом обдарованим дітям властива “диссинхронія розвитку”. Диссинхронія заключається в тому, що при випереджальному розвитку окремих функцій обдарована дитина в інших аспектах не відрізняється від своїх однолітків, або навіть іноді поступається їм. Поширеним прикладом диссинхронії є слабкий розвиток моторики, дислексія. Далі включається механізм: низька успішність – утрата навчальної мотивації – незатребуваність здібностей – втрата інтересу до школи й відхід у свої проблеми. За цим механізмом відбувається утворення випадків “прихованої обдарованості”. “Прихованою” називається така обдарованість, що не виявляється у високій шкільній успішності, і не є очевидною для оточуючих. Більше того дитина, що має таку обдарованість часто буває невстигаючою [7, с. 58–63]. Так, драматичні цифри повідомляє П.Торранс, згідно з якими 30% дітей, що відраховуються за неуспішність, складають обдаровані [4, с. 10].

Отже, обдарованість як проблема дитини переважно локалізується в одній з наступних сфер: навчанні (низька навчальна мотивація, шкільна неуспішність), спілкуванні і поведінці (форма дезадаптованої або депресивної поведінки); внутрішньо особистісні стани (відчуженість, особистісні конфлікти, бо дитина усвідомлює не свою обдарованість, а свою відмінність від інших) [7, с. 61–63].

Не підлягає сумніву, що ключовою фігурою у створенні освітнього й виховного середовища, яке сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини є соціальний педагог: система освіти має забезпечувати підтримку обдарованих дітей та молоді, розвиток у них творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості (Національна доктрина розвитку освіти України (2003)) [5, с. 43].

Роботу соціального педагога школи з обдарованою дитиною, яка розвивається гармонійно, можна охарактеризувати як підтримуючу, направляючу, корегуючу. Організація соціально-педагогічної роботи з обдарованою дитиною в загальноосвітній школі спрямована на вирішення наступних завдань:

1. Розвиток самосвідомості, широкого й поглибленого розуміння своїх здібностей і можливостей.
2. Навчання соціально-психологічним навичкам.
3. Формування уміння встановлювати й підтримувати стосунки з навколишніми.
4. Оволодіння навичками конструктивного вирішення конфліктів.
5. Розвиток саморефлексії тощо.

Також соціальний педагог здійснює психолого-педагогічний супровід (особливо коли обдарований школяр опанує за один рік програму кількох класів) [7, с. 58].

Напрямки і завдання роботи соціального педагога школи з “проблемною” обдарованістю складають інший аспект його діяльності:

1. Корекційна робота, спрямована на розв’язання внутрішніх конфліктів, зняття тривожності, страхів, агресивності.

2. Соціально-психологічне навчання дитини, спрямоване на розширення наявних у її розпорядженні поведінкових реакцій, корекцію сформованих форм поведінки, усвідомлення дитиною своєї позиції у спілкуванні.

3. Відновлення або формування навичок продуктивної навчальної діяльності, режимних моментів життя [7, с. 62–64].

Вищезазначені напрямки і завдання роботи соціального педагога з обдарованими дітьми здійснюються за такими формами: гуртки, факультативи, творчі студії, інтелектуальні конкурси та огляди, предметні тижні, наукова рада учнів, олімпіади, профільні класи, індивідуальні навчальні плани, змагання, консультації, спортивні та інтелектуальні ігри, зустрічі з майстрами, фахівцями, рольові ігри, екскурсії, дискусії, симпозиуми, тренінгові заняття [4, с. 3].

Організуючи роботу педагогів-предметників загальноосвітньої школи, які залучаються до навчання обдарованих дітей, соціальний педагог спрямовує їх діяльність за такими напрямками:

1. Здійснення контролю за нервово-фізичним навантаженням дитини.

2. Ведення консультативної і просвітницької роботи (орієнтування педагогів на цілісний розвиток дитини, вироблення педагогами ефективного стилю спілкування з обдарованими дітьми, адекватної оцінки її вчинків, розуміння її поведінкових проявів).

3. Також соціальний педагог залучається до організації методичної допомоги педагогам у підготовці і реалізації індивідуальної програми навчання обдарованих дітей [7, с. 59].

4. Методична робота, спрямована на створення для даної дитини навчальної атмосфери, яка б задовольняла її інтереси.

5. Проведення диференціальної діагностики, спрямованої на виявлення обдарованих дітей у групі дезадаптованих дітей і надання їм допомоги [4, с. 7–8].

Особливу ланку соціально-педагогічної діяльності соціального педагога школи складає робота з батьками обдарованої дитини, яка здійснюється за такими напрямками:

1. Проведення активної роз’яснювальної роботи. Регулярне проведення лекторію для батьків з проблем виявлення, розвитку і підтримки обдарованості дитини.

2. Просвітницька консультативна робота з прийняття дорослими обдарованості дітей, особливостей їх поведінки, інтересів, схильностей.

3. Консультативна робота з дорослими, спрямована на організацію соціального життя обдарованих дітей, розширення і поглиблення їх соціального досвіду.

4. Організація консультацій батькам.

5. Залучення батьків до діяльності структурних підрозділів школи [4, с. 5–6].

Аналізуючи проведену роботу, ми дійшли до висновків, що чітко фіксованого поняття “обдарованості” в науковій літературі не існує. На сьогоднішній день існує приблизно 100 визначень обдарованості, в кожному з яких враховується певний аспект цієї проблеми.

Існує думка, що обдарованість і сама може протарувати собі шлях, наукові ж дослідження це заперечують. Обдаровані діти – дуже цінна, але досить тендітна частина нашого суспільства й у своєму розвитку наражаються на особливий ризик. Тому, одним із важливих напрямів діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі є його робота з обдарованими учнями, яка заключається в розвитку інтересу; навчанні терпінню; заохоченні працювати старанно, завершувати почате; намаганні зменшити надмірну вразливість обдарованої дитини; навчанні гідно програвати і не сприймати невдачу, як трагедію, володіти емоціями. Соціальний педагог повинен робити все, щоб обдарована дитина не занижувала своєї самооцінки і водночас не виставляла напоказ свою обдарованість, що досягається через застосування різноманітних форм роботи.

Першовідкривачами обдарованості дитини є батьки. Вони виконують найголовнішу роль у становленні й розвитку не тільки обдарованості дитини, а й її особистості. Тож важливим аспектом діяльності

соціального педагога є його робота з батьками обдарованої дитини, що полягає в навчанні дорослих стимулювати інтелектуальний розвиток, плекати творчі здібності дитини. Особливий акцент робиться на необхідності культивування соціальних навичок у обдарованого школяра.

Також соціальний педагог приділяє значну увагу роботі з педагогами-предметниками обдарованої дитини, допомагає розробляти інноваційні навчальні програми для обдарованих, керуючись такими принципами: врахування індивідуальних особливостей обдарованої дитини, варіативності навчального матеріалу, систематизації і послідовності навчання.

Як бачимо, соціальний педагог є ключовою фігурою у створенні освітнього й виховного середовища, яке сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини, її особистості.

Отже, проблема виховання обдарованих дітей на сьогодні є надзвичайно актуальною, оскільки існує об'єктивна необхідність у створенні належних умов для розвитку творчих здібностей обдарованих учнів. Ефективним шляхом її розв'язання вважаємо підвищення рівня теоретичної та практичної обізнаності сучасних педагогів щодо організаційно-методичних засад роботи з даною категорією дітей та запровадження соціально-педагогічного супроводу навчання та виховання обдарованих у загальноосвітніх школах.

#### Література:

1. Богоявленська Д. Б. Концепція обдарованості / Д. Б. Богоявленська, А. М. Матюшин // Обдарована дитина. — 2000. — № 1.
2. Гільбук Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбук. — К., 1992.
3. Грабовський В. І. Види дитячої обдарованості / В. І. Грабовський // Обдарована дитина. — 2004. — № 1.
4. Докшина Н., Кошель С. Робота з обдарованими та здібними дітьми / Н. Докшина, С. Кошель // Психолог. — 2004. — Листопад.
5. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. — К. : Либідь, 2004.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. — Воронеж, 1997.
7. Циганкова Е. Як тобі живеться вундеркінде? / Е. Циганкова // Обдарована дитина. — 2003. — № 4.

УДК 159.922.763

## ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКА, ЗАСУДЖЕНОГО ДО ПОКАРАНЬ БЕЗ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Добровольська О., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Соціально-економічна криза, яка охопила всі сфери життя в нашій державі, спричинює цілу низку негативних явищ антисоціального напрямку не тільки серед дорослих, але і серед дітей. Кількість засуджених за злочини неповнолітніх зросла вдвічі, порівняно з 2007–2008 роками.

У сучасних умовах розвитку суспільства проблема правопорушень, скоєних неповнолітніми, і їх соціально-педагогічне і соціально-психологічне відновлення (реабілітація) є однією із найбільш актуальних і потребує нагального вирішення. Про це свідчить і аналіз досліджуваної проблеми.

Проблема ресоціалізації неповнолітніх виходить своїм корінням у далекі часи. Одним із фундаторів

реабілітаційної педагогіки є видатний педагог Антон Семенович Макаренко, який своєю діяльністю довів необхідність і можливість ефективного відновлення “людського” в підліткові, який скоїв злочин.

Питання ресоціалізації неповнолітніх, які скоїли правопорушення, досліджуються і вирішуються у наукових дослідженнях В.М.Землянської, В.П.Лютото, Н.Г.Рахмаїла, В.М.Синьова, Н.Ю.Максимової, Т.С.Нестеренко та інших. Проте, в основному, процес ресоціалізації неповнолітніх правопорушників розглядається в умовах пенітенціарних установ і після відбування покарання.

Мета статті полягає у визначенні соціально-психологічних проблем реабілітації неповнолітнього



правопорушника, який був засуджений за скоєння злочину без позбавлення волі.

Соціально-психологічна реабілітація неповнолітніх, які скоїли правопорушення і були засуджені без позбавлення волі, є одним із провідних напрямів їх ресоціалізації. Підліток, який скоїв злочин, мав до цього певні психологічні передумови – психологічні якості, або особистісні проблеми, що заважали його життєдіяльності, або сприяли вибору протиправних шляхів поведінки. Якщо в процесі відбування ним покарання, реабілітації та ресоціалізації не було усунуто ці передумови, зберігається висока вірогідність рецидиву. Коли мова йде про неповнолітніх, то потреба у соціально-психологічній реабілітації особливо велика, адже підліткам взагалі властива особлива гострота психологічних проблем і конфліктів, а процес слідства, суду та виконання покарання може нанести їм додаткові психічні травми.

У результаті аналізу наукової літератури з обраної теми ми прийшли до висновку, що у підлітків, які скоїли правопорушення, як правило, підвищена збудливість, емоційність, неврівноваженість, бурхлива несамовита активність та ініціативність, що не завжди співпадає з реальними фізичними та психічними можливостями. Психологи визначають, що таким підліткам, в основному, притаманна сприйнятливості до зовнішніх впливів та велика вразливість (Синьов 30, с. 27–32). Крім того, ситуація погіршується соціально-педагогічними чинниками: проблеми в сім'ї, навчальному закладі, неформальній групі.

Дослідження В.П.Лютого свідчать, що родини, у яких виховувались підлітки-правопорушники, характеризуються дисгармонійними відносинами між батьками і дітьми:

- потування та байдужість батьків стосовно дітей;
- у деяких випадках – гіперопіка;
- недовіра до дитини;
- відсутність умов для прояву самостійності підлітка тощо.

Неблагополучна родина є одним із факторів десоціалізації підлітка. Особливо негативний вплив на дитину мають часті сварки, скандали батьків, фізичні покарання дітей. Як наслідок, у підлітків руйнуються гальмові процеси, стимулюються підвищена збудливість, запальність, формуються такі звичні психічні стани, як озлоблення, страх, недовіра, самотність, байдужість. Стереотипи спілкування, що склалися в родині, дитина переносить і на соціальні контакти, а саме в соціальних контактах формується самосвідомість особистості, її самооцінка, що є основою особистісного самовизначення і саморегулювання.

На наш погляд, психокорекційна робота з підлітком, який скоїв правопорушення, повинна спрямовуватись, як на психологічні проблеми самої дитини, так і на вирішення його конфліктів з оточуючими, на корекцію його мікросоціального середовища.

З метою визначення проблем соціально-психологічної і соціально-педагогічної реабілітації неповнолітніх, засуджених без позбавлення волі, нами було проведено дослідження з використанням опитувальника СМДО, МКВ Люшера та глибинного інтерв'ю. Даний опитувальник виявляє кількісні та якісні характеристики особистості: її мотиваційну спрямова-

ність, самооцінку, стиль міжособистісної поведінки, риси характеру, тип реагування на стрес, провідні потреби, ступінь адаптованості та тип дезадаптації. Модифікований восьмикольоровий тест (МКВ) Люшера дозволяє найбільш безпосередньо виявити індивідуальні особливості, тип реагування на впливи середовища, ступінь протидії або покори середовищним впливам, способи захисту та стійкі емоційно-особистісні властивості. За допомогою глибинного інтерв'ю вивчалася соціальна ситуація розвитку дитини, її особисті проблеми.

Для дослідження ми обрали 10 із 38 підлітків, які перебувають на обліку в КВІ м.Біла Церква. Діагностування за методом Люшера виявило наявність високого рівня ситуативної тривоги у восьми з десяти осіб, високий рівень потреби в прийнятті, пошук глибокої прихильності для досягнення внутрішнього контролю і зовнішнього захисту, реальний захист за допомогою негативізму та протесту. Отже, можна припустити, що асоціальна поведінка цих дітей є захисною реакцією в результаті незадоволеності потреби в прийнятті та любові.

У 7 із 10 реципієнтів визначено високі показники за шкалами оптимістичності та ригідності. Це свідчить про завищену самооцінку і легкість у прийнятті рішень, не дуже велику розбірливість у контактах, безцеремонність у поведінці, поблажливості щодо власних промахів і недоліків, непостійність у прихильностях, про стійкість інтересів та завзятість у їх відстоюванні, активність позиції, яка збільшується при протидії, прагнення спиратися на власний досвід, недостатню гнучкість, схильність до дратівливості й образи.

У половини обстежуваних показники за шкалою тривожності були одними із найбільш низьких у профілі. Це вказує на відсутність обережності у їх вчинках та прискіпливості в питаннях моралі, на доволі відкритий егоцентризм, знижену здатність до співчуття, неконформність установок, жорстку та брутальну манеру поведінки, цинічний погляд на життя.

Крім цього, у більшості неповнолітніх виявлено низькі показники за шкалами песимістичності й надконтролю, що дає можливість припустити наявність низького рівня усвідомленості власних проблем, нехильність до роздумів, відсутність самокритичності, безпосередність реакції, знижений контроль за агресією, зневажання інструкціями, правилами, безвідповідальність.

Інтерв'ю показало, що кожен із респондентів перебуває у несприятливих умовах у сім'ї, має серйозні конфлікти з оточуючими, проте природа конфліктів і проблем носить унікальний характер у кожному окремому випадку.

На підставі проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Всім неповнолітнім, які взяли участь у дослідженні, властиві невирішені особисті проблеми та конфлікти з оточенням і високий фон тривоги, які, як правило, ними не усвідомлюються або витісняються.

2. Більшості учасників експерименту притаманна висока, проте поверхнева активність, схильність до жорстокості, цинічної поведінки, що є засобом психологічного захисту, знижений контроль за власною поведінкою.

3. Агресія, що властива частині респондентів, носить захисний характер, тенденції до активних агресивних дій у більшості неповнолітніх не виявлено.

4. Неповнолітні, які брали участь у дослідженні, в основному, займають жорстку позицію, вони не схильні змінювати власні уявлення або поведінку під зовнішнім

тиском. У випадку такого тиску вони лише збільшують протидію.

5. Переважна більшість опитуваних відчуває потребу у прийнятті, в глибоких емоційних відносинах та у захисті.

### Література

1. Арзуманян С. Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков / С. Д. Арзуманян. — Ереван, 1989. — 234 с.
2. Бартол К. Психология криминального поведения / К. Бартол. — Проим – Еврознак, 2004. — 352 с.
3. Десятников В. Ф. Психические девиации и противоправное поведение подростков / В. Ф. Десятников, В. Г. Козюля. — М., 1982. — 187 с.
4. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание / Х. Зер. — М., 1998. — 134 с.
5. Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі. — К., 2005. — 104 с.

УДК 37.013

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ СТАТУТНИХ ПРАВИЛ ВЗАЄМОВІДНОСИН МІЖ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ

**Кашлюк В.**, студент V курсу факультету психології та соціальної роботи

Сучасний етап реформування та розвитку Збройних сил України знаменується значним зростанням уваги до людського фактору, морального духу і духовного стану війська. Набули актуальності питання щодо суто військового, морально-психологічного, соціального значення військової дисципліни, пошуку ефективних шляхів та механізмів її зміцнення. Адже не є секретом факти порушення статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями, які призводять до загибелі молодих хлопців, до психологічних відхилень і психічних захворювань, навіть до суїциду.

Всі наслідки кризи в суспільстві відбиваються і на її Збройних силах. І в державі, і в її війську на сьогодні гостро відчувається дефіцит морального здоров'я. Нерідко до Збройних сил приходять юнаки, у яких сформувалося неповажне ставлення до чесної праці, до культури та історії свого народу, які схильні до насильства та правопорушень. Аналіз складу призовного контингенту свідчить, що кожний п'ятий з призовників – представник найбільш незабезпеченої частини населення – сімей пенсіонерів, безробітних; майже кожний четвертий скаржиться на стан здоров'я, а кожний другий солдат першого періоду служби практично з різних причин (низькі фізичні, вольові, моральні та інші якості, стан здоров'я, неспроможність адаптуватися до нових умов і т.ін.) неспроможний виконувати певною мірою службові обов'язки; зростає коло осіб з ризиком суїцидальної поведінки, майже 20% військовослужбовців складають особи з низькою нервово-психічною стійкістю. Усі вищеперераховані аспекти потребують нагального вирішення і визначили тему даної статті.

*Мета* нашої статті полягає у визначенні основних соціально-педагогічних умов профілактичної роботи з попередження порушень статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями.

У Концепції виховної роботи у Збройних силах України підкреслюється, що морально-психологічне забезпечення військової дисципліни та профілактика правопорушень, зокрема, насильства і нестатутних взаємовідносин – це система організаційних, соціально-правових та виховних заходів щодо формування і розвитку у військовослужбовців особистої відповідальності за свідоме виконання вимог Конституції та законів України, військових статутів та Військової присяги, функціональних і службових обов'язків, наказів командирів і начальників, досягнення такого рівня морально-психологічного стану особового складу військ, який забезпечує своєчасне, повне і якісне вирішення поставлених завдань, підтримку на високому рівні правопорядку та служби військ [5, с. 56].

Аналіз практичної діяльності щодо зміцнення військової дисципліни і попередження нестатутних взаємовідносин серед військовослужбовців показав, що в цій роботі велика роль належить заступнику командира з виховної роботи, який повинен здійснювати конкретні заходи з профілактики правопорушень серед підлеглих, з формування і підтримання в колективі здорового морально-психологічного стану особового складу.

Серед вимог Міністра оборони України до заступників командирів з виховної роботи варто виділити ті, які саме підкреслюють необхідність проведення профілактичної роботи з попередження насильства та інших правопорушень серед військовослужбовців:

- збереження життя і здоров'я військовослужбовців;
- вжиття рішучих заходів щодо оздоровлення морально-психологічного клімату у військових колективах строкової служби;
- викорінювання нестатутних взаємовідносин, попередження дій, що містять ознаки злочинності;

- упровадження комплексу заходів щодо пропаганди здорового способу життя, фізичної та психологічної загартованості військовослужбовців;

- використання військово-соціологічних і військово-педагогічних досліджень для попередження та профілактики нестатутних взаємовідносин;

- формування переконання в тому, що виконання вимог статутів є нормою діяльності і поведінки кожного військовослужбовця;

- вжиття рішучих заходів щодо підвищення дієвості виховної роботи з попередження насильства серед військовослужбовців;

- постійна підтримка зв'язку з медичними працівниками з метою своєчасного надання медичної та психологічної допомоги військовослужбовцям з нервовою стійкістю, проведення корекційних заходів та диспансерного нагляду за воїнами, які входять до "групи ризику", об'єктивного вивчення передумов та інших проявів девіантної поведінки, травмування особового складу.

На підставі аналізу наукових досліджень з означеної проблеми та практичного досвіду роботи заступника командира з виховної роботи ми визначили наступні соціально-педагогічні та організаційно-педагогічні умови, за яких профілактика нестатутних взаємовідносин, зокрема насильства, буде ефективною:

1. *Знання і врахування в роботі індивідуально-психологічних особливостей підлеглих.*

Такі знання допомагають офіцеру-вихователю знаходити найбільш оптимальні шляхи і підходи до військовослужбовців, вміло застосовувати весь арсенал методів, форм і засобів у роботі з кожним воїном, працювати з ним на випередження, тобто попереджати можливі негативні вчинки або дії підлеглих. Важливо не тільки глибоко знати підлеглих, але й постійно аналізувати, хто з них у силу своїх індивідуальних психологічних особливостей потребує більшого контролю, профілактичних заходів, а може й допомоги і персональної опіки. Врахування індивідуальних особливостей воїнів дозволяє об'єктивніше оцінювати вчинки і провини підлеглих, диференційовано підходити до визначення міри покарання або заохочення кожного воїна. На нашу думку, знання особливостей особового складу і вміле їх врахування застерігає військового керівника від поспішних, а інколи і помилкових дій і висновків щодо окремих воїнів, нерідко запобігає необміркованим негативним вчинкам з боку підлеглих.

2. *Володіння методикою виховної роботи щодо зміцнення військової дисципліни в підрозділі.*

Офіцер-вихователю має чітко уявляти алгоритм своєї діяльності в напрямку профілактичної роботи з попередження нестатутних взаємовідносин, знати механізми роботи, володіти методами, формами, засобами і прийомами виховної профілактичної роботи.

3. *Охоплення своїм впливом усіх сфер життя і діяльності особового складу.*

Військова практика свідчить, що ефективність попереджувальної роботи буде вища, якщо вона охоплюватиме усі сфери життєдіяльності військовослужбовців: в бойовій підготовці, на чергування, під час господарчих робіт, у побуті, у стосунках. Така постановка питання сприяє, по-перше, постійному контролю за діяльністю і поведінкою воїнів, що значною мірою обмежує можливість скоєння негативних вчинків, по-друге, дозволяє охопити своїм виховним впливом якомога більшу кількість військовослужбовців, особливо тих, до кого у звичній обстановці "не доходять руки".

4. *Уміння використовувати можливості військового колективу.*

Дисциплінуюча сила колективу полягає передусім у тому, що через нього здійснюється включення воїна в систему різноманітних, у тому числі виховних, взаємин, надає можливість кожному проявити свої найкращі якості. Але, щоб військовий колектив став зброєю з попередження нестатутних взаємовідносин, з ним необхідно працювати, готувати до окремих заходів дисциплінарного характеру (при проведенні зборів особового складу з питань дисципліни, при обговоренні у військовому колективі правопорушників тощо).

5. *Постійне вивчення і аналіз офіцером-вихователем стану справ у підрозділі.*

Мається на увазі взаємовідносини між військовослужбовцями, домінуючі настрої, думки, ціннісні орієнтації, колективні традиції (в першу чергу, негативного характеру). Особливу увагу слід звертати на рівень морально-психологічного стану особового складу. Саме подібний підхід допоможе своєчасно вживати заходів до попередження нестатутних взаємовідносин, зокрема, насильства.

Таким чином, можна зробити припущення, що визначені соціально-педагогічні умови профілактики порушень статутних взаємовідносин серед військовослужбовців і їх дотримання дозволить заступнику командира підрозділу з виховної роботи грамотно організувати і координувати свої зусилля і зусилля всього військового колективу щодо зміцнення дисципліни і попередження нестатутних, зокрема, насильства, відносин серед підлеглих, обирати правильні напрями, форми і методи роботи з воїнами з попередження правопорушень і нестатутних взаємовідносин.

## Література

1. Афонін Е. А. Становлення Збройних сил України: соціальні та соціально-психологічні проблеми / Е. А. Афонін. — К. : Інтерграфік, 1994.
2. Воспитание подчинённых: организация и методика. — М. : МО РФ, 1997.
3. Военно-социальная работа: методика, теория, практика / [под ред. В. А. Кузнецова]. — М. : ВУ, 2000.
4. Збірник нормативно-правових та керівних документів з питань організації виховної роботи у Збройних силах України. — К. : Народна Армія, 2002.
5. Методика поэтапной профилактики неуставных взаимоотношений в подразделениях. — М. : Воениздат, 1987.
6. Подоляк Я. В. Соціально-психологічне та педагогічне забезпечення військової дисципліни / Я. В. Подоляк. — Харків : ХВУ, 1993.

## ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

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

Вибір професії – один з головних виборів у житті людини. Це, по суті, вибір життєвого шляху, вибір долі. Від нього багато залежить, наскільки людина зможе реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності, якими будуть її власні здобутки та віддача від неї суспільству.

Проблема вибору професії стоїть перед кожним учнем (особливо старшокласником), незалежно від статі, раси, місця проживання і т.ін. Молодь, яка вступає на самостійний шлях, відчуває розгубленість щодо вирішення питання про майбутню професію, інколи не готова для самостійного прийняття такого рішення, не завжди серйозно замислюється над проблемою вибору професії. Загальноосвітня школа і, зокрема, соціальний педагог мають допомогти кожному учневі обрати доцільну для нього професію. Тому, на допомогу професійному самовизначенню особистості вступає профорієнтаційна діяльність, провідну роль у здійсненні якої відіграє соціальний педагог.

Дослідженням питання професійної орієнтації почали активно займатися з 80-х років ХХ століття Є.А.Клімов, Н.Н.Захаров, В.Д.Симоненко, С.Н.Чистякова та інші. Дане питання є актуальним і для сучасних досліджень: Н.В.Афанасьєва, О.В.Безпалько, В.М.Васильков, А.В.Мудрик, М.А.Галагузова вивчають особливості соціально-педагогічної діяльності (професійну орієнтацію розглядають як один із її напрямків).

Система професійної орієнтації включає такі компоненти: професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний добір/відбір, професійна адаптація

Професійна орієнтація – це цілеспрямована діяльність соціального педагога, що передбачає надання допомоги учням у правильному виборі професії. Це сукупність психолого-педагогічних, медико-біологічних, соціально-економічних та організаційних заходів впливу на учнів з метою виявлення і формування їхніх професійних інтересів та здібностей і вплив на вибір професії відповідно до соціально-економічних потреб, особистих схильностей, психічних і фізичних можливостей. Сутність профорієнтаційної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи – розкрити особливості особистості школярів; констатувати, в яких видах роботи ці особливості можна краще всього використати. Завданням соціального педагога в професійній орієнтації з учнями є їх підготовка до свідомого вибору професії. У процесі профорієнтації соціальному педагогові варто дотримуватися таких принципів: індивідуального підходу; виховуючого характеру профорієнтації; формування професійних намірів вихованців щодо економічних потреб держави з урахуванням особистих інтересів, психолого-фізіологічних можливостей; єдності виховного впливу школи, сім'ї та громадських факторів.

Здійснюючи професійну орієнтацію соціальному педагогові необхідно враховувати, що:

- професійна орієнтація необхідна всім учням і повинна сприяти всебічному розвитку особистості;

- професійну орієнтацію учнів слід починати з початкових класів, із перших років навчання, розвитку і виховання дитини в загальноосвітній школі;

- об'єктивними критеріями властивостей особистості є показники діяльності у природних умовах;

- основною умовою розвитку особистості школяра є його діяльність у природних умовах;

- для забезпечення вільного, свідомого вибору професії необхідно розширити коло знань про різні професії і потреби в кадрах, про можливості оволодіння різними професіями;

- в усьому навчально-виховному процесі особлива увага повинна приділятися розвитку, формуванню і вихованню професійних інтересів, схильностей, мотивів, намірів, переконань школярів, а також управлінню їх мотивами вибору професії;

- професійна орієнтація вимагає чіткого плану діяльності, перевірки й оцінки її результатів, координації зусиль школи, сім'ї і суспільства.

Також існують специфічні функції соціального педагога загальноосвітньої школи за професійною орієнтацією:

- вивчати, розвивати і формувати особистість школяра (особливо професійні інтереси і здібності, характер і темперамент, спрямованість і моральні якості особистості);

- розмовляти про розвиток і формування здібностей, розповідати про протипоказання до певних професій;

- створювати умови, в яких учні на практиці могли б перевірити свої професійні інтереси і здібності;

- знайомити учнів з основними видами праці;

- пояснювати значення кожної професії, виховувати повагу до кожної професії;

- охарактеризувати знання, навички й уміння, які вимагають певні професії і спеціальності, з'ясувати, які розумові, фізичні задатки і здібності особливо необхідні, щоб ефективно і творчо працювати у відповідній області праці;

- показувати можливості освоєння обраної професії, а також труднощі, з якими можна зіткнутися в роботі;

- інформувати про характер і умови праці, суспільні взаємовідносини, інтереси працівників;

- консультувати учнів з питання вибору професії;

- узагальнювати й аналізувати інформацію про результати навчання і роботи випускників після закінчення школи.

Для успішного проведення профорієнтаційної діяльності соціальному педагогові загальноосвітньої школи необхідно дотримуватись таких **ВИМОГ**:

1. Повинен володіти методикою і технологією професійної орієнтації.

2. Повинен володіти методами і методиками вивчення особливостей анатомо-фізіологічного і соціально-психологічного розвитку школярів та їх професійних намірів.

3. Знання характеристик найбільш поширених професій.

4. Обізнаність із професіограмами великої кількості професій, що є особливо важливими у суспільстві.

5. Розробка тестових методик для визначення професійної придатності учнів до тієї чи іншої діяльності.

6. Озброєння батьків психолого-педагогічними знаннями у галузі профорієнтації.

7. Забезпечення достатньою кількістю наукової літератури з питань професійної орієнтації учнів.

Система професійної орієнтації включає такі компоненти: професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний добір/відбір, професійна адаптація.

Отже, соціальний педагог відіграє важливу роль у здійсненні профорієнтаційної діяльності в загальноосвітній школі.

Отже, у даній статті ми з'ясували особливості і сутність професійної орієнтації, її компонентів.

### Література

1. Витиньш В. Ф. Реформа школы и профессиональная ориентация школьников / В. Ф. Витиньш. — М., 1988.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. — К., 2002.
3. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. — М., 1988.
4. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. — М., 1989.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка : [підручник] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. — К., 2004.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. — К., 2003.
7. Основы социальной работы : [учебник / отв. ред. П. Д. Павленок]. — М., 1999.
8. Педагогіка : [навчальний посібник] / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. — Вінниця, 2003.

УДК 37.013.42

## РОЛЬ БАТЬКІВ У СТАТЕВІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ХЛОПЦІВ І ДІВЧАТ

**Крицька І.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

На сьогоднішній день роль батьків у статевій соціалізації хлопців і дівчат є дуже важливою та необхідною. Адже сім'я – це духовний осередок, у якому дитина народжується, росте, вчиться розмовляти, пізнавати дружбу, розрізняти добро і зло, знаходити спільну мову з іншими.

За будь-яких часів родина відігравала значну роль у виховному процесі. Адже сім'я не тільки дарує людині життя. Тут людина отримує свій перший соціальний досвід, робить перші кроки, говорить перші слова.

На становлення особистості людини та на формування уявлень дітей і підлітків про майбутню сім'ю впливають не тільки мати й батько, але й інші члени сім'ї. Дуже важливо, щоб у родині панувала доброзичлива атмосфера, щоб у батьків не було розбіжностей з приводу методів її виховання.

Гендерна наука відносно молода, тому й тлумачення самого поняття "гендер" ще й досі є проблематичним.

Перші наукові праці з гендерної проблематики з'явилися близько 20 років тому. Але, незважаючи на відносну "молодість" гендерного підходу та складність самого феномену, початок XXI століття ознаменувався пошуком шляхів соціального партнерства жінок і чоловіків, рівномірного використання їх потенціалу в будь-якій сфері життєдіяльності, що є метою сучасного людства. Тому над даною проблемою працювали такі науковці: І.С.Кон, С.Бем, Р.Корсині, А.Ауербах, Дж.П.МакКинни, М.Д.Берзонські, Д.Моутет, В.С.Агєєв, Т.А.Репіна, Я.Л.Коломінський, А.Іглі, С.Бісарія, Е.Маккобі, К.Джеклін, Л.Вейтсман, П.Муссен, С.Московічі, У.Мішел, Л.Колберг, Р.Абрамович, Б.Заззо, А.Бандура.

Спираючись на вчення американських психологів Е.Маккобі і К.Джеклін, можна виділити декілька варіантів статевої соціалізації:

1. Батьки поводяться з різностатевими дітьми так, щоб пристосувати їх поведінку до прийнятих у суспільстві нормативних очікувань. Хлопчиків хвалять за енергію і змагання, а дівчаток – за слухняність і дбайливість.

2. Як наслідок вроджених статевих відмінностей, що виявляються вже в ранньому дитинстві, хлопчики і дівчатка по-різному "стимулюють" своїх батьків і тим самим домагаються різного до себе ставлення.

3. Батьки поводяться з дитиною, виходячи зі своїх уявлень про те, якою повинна бути дитина даної статі.

Батьки прагнуть навчити дітей долати те, що вони, батьки, вважають їх природними слабкостями, тому по-різному сприймають поведінку хлопчиків і дівчаток, помічаючи і реагуючи переважно на такі вчинки дитини, які здаються їм невластивими для даної статі (наприклад, якщо хлопчик боязкий, а дівчинка агресивна).

Батьки прагнуть бути зразком для дитини своєї статі.

4. Кожен батько проявляє у спілкуванні з дитиною деякі риси, які він звик виявляти стосовно дорослих тієї ж статі, що й дитина. Батьки сильніше ідентифікуються з дітьми своєї, ніж протилежної, статі. У цьому випадку батько помічає більше схожості між собою й дитиною і більш чутливий до її емоційних станів. Це багато в чому залежить від самосвідомості батька.

У результаті аналізу визначеної проблеми, ми прийшли до наступних висновків: у будь-якому людському суспільстві хлопчики і дівчатка поводяться по-різному, і від різностатевих дітей чекають різної поведінки і

неоднаково поведуться з ними. Але наскільки великі й універсальні вказані відмінності і яке співвідношення статевих особливостей – це залежить від статевої диференціації, від того, до якої діяльності готують

дітей, а також від статевого символізму, тобто, які морально-психологічні якості прагнуть їм прищепити. Тому роль батьків у стевій соціалізації хлопців і дівчат є надзвичайно важливою.

### Література

1. Алексеева А. В. Трансформация семейных ролей мужчины и женщины в современном украинском обществе / А. В. Алексеева // Журнал практического психолога. — 2005. — № 5.
2. Возіянова О. Чоловік та жінка, мати та батько, хлопчик та дівчинка... / О. Возіянова // Психолог. — 2004. — № 99—100 (січень 3—4).
3. Городнова Н. Н. Гендерная идентификация как механизм формирования представлений подростков о будущей семье / Н. Н. Городнова // Журнал практического психолога. — 2005. — № 5.
4. Кон И. Принцип Адама / И. Кон // Семья и школа. — 1996. — №2.
5. Кон И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. — М. : Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1988.
6. Харламенкова Н. Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. — 2007. — № 3.
7. Чекалина А. А. Идентичность в пространстве семьи / А. А. Чекалина // Мир психологии. — 2004. — № 2.

УДК 37.013.42

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ

**Руднік А.**, студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи

Мета написання статті — підвищити рівень поінформованості населення з питань специфіки соціально-педагогічних проблем прийомних сімей.

Трансформація соціально-економічних умов життя українського суспільства, орієнтація держави на гуманістичну соціальну політику поставили питання ініціювання в країні деінституалізації утримання і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та відновлення сімейних форм державної опіки.

Домінуюча на Україні інтернатна система опіки, хоч і забезпечує вирішення найважливішої проблеми фізичного виживання дітей в умовах відсутності турботи біологічних батьків, проте є далеко не оптимальною для ефективного здійснення процесу їхньої соціалізації, на що неодноразово вказували науковці (М.Дубровіна, М.Лисіна, А.Прихожан, В.Толстих, С.Мещерякова, В.Мухіна). Пошук оптимальних умов розвитку соціально-незахищених категорій дітей вимагає не соціальної ізоляції, а інтеграції їх у соціум, що забезпечується пріоритетністю в соціальній політиці сімейних форм влаштування даної категорії дітей: усиновлення, опіка (піклування) родичів, патронатна та прийомна сім'я.

Світовий досвід створення прийомних сімей – фостерингу (від англ. foster caring – виховання чужої дитини) переконав громадськість у тому, що прийомна сім'я є ефективною формою виховання дітей, які потребують державної турботи. Тож на Україні вже чотири роки проводиться цілеспрямована робота зі створення нової форми державної опіки – інституту прийомної сім'ї, що надає можливість дітям-сиротам та дітям, позбавлених піклування біологічних батьків, зростати та виховуватися в сімейному оточенні [1].

Аналізуючи досвід, ми дійшли висновку, що розбудова в Україні сімейних форм державної опіки

потребує спільних зусиль усіх учасників інноваційного процесу, вказує на необхідність вивчення соціально-педагогічних проблем прийомних сімей. Це передбачає вивчення наступних аспектів створення та функціонування прийомної сім'ї: спонук, які лежать в основі рішення чоловіків та жінок створити прийомну сім'ю; адаптації та взаємоадаптації дитини і прийомної сім'ї до нових умов існування; особливостей соціалізації та ресоціалізації депривованих дітей в умовах прийомної сім'ї; психологічного клімату прийомної сім'ї та динаміки подружніх стосунків; формування психологічної готовності батьків до виконання функцій прийомних батьків; етапів розвитку прийомної сім'ї, змісту, форм та методів здійснення державного контролю, критеріїв оцінки ефективності функціонування прийомних сімей [3].

Було встановлено, що створенню прийомної сім'ї передують стійкі диспозиційні характеристики кандидатів, які зафіксовані в їхньому життєвому досвіді та коріняться в попередніх поколіннях. Серед них – цінність родинного проживання та належного ведення сімейного господарства, пошанування родинних традицій та соціальних норм людського співіснування, значущість взаємопорозуміння в подружній парі, бажаність дітей та радість турботи про них, приклади просоціальної поведінки членів родини.

Спираючись на результати дослідження, ми дійшли висновку, що мотивація прийомних сімей за своєю структурою є полімотивованою. Її ієрархічна будова знаходиться в постійному розвитку впродовж усіх етапів становлення прийомної сім'ї: інформаційно-ознайомчого, підготовчого створення і функціонування та професійного становлення. В мотивації прийомного батьківства провідну роль відіграють альтруїстичні мотиви (емпатія і співчуття, моральна необхідність), які набувають різного психологічного змісту залежно від їх

ієрархічного співвідношення. Встановлено, що альтруїстичні мотиви можуть супроводжуватися прагматичними, вузько особистісними та егоцентричними потребами, як-от: отримання підтримки на схилі років, розширення сім'ї, бажання бачити в дитині лише свого наступника, поглиблення сфери власної профкомпетентності в роботі з дітьми тощо [5].

Функціонування прийомної сім'ї як малої групи багато в чому детермінує характер управління виховним процесом. Соціально-психологічний аспект подружніх стосунків є таким, який визначає місце і роль батьків у загальній системі заміщувальної опіки. Але факторами ризику для реалізації сім'єю виховної функції можуть виступати: виснаженість батьків (особливо жінки-матері) побутом; недостатня підтримка чоловіком дружини, що призводить до звуження поля її самореалізації; позиція жертвовності батьків у ставленні до дітей; роздратованість подружжя, що призводить до обмеженості контактів з дитиною [3; 4].

Ми проаналізували, що дітоцентричні настановлення прийомних батьків супроводжуються неусвідомленим бажанням обмежити активність дитини полем сім'ї, розглядати її благополуччя передусім через призму власного впливу та досвіду. І ми дійшли висновку, що для розвитку дітей, які не мали з дитинства соціально схвалювальних орієнтирів, надання їх у такий спосіб може на певний час дати позитивні результати. Проте не слід забувати, що надмірне батьківське домінування значно обмежує свободу дитини, а отже, і її активну позицію та здатність до самовизначення.

Крім того, співвідношення вікових характеристик батьків та дітей можуть впливати на регуляцію процесів близькості-дистанційованості в дитячо-батьківській підсистемі. Батьки старшого віку більше орієнтовані на утримання дитини в лоні сім'ї, що є більш оптимальним (бажаним) для дітей меншого віку.

Аналізуючи досвід, можна зробити висновок, що лише повна сім'я здатна створити повноцінні умови для адекватної соціалізації прийомної дитини. За відсутності одного із батьків навантаженість на функціонуючу батьківську фігуру значно зростає, що може позначитися на здоров'ї самого піклувальника і провокувати збочення в реалізації виховної функції.

При реалізації сім'єю виховної функції простежується тенденція до зростання питомої ваги чоловіка (батька), а також ініціюється консолідація зусиль у подружній підсистемі. Під час встановлення показників сумісності чоловіків та жінок виявлена ціннісно-орієнтаційна єдність (висока сумісність за інструментальними цінностями та споріднена – за термінальними), а також варіативність у подружній парі індивідуальних комбінацій показників за параметрами подібності-доповненості. Важливу роль відіграє стабілізуюча функція диспозиційних характеристик створення шлюбу в узгодженні сімейних ролей прийомної сім'ї. Так, у більшості кандидатів до прийомного батьківства шлюб по чоловічій лінії побудований за принципом "дублікатів".

Крім того, аналіз історій життя дітей, вивчення їх біографічних даних, а також медико-психологічного анамнезу засвідчує, що всі прийомні діти мали обтяжливий анамнез розвитку, який пов'язаний з депривацією базових (вітальних) і соціогенних потреб.

Встановлено, що труднощі першого року проживання дітей у сім'ї пов'язані:

1) з деприваційним впливом, що проявляється в надмірних афективних реакціях дітей;

2) з високим рівнем тривожності, який співвідноситься з обсягом стимульної інформації, що отримують діти при входженні в прийомну сім'ю і який зменшується з віком і тривалістю терміну проживання в ній;

3) з налаштованістю дітей на залежну від значущих дорослих поведінку;

4) з імпульсивно-ситуативно зумовленою та прагматичною мотивацією поведінки, що коріниться в попередньому досвіді дитини;

5) з утрудненістю процесу ідентифікації з сім'єю (упродовж усього першого року діти не сприймають прийомну сім'ю як свою) [4].

Варто зазначити, що виявлена у прийомних дітей домінуюча потреба в афіліації активізує дітоцентричні настановлення прийомних батьків (зменшуючи тим самим рівень уваги до власних дітей), що залежно від їхнього віку може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Подібна установка формує упереджене сприймання прийомної матері як тієї особи, яка здатна до "поглажування" та підтримки (що залишається значущою для прийомної дитини незалежно від її віку), а роль батька наповнює сподіванням засвоєння нових видів діяльності, пізнання невідомого, отримання та підтримки успіху. Але перешкодою до сімейного об'єднання стає обмеженість розгортання в полі сім'ї індивідуальних інтересів прийомної дитини, набутих нею, як правило, в попередньому досвіді.

Аналізуючи співвідношення вищевказаних соціально-педагогічних проблем, ми дійшли висновку, що сама сім'я як соціальний інститут не відіграє вирішальної ролі в змісті оцінкових суджень дітей. Своєї ваги вона набуває за умови задоволення потреб дитини в спілкуванні зі значущими дорослими – прийомними батьками, включеності самих прийомних батьків у провідні сфери життєдіяльності дитини, а також уникнення протиставлення біологічної родини прийомній, ширшої представленості сфери інтересів дитини в прийомній родині та здатності батьків до підтримки дитячих інтересів поза її межами.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що прихід прийомної дитини в сім'ю є значним емоційним навантаженням для всіх її членів і супроводжується загальною тенденцією до зростання показників кризовості сімейно зумовлених станів за параметрами: "сімейна тривога", "загальна сімейна невдоволеність", "непосильне нервово-психічне та фізичне напруження", що активізує латентні порушення сімейного функціонування, послаблює стресостійкість, зумовлює підвищену травматизацію, соматичні порушення, зниження здатності вибору адекватної конструктивної поведінки при виконанні сімейних та соціальних ролей. Крім того, початок функціонування прийомної сім'ї супроводжується різким підвищенням стресостійкості буття.

Варто зазначити, що в ситуації прийомного батьківства, сім'я стикається з такою кількістю патогенних чинників, що без сприятливих зовнішніх умов важко зберегти сімейну систему в резервному стані. Тому важливим є здійснення спеціальної підготовки

прийомної дитини та сім'ї, яка має проходити наступні етапи: підготовчо-ознайомчий, перші зустрічі з членами родини, входження дитини в сім'ю, проходження адаптаційного періоду та проживання в ній

згідно встановленого терміну з дотриманням покрокового надання корегуючих впливів - реактивації, редидактивного навчання, редидукації та ресоціалізації.

### Література

1. Бевз Г. М. Дитина в прийомній сім'ї / Г. М. Бевз. — К., 2001. — 101 с.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2002 р.) / О. М. Балакірева, О. В. Биковська, О. В. Вакулєнко та ін. — К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. — 232 с.
3. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт / [за ред. М. М. Корєнєва, І. С. Лебець, Р. О. Моїсеєнко]. — К., 2003. — 239 с.
4. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо підготовки прийомних батьків / Н. М. Комарова, К. С. Волинець та ін. — К., 1998.
5. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей / Н. М. Комарова, Г. М. Бевз, Л. С. Волинець та ін. ; керів. авт. кол. Н. М. Комарова. — К., 1999. — 103 с.
6. Пєша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пєша. — К. : Логос, 2000. — 87 с.

УДК 37.013.42-056.24

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-ІНВАЛІДАМИ

**Крашєненко С.**, магістрант кафедри загальної і соціальної педагогіки та соціальної роботи

Для української культури є традиційним гуманне, милосердне і толерантне ставлення до дітей та молоді, які потребують особливої уваги внаслідок інвалідності або відхилень у фізичному чи розумовому розвитку. Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, діти-інваліди та їх сім'ї деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя. Часто ці діти виявляються не підготовленими до життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам, зокрема у забезпеченні безперешкодного доступу до інформації та комунікації.

Проблема соціальної реабілітації є досить актуальною, адже саме соціально-психологічна реабілітація інвалідів допомагає їм досягти і підтримувати оптимальний рівень своєї самостійності та життєдіяльності. Науковці і практики головним у соціальній роботі визначають психологічну підтримку цих клієнтів у вирішенні багатьох проблем, які особливо помітно загострюються і ускладнюються в період статевого формування, переходу до дорослого життя і духовного становлення. Актуалізація внутрішніх сил людини, мобілізація духовного потенціалу особистості на основі сприяння розвитку її власних можливостей і спрямованості на зовнішній вищий зразок, ідеал мають на меті сформувати у таких людей відповідне ставлення до себе, оточуючих та різних життєвих ситуацій.

Соціальна активність юнаків і дівчат, у яких встановлено інвалідність, стимулюється, в першу чергу, задоволенням соціальних потреб клієнтів у спілкуванні, суспільно корисній праці, реалізації різноманітних соціальних проектів. Найбільш поширені види роботи з даною категорією дітей та молоді – психологічні консультації, виїзні консультації, психотренінги, арттерапія, спеціалізовані лінії на телефоні довіри, консультації з правових питань та питань працевлашту-

вання, групи взаємодопомоги, клуби спілкування, пошта довіри, служба знайомств, спеціалізовані служби працевлаштування для інвалідів, центри реабілітації, літні реабілітаційні табори, залучення їх до театральномистецьких свят, виставок, конкурсів і фестивалів творчості тощо [1, с. 4–10].

Аналізуючи праці таких дослідників як А.Г.Московіної, Є.М.Мастюкової, Л.П.Борової, ми приходимо до висновку, що інвалідність – це проблема не лише інваліда, його сім'ї, але і найближчого оточення. Батьки, які доглядають за дитиною з функціональними обмеженнями, не можуть позбавитися почуття провини. У благополучних сім'ях, дитину часто занадто опікують, не готують до самостійного життя, а в неповних або конфліктних сім'ях, навпаки, вихованню та навчанню таких дітей та догляду за ними не приділяють належної уваги. Батьки стикаються з проблемами, пов'язаними з установами та підтримкою контакту, розв'язанням конфліктних ситуацій, особливо тих, що загрожують цілісності сім'ї. Наявність у сім'ї однієї дитини з явними ознаками інвалідності часто негативно позначається на житті інших дітей, на їх майбутньому шлюбі [8, с. 64–70].

Саме цим і пояснюються особливості соціально-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів. Завдання соціального педагога – в тому, щоб створити такі соціально-педагогічні умови, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягнення ним своїх цілей, реалізації різнобічних типів поведінки, гнучкої адаптації. Треба створити атмосферу безпечності, ситуації, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Тільки за таких умов людина може виявити себе нестандартно, по-новому, тобто творчо. Завдяки творчій адаптивній поведінці вона діє продумано, прагне до самостійності, гармонійності, а коли спрямовує свої зусилля на досягнення власних цілей, то діє продумано. Разом із тим



самоактуалізація не може бути реалізована без емпатійного розуміння і прийняття іншої людини, тобто взаємодії з нею [6, с. 83–85].

Спираючись на праці Л.І.Акатова, виділяємо, що соціальна реабілітація дитини-інваліда – це комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених чи втрачених дитиною суспільних зв'язків та відносин. Метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу дитини, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності.

Неодмінною умовою соціальної реабілітації є культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над своєю соціальною досконалістю. Якими б сприятливими не були умови реабілітації, її результати залежать від активності самої особистості [2, с. 51–56].

С.В.Толстоухова зазначає, що соціальна реабілітація дітей з функціональними обмеженнями – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до дітей-інвалідів, які потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні [11, с. 45–58].

Сутність соціально-педагогічної реабілітації полягає у створенні таких умов для саморозвитку людини, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості.

Цілісний, системний підхід дозволяє сформулювати багаторівневу структуру проблем соціальної реабілітації та допомоги. Згідно з цим необхідно вирішувати:

- проблеми дитини: підтримка фізичного здоров'я, формування особистості, забезпечення емоційної підтримки, навчання, задоволення соціальних потреб;
- проблеми сім'ї: забезпечення фінансової підтримки, житлові умови, навички догляду та навчання дитини, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції;
- проблеми професіоналів: медики (профілактика та підтримка здоров'я), педагоги та психологи (розробка та впровадження спеціальних методів освіти та виховання дітей і батьків), соціальні працівники (забезпечення допомоги, інформування про ресурси, сімейна та групова робота, захист інтересів дітей та сім'ї, інтеграція зусиль професіоналів), інженери та виробники (розробка та виготовлення спеціальних засобів для підтримки ефективної життєдіяльності та навчання дітей, створення спеціальних робочих місць), юристи, представники законодавчої та виконавчої влади (створення та впровадження відповідної системи захисту прав та обов'язків інвалідів та їх сімей);
- проблема суспільства – зміна ставлення до інвалідів та сімей з дітьми-інвалідами;
- проблеми фізичного середовища: зменшення впливів, що зашкоджують здоров'ю та життєдіяльності людини, створення дружнього для інвалідів простору [9, с. 185–230].

Процес соціалізації – це процес взаємодії особистості та суспільства. Людина є і об'єктом (тому що

випробовує на собі вплив з боку суспільства, різних соціальних інститутів тощо), і суб'єктом (тому що вона ставить перед собою певну мету та обирає засоби для її досягнення) процесу соціалізації.

Але людина може стати і жертвою цього процесу. Види жертв несприятливих умов соціалізації численні. Це пов'язано з тим, що процес соціалізації здійснюється під дією різних факторів, вплив яких на людину не однозначний, іноді суперечливий, таким чином, можна говорити про наявність різних видів жертв соціалізації. Реальні жертви несприятливих умов соціалізації – діти-інваліди [7, с. 36–42].

Які проблеми виникають у процесі соціалізації дітей-інвалідів?

Перш за все, це соціальні проблеми: недостатні форми соціальної підтримки, недоступність охорони здоров'я освіти, культури, побутового обслуговування, відсутність належного архітектурного середовища тощо.

Усі перелічені проблеми можна розділити на три рівні:

- проблеми макрорівня – в межах держави;
- проблеми мезорівня – наявність регіональних умов;
- проблеми мікрорівня – в сім'ї та її найближчому оточенні.

Соціально-педагогічна реабілітація дітей, що мають вади психофізичного розвитку, повною мірою можлива лише за умов розв'язання проблем на всіх цих рівнях [10, с. 120–126].

**Проблеми реабілітації на макрорівні.** Соціальні проблеми першого порядку – це проблеми, які торкаються суспільства в цілому. Цей комплекс проблем вирішується зусиллями всього суспільства та державою, спрямованими на створення рівних можливостей для всіх дітей. Одна з найбільш суттєвих проблем цього порядку є відношення суспільства та держави до людей з відхиленням у розвитку. Це відношення проявляється у різних аспектах: у створенні системи освіти, навчання, у створенні архітектурного середовища, доступної системи охорони здоров'я тощо.

Однією з важливих соціально-педагогічних проблем є розвиток та удосконалення системи спеціальної освіти. Існуюча в Україні система спеціальної освіти на сучасному етапі не повною мірою забезпечує рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їхніми вадами, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їхнім запитам, особистим і суспільним інтересам.

Опрацювавши матеріал з обраної теми, я виділив, що соціальна політика в Україні, яка зорієнтована на інвалідів, дорослих і дітей, будується сьогодні на основі медичної моделі інвалідності. Виходячи з цього, інвалідність розглядається як хвороба, патологія. Така модель вільно чи невільно послаблює соціальну позицію дитини-інваліда, знижує її соціальну значущість, обособлює від “нормального” дитячого товариства, збільшує її нерівний соціальний статус, прирікає її на признание своєї нерівності, не конкурентоспроможності порівняно з іншими дітьми.

Наслідком орієнтації суспільства та держави на цю модель є ізоляція дитини з обмеженими можливостями від суспільства у спеціалізованому навчальному закладі, розвиток у неї пасивно-утриманських життєвих

орієнтацій. Такий підхід несе в собі дискримінаційну ідею, виявляє відношення суспільства до інвалідів як соціально непотрібної категорії [5, с. 65–77].

Думка Р.Кравченка змінює підхід до тріади “дитина – суспільство – держава”. Сутність цієї зміни полягає у наступному:

- головна проблема дитини з обмеженими можливостями полягає у порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності, недостатності контактів з однолітками та дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді й елементарної освіти;

- дитина, яка має інвалідність, може бути такою ж здібною та талановитою, як і її одноліток, який не має проблем зі здоров'ям, але виявити свій талант, розвинути його, приносити за допомогою його користь суспільству їй заважає нерівність можливостей;

- дитина – не пасивний об'єкт соціальної допомоги, а людина, яка розвивається, яка має право на задоволення різнобічних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості;

- держава повинна не тільки надати дитині, яка має інвалідність, певні пільги та привілеї, вона повинна піти назустріч її соціальним потребам і створити систему соціальних служб, що дозволяють б згладжувати обмеження, які заважають процесам її соціалізації та індивідуального розвитку [10, с. 120–122].

**Соціальні проблеми мезорівня.** Оскільки спеціальні учбові заклади розташовані по країні нерівномірно, то діти-інваліди часто повинні отримувати освіту та виховання у спеціальних школах-інтернатах. Потрапляючи до такої школи, діти-інваліди ізолюються від сім'ї, від однолітків, які розвиваються нормально, від суспільства в цілому. Аномальні діти наче замикаються в певному соціумі, своєчасно не здобувають належний соціальний досвід.

Традиціоналізм, характерний для учбових закладів, як правило, проявляється в орієнтації на звичні для інвалідів професії: слюсар, столяр, швачка тощо, хоча вони інколи далекі від їх реальних можливостей. Крім того, не поновлюються методи та форми профорієнтаційної роботи. Адаже нові умови життя дозволяють ставити проблему отримання інвалідами сучасних престижних професій; здійснювати професійну підготовку в тих видах праці, у яких є потреба даного регіону [10, с. 122–124].

**Соціальні проблеми мікрорівня.** Сім'ї, які мають дітей-інвалідів, потребують конкретної допомоги соціальних служб.

Інвалідність призводить до обмеження життєдіяльності людини, її соціальної дезадаптації, обмеження здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, спілкування, майбутньої трудової діяльності внаслідок відхилень у фізичному та психічному розвитку. Система навчання цих дітей не досконала. У зв'язку з цим треба вирішувати комплекс соціальних та психолого-, медико-педагогічних проблем із соціальною орієнтацією таких дітей. Корекційну роботу найчастіше виконують самі батьки, проте багато з них не володіють спеціальними знаннями з дефектології та медико-соціальної реабілітації.

Крім того, на мою думку, не достатньо ефективно сформована і спеціальна консультативна служба, де

батьки мали б можливість отримати рекомендації щодо догляду за хворою дитиною, її виховання. Мала кількість спеціалізованої методичної літератури по цих питаннях; не розв'язано проблеми здобуття професій дітьми-інвалідами, а також працевлаштування матерів, які мають таких дітей [10, с. 124–126].

Соціально-економічна ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку України, кризові явища у сфері економіки і фінансів зумовлюють необхідність посилення соціального захисту дітей-інвалідів, визначення пріоритетних напрямів у цій важливій роботі, одним із яких є рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів. Чинниками, що визначили саме цей напрям соціального захисту дітей-інвалідів, стали: різкий спад виробництва, розбалансування економічних відносин, зростання безробіття, зниження сукупного доходу сім'ї, руйнування інституту дитячих дошкільних закладів, зменшення доступності медичних послуг, погіршення екологічних умов тощо. Ці обставини призвели до спаду демографічних показників, підвищення захворюваності дітей, зростання дитячої інвалідності. Згідно з державною статистичною звітністю дитяча інвалідність, навіть на фоні зниження показника народжуваності, має стійку тенденцію до зростання.

Стаття 23 Конвенції ООН про права дитини визнає право дитини-інваліда вести повноцінне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють упевненості у собі, а також право дитини-інваліда на особливе піклування, доступ до освіти, відновлення здоров'я, соціального, культурного і духовного життя. Ці положення знайшли відображення у законодавстві України, зокрема, у Національній програмі “Діти України”, де реабілітація хворих дітей та дітей-інвалідів розглядається як проблема національного значення, що потребує першочергового розв'язання [5, с. 15–18].

Міжнародна і вітчизняна практика свідчить, що на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання та виховання. Реабілітаційні заходи стосовно дітей-інвалідів мають розширюватися за рахунок розвитку сфери соціальної реабілітації, яка повинна починатися досить рано, щоб діти-інваліди в ранньому віці могли максимально розвинути свої природні здібності без відриву від сім'ї і в подальшому своєчасно та найбільш повно інтегруватися в суспільство.

Отже, підсумовуючи попередній матеріал, можна виділити особливості соціально-реабілітаційної роботи з дітьми-інвалідами:

- урахування індивідуальних особливостей дітей даної категорії;
- соціальна реабілітація – це комплекс заходів;
- соціальна реабілітація проводиться на різних рівнях ;
- необхідною умовою соціальної реабілітації є культурна самоактуалізація особистості;
- у дітей-інвалідів повинна сформуватися активна життєва позиція;
- соціальна реабілітація повинна допомогти досягти оптимального рівня самостійності і життєдіяльності.

Крім того, практичний досвід роботи соціальних працівників показав, що рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів є активним і ефективним соціальним

механізмом, який дає змогу відновити фізичний, психологічний і соціальний статус дитини-інваліда із значною економією коштів. Ураховуючи складність демографічної ситуації в Україні, стабільне зростання дитячої інвалідності і необхідність зміни цієї ситуації на краще, рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів сприятиме усуненню або більш повній компенсації обмежень їх життєдіяльності, відновленню їх повноцінного соціального статусу, що в свою чергу сприятиме

зменшенню соціальної напруженості у суспільстві та поліпшенню здоров'я нації.

Центри ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів повинні стати однією з ланок загальної системи реабілітації дітей-інвалідів, що здійснюють свої функції спільно з органами охорони здоров'я, освіти, заінтересованими органами виконавчої влади та громадськими організаціями інвалідів [11, с. 22–30].

### Література

1. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида : пер. с англ. / М. М. Айшервуд. — М. : Педагогика, 1991. — 340 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. — М. : Владос, 2004. — 364 с.
3. Боровая Л. П. Социально-психологическая помощь семьям, имеющих тяжело больных детей / Л. П. Боровая // Социально-педагогическая работа. — 1998. — № 6. — С. 59—63.
4. Исаев Д. Н. Психология больного ребенка : лекции / Д. Н. Исаев. — СПб. : Издательство ППМИ, 1993. — 76 с.
5. Кравченко Р. Соціальна робота з розумово відсталими людьми / Р. Кравченко. — К., 2001. — 140 с.
6. Маллер А. Р. Новое в оказании помощи детям-инвалидам / А. Р. Маллер // Дефектология. — 1996. — № 1. — С. 83—85.
7. Маллер А. Р. Ребёнок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А. Р. Маллер. — М. : Педагогика – Пресс, 1996. — 80 с.
8. Мастюкова Е. М. Они ждут нашей помощи / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. — М. : Педагогика, 1991. — 160 с.
9. Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и инвалидов: Материалы международной научно-практической конференции 29–31 октября 1996 г. / [под ред. Э. И. Зборовского]. — Мн. : Товарищество “Хата”, 1998. — 352 с.
10. Преодолевая проблемы инвалидности: Программа Лиен. — М. : Издательство Института социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 1997. — 230 с.
11. Толстоухова С. В. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю / С. В. Толстоухова. — К. : УДЦССМ, 2000. — 184 с.

УДК 37.013.42

## ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО ШЛЮБУ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Хижняк Т.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи

З часу виникнення сім'ї її роль у суспільстві як соціального інституту стала і залишається надзвичайно вагомою. Від фізичного та морально-духовного здоров'я сім'ї залежить міць держави, здоров'я нації. Недаремно кажуть: “Міцна сім'я, міцна держава”. Адже сім'я – модель суспільства у мініатюрі. Усі процеси і явища, які відбуваються у суспільстві, відображаються на функціонуванні сім'ї, її життєздатності і, зокрема, на виконанні виховної функції, забезпеченні соціалізації підростаючих поколінь.

Зміни та нестабільність у соціально-економічному, суспільно-політичному та морально-духовному житті сучасної України спричинили кризу інституту сім'ї. Збільшення в Україні кількості розлучень, неповних сімей, “громадянських шлюбів”, відображається на зменшенні народжуваності, відсутності у молоді свідомих уявлень про сімейне життя та виховання дітей, на поширенні вільних ставених стосунків, у тому числі серед неповнолітніх, на росянні явищ раннього материнства, безвідповідального батьківства, соціального сирітства тощо. Усе це зумовлює потребу

цілеспрямованої підготовки молоді до шлюбу та сімейного життя.

Проблема підготовки молоді до сімейного життя знаходить своє відображення у працях В.О.Сухомлинського, Т.Ф.Алексєєнко, Р.Г.Гурової, І.В.Гребеникова, В.Н. В.Г.Захарченко, З.Г.Кісарчук, В.Н.Колбановського, В.П.Кравець, М.І.Мірошніченко, В.Г.Романової, Ю.І.Семенова, М.Г.Стельмаховича, Л.М.Тимошенко, Л.В.Яценко та інших. Вони висвітлюють окремі сторони зазначеної проблеми, однак недостатньо розкривають особливості сучасної сім'ї та практику підготовки молоді до шлюбно-сімейного життя.

Мета нашої статті: проаналізувати теоретичні засади та особливості сучасної соціально-педагогічної практики підготовки молоді до шлюбу.

При вивченні проблеми підготовки молоді до шлюбу та сімейного життя важливо, на нашу думку, спиратися на народні традиції та педагогіку родинознавства. В середовищі українців підготовка до сімейного життя ніколи не сприймалася лише як особиста справа тих, хто укладав шлюб, їхніх батьків та родичів; це була і

справа громадськості. Вплив громадськості на практику добору шлюбних пар та утворення сім'ї здійснюється через цілу мережу добре організованих інституцій: сільську громаду, молодіжні об'єднання (парубоцькі та дівочі громади).

Великого значення надавалося і громадській думці, котра, як правило, реалізовувалася через систему звичаєвих норм. У відповідності до норм звичаєвого права українців чоловіка вважали за самостійну людину тільки після одруження: неодружений чоловік, якого б віку він не був, вважався парубком. У народі склалася негативна думка про тих, хто вчасно не одружився. До молодих людей, які взагалі не збиралися одружуватися, не тільки ставилися зневажливо, але й застосовували певні покарання: їм, наприклад, надавали меншу частину спадкового майна.

Однак безшлюбність не мала значного поширення. Навпаки, саме укладення шлюбу набувало великої соціальної престижності, підвищуючи авторитет людини [2, с. 18].

На нашу думку, ці ідеї та традиції є актуальними та важливими у здійсненні підготовки молоді до сімейного життя.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства дослідники відзначають велику кількість розлучень, особливо серед молодих пар, спричинених кризою інституту сім'ї. Рівень готовності до подружнього життя визначає в подальшому стабільність і тривалість існування сім'ї. На жаль, результати соціологічного опитування свідчать про недостатній рівень соціально-психологічної готовності сучасної молоді до створення сім'ї [4, с. 24].

На сьогодні підготовка молоді до шлюбу ще не виділилась в окремий напрям роботи соціального педагога, а здійснюється в системі з іншими заходами. У зв'язку з цим такий вид роботи проводиться на досить низькому рівні.

Так, результати досліджень Д.В. Колесова свідчать про те, що лише близько 20% школярів отримують певні знання про інтимні сторони людського життя від батьків, педагогів та спеціалістів, інші – черпають із випадкових джерел. Не мають наукового уявлення про гігієну статевого життя 90% юнаків і 92% дівчат, 60% молодих людей не знають про небезпеку захворювань, що передаються статевим шляхом [1, с. 5]. Дослідження З.Г. Кісарчук демонструють, що шлюбно-сімейні уявлення старшокласників відрізняються недостатньою наповненістю, невисокою оцінкою себе як майбутнього подружжя. Особливо неповними є уявлення старшокласників про функції сім'ї та організації сімейного життя.

Хоча наведені дослідження проводились на початку 90-х років, сучасна ситуація суттєво не змінилась, про що свідчать результати вивчення В.Г. Постоного,

В.П.Кравця, Т.А.Демидової, І.М. Мачуськи, Л.В.Яценко та інших [3, с. 16].

Ми поділяємо думку дослідників, що актуальною на сьогодні є спеціальна підготовка молоді до шлюбу і сімейного життя, яка передбачає:

- формування у молоді свідомого уявлення щодо інституту сім'ї, відновлення його авторитету;
- підвищення відповідальності молоді у шлюбно-сімейних стосунках, а також щодо батьківства;
- формування здорового способу життя через роз'яснення залежності сексуальності, можливості батьківства від наявності шкідливих звичок (куріння, алкоголізму, вживання наркотиків тощо);
- формування психолого-педагогічної компетентності щодо соціальних ролей та особливостей взаємин у сім'ї;
- висвітлення питань раціонального ведення господарства, побуту, харчування, ефективної організації бюджету сім'ї.

Для підвищення ефективності роботи з підготовки молоді до шлюбу Українським державним центром соціальних служб розроблена та впроваджується програма роботи з молоддю сім'єю. Завданнями програми є практичне розв'язання питань стабілізації молоді сім'ї, підготовка молоді до шлюбу, профілактика сімейної дисгармонії та неблагополуччя, підготовка молодих батьків до виконання батьківських обов'язків тощо.

Однак, на нашу думку, така робота має розпочинатися вже у середовищі учнівської молоді загальноосвітніх шкіл і очолювати її має соціальний педагог закладу. Як складову роботи соціального педагога з підготовки школярів до шлюбно-сімейного життя ми пропонуємо ввести факультативний курс "Основи підготовки молоді до шлюбу". Орієнтовний перелік занять може включати такі теми: "Любов будує світ", "Шлюб та сім'я, їх значення в житті людини і суспільства", "Сучасна сім'я та її функції", "Історія шлюбу та сім'ї в Україні", "Народні традиції підготовки молоді до шлюбу та сімейного життя", "Українське весілля", "Ролі та взаємостосунки у сім'ї. Родина ієрархія", "Інтимне життя та особиста гігієна", "Вагітність та її особливості", "Як діти у дім – то радість усім", "Чи легко бути батьками?", "Особливості розвитку і виховання дитини у сім'ї", "Що таке батьківська любов і відповідальність" та інші.

У роботі соціального педагога з підготовки учнівської молоді до шлюбно-сімейного життя можуть використовуватися найрізноманітніші форми та методи роботи. Її ефективність значною мірою обумовлюється застосуванням підходу цільового програмування до здійснення зазначеної діяльності, зокрема розробку програми формування у старшокласників усвідомленого ставлення до сімейного життя та відповідального батьківства.

## Література

1. Захарченко В. Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя / В. Г. Захарченко // Нове покоління. — 2004. — № 6. — С. 4—7.
2. Культура і побут населення України : [навч. посібник] / В. І. Наулко, Л. Ф. Артюх, В. Ф. Горленко та ін. — К. : Либідь, 1993. — 288 с.
3. Романова В. Г. Статеві-рольові стереотипи в процесі соціалізації / В. Г. Романова // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 8. — С. 15—18.
4. Семенов Ю. І. Вплив батьківської сім'ї на формування моделі шлюбу у сучасної молоді / Ю. І. Семенов // Журнал для батьків. — 2001. — № 1. — С. 24—25.

## ПРОРОЧІ ІНТЕНЦІЇ ДРАМАТУРГІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Савела Ю., студентка IV курсу філологічного факультету

У творчості Лесі Українки образ народного пророка належить до центральних у драматичних творах, присвячених темі особливої місії національної еліти в захисті духовних основ загроженої етнічної спільноти. У вирішенні цієї теми Леся Українка продовжує традицію зображення пророка як хранителя й виразника колективного національного духу.

В українській літературі до образу пророка вперше звернулися романтики і сконструювали його національний типаж. Тема пророка в художній системі українського романтизму посідає значне місце і характеризується переважанням сакрального в зображенні, що посприяло увиразненню в образах пророків їх божественної іпостасі. Ця тема є актуальною в епоху українського романтизму, оскільки пророк виконує функцію формування національної свідомості. У творчості Т.Шевченка тема пророка, за Т.Бовсунівською [4], реалізувалася в кількох домінантних модифікаціях, тобто образ пророка не уклався в сталий художній знак. Письменник подає кілька можливих іпостасей його втілення:

- як національний мовчазний пророк;
- Волох як язичницький бог;
- криваві пророки Залізник та Гонта;
- інтелігент-декабрист (має риси тираноборця, кривавого пророка і мовчазного – це синтезований образ);
- Ян Гус і Прометей – синтези дієвого і споглядального начал пророка.

Водночас Т.Шевченко синтезує ряд чоловічих і жіночих образів пророків. У зображенні чоловічих образів Т.Шевченко рухається від мовчазного пророка до дієвого, навіть кривавого, і аж до їх органічного синтезу. Усі жіночі образи у творчості Т.Шевченка еволюціонують від жінки-кріпачки, яка гнеться в ярмі, до жінки-борця, мовчазного провісника нових ідей: Катерина – Мар'яна-черниця – Сліпа – Відьма – мати Алкіда – Марія.

Отже, у творчості Т.Шевченка в синтезованому вигляді подано дві смислові лінії розгортання теми пророка: як месії, який “Поніс лукавим правди слово! Не вняли слово! Розіп’яли” і як жінки, прозріння якої приходить з часом. Тобто чоловіча і жіноча лінії смислових нагромаджень поєднуються в апогеї свого розвитку. Дві досконалі особистості, два символи служіння народові, виразники національного духу.

Народ, до якого звертається пророче слово, не розуміє і не приймає його. За О.Забужко [10, с. 123], це класично-пророцьке протиставлення Божої правди і людської скверни. Народ у Шевченка мовчазний, він заплутався у різних переконаннях через поневолення, яке глибоко впливає на нього, призводить до хворобливих процесів внутрішнього розбрату і саморуйнації в середовищі національної еліти. Пророк “озвучує” мовчазний народ, стає його голосом, виразником його національної ідеї визволення.

О.Забужко [10, с. 118] співвідносить Шевченкового пророка з давньоюдейськими пророками. Їх єднає

усвідомлена програмова націотворчість. Одиначтво пророка Шевченка стоїть ближче до свідомого протиставлення юдейського пророка цілому суспільству, ніж до індивідуалістичної самоти романтичного митця. Пророк у Т.Шевченка мислиться як архетип колективного несвідомого. Він має визволити Україну як колективного індивіда через очищення – “освячення” її “душі”.

Романтичну традицію зображення пророка як хранителя й виразника колективного національного духу в українській літературі XIX століття продовжують І.Франко і Леся Українка. Головною ознакою національного пророка, як у Т.Шевченка так і в І.Франка, є пасіонарність – “це органічна здатність до наднапруження, до жертвовної діяльності задля високої мети” [9, с. 86].

О.Забужко [9, с. 86] визначає три невід’ємні і визначальні структурні компоненти особи національного (пасіонарного) героя – ідеал, віра і щирість. Франків Мойсей не наділений визначальним і сутнісним для класичного пророка “почуттям посланства”, яким дорожив романтичний націоналізм. Це почуття заміщується “почуттям обов’язку”. “Почуття обов’язку” відображає характер місії пророка як власне виховну, світоглядно-формуючу.

І.Франко розглядає народ як масу, юрбу, опановану несвідомими інстинктами. Ця маса ще не є народ, не є колективний суб’єкт історії. Це “сплячий народ”, котрий потребує негайного духовного пробудження шляхом прищеплення йому “якої-небудь пасіонарної ідеї”. І.Франко виділяє “народи-маси” і “народи-творці”. Місія пророка – з “маси” викристалізувати “народ-творець” [9, с. 135].

О.Забужко проводить паралель у зображенні будительського призначення національного пророка І.Франком та Лесею Українкою. В ході свого духовного змужніння Леся Українка доволі швидко еволюціонує до зближення з І.Франком у розумінні “будительського” призначення національного інтелігента: створені нею в 1900-х роках образи самотніх пророчиць (Тірца, Кассандра) постають носіями вже суто франківського “собачого обов’язку”, що його вони виконують із повною свідомістю “марності праці”. Поза своїм обов’язком “будитель” перестає бути собою.

Художня інтерпретація мотиву “пророк і народ” у творчості Лесі Українки продовжує й українську класичну традицію, у якій домінує образ непочутого пророка. Ми виділили такі його домінантні модифікації: пророк-відступник (“Вавилонський полон”), гнаний пророк (“Одержима”) та опозиція “правдивий-фальшивий” пророки (“Кассандра”, “Руфін і Прісцилла”).

Розглядаючи образ правдивого пророка через його трагедійну роздвоєність унаслідок кризи раціональної дискурсії та масової моральної кризи свідомості, ми визначили, що протиставлення істинного пророка натовпу та фальшивим пророкам призводять його до загибелі.

У драматичній поемі “Вавилонський полон” розкривається трагедія народного співця Елеазара. Це образ пророка-відступника, оскільки він визнається натовпом як хранитель духовних скарбів та виразник народного духу, але в середовищі національної еліти є зрадником, відступником від своєї духовної місії, тому що продає своє пророчє слово ворогам-завойовникам, яке мусить служити тільки Богу. Елеазарова зрада не може мати морального виправдання серед представників національної еліти.

У драматичній поемі “Одержима” перед нами постає образ гнаної пророчиці Міріам. Трирівневий конфлікт приводить пророчицю до загибелі. Перший рівень – протистояння Міріам масовій свідомості. У драмі Лесі Українки народ постає як юрба: “годівлю дав юрбі” [26, с. 108]; “отой глухорожденний люд” [26, с. 114]; “набігла юрба” [26, с. 127]; “йшла з юрбою” [26, с. 109]; “вони сліпі, вони ще не прозріли” [26, с. 114]; “вони не відають, що творять” [26, с. 114]. Міріам свідомо виділяється із маси:

... Я не знаю,  
чого я йшла з юрбою... [26, с. 109];

Але я  
від них далека, наче від єхидни [26, с. 113].

Натовп стає для неї одвічним ворогом. За Г.Лебоном [15, с. 375], психологія натовпу ґрунтується на протиставленні окремого індивіда та індивідів як елементів натовпу. Несвідома діяльність натовпу замінила собою свідому діяльність індивіда. Натовп завжди діє несвідомо, за інтелектом він значно нижчий від індивіда, який йому протистоїть. Через опозицію “Міріам – натовп” актуалізується індивідуальна свідомість пророчиці: вона свідомо вивищилася над юрбою, усвідомила сутність маси (“ви того не варті” [26, с. 123]), виокремила своє “Я” від колективного “Ми”: “Я? Одержима духом!” [26, с. 125]; “Мені при вас нема чого робити: / у мене на чолі немає плями! [26, с. 125]”. Але, все ж таки, на підсвідомому рівні нею керує ірраціональне начало. Душа Міріам “чорніша/ ніж хата-пустка, що після пожежі/ чорніє порожнечю. Вода/ твоїх речей, цілюща та живуща, / душі моєї вигоїть не може. / Вода бринить від огню живого, / згорілу ж хату дарма поливати” [26, с. 113]. Так заявляє себе другий рівень – внутрішній конфлікт у душі Міріам: бажання зрівнятися з Богом, розділити з ним самотність через самозречення заради любові та ненависті, з одного боку:

Міріам. Учителю! чи ти мені дозволиш  
пролити кров мою?

Месія. За кого? За людей?

Міріам. Ні, не за їх! [26, с. 117];

... Та дозволь загинуть  
хоч не за тебе, то з тобою в купі! [26, с. 118],

і неможливість позбутися тілесності, земної пристрасті та інстинктів, з іншого (“... а я люблю... не їх” [26, с. 113]). Внутрішня драма Міріам підсилюється парадоксом її індивідуальної віри:

О, я вірю,  
без краю вірю в тебе, сине божий,  
та я не вірю в себе: Я не вірю,  
щоб я могла твої слова прийняти [26, с. 112].

Ця глибинна ірраціональна, інтуїтивна віра передбачає свідоме розуміння неможливості для земної живої людини йти шляхом Месії, тобто шляхом

абсолютного всепрощення та абсолютного любовного смирення:

Ні, Месія,  
я не рівняюся до тебе, ні!

Я знаю те, що я нещасна жінка [26, с. 110].

Все ж таки Міріам повторює за Месією шлях смисложиттєвих пошуків через страждання, зраду і смерть, але у своєму жіночому земному вимірі.

Третій рівень конфлікту – протиставлення Міріам Месії. Він розкривається через різне розуміння Божих заповідей, а саме “любви до ближніх”: для Месії любов – абсолютно жертвна, всеохоплююче пасивна і всепрощаюча, а для Міріам – пристрасна, обмежена:

Всіх, окрім тебе, – се можливо.

Але тебе і всіх – се понад силу [26, с. 117].

Саме чорна ненависть до ворогів (“я люблю не вмю ворогів”) [26, с. 115] робить земну любов Міріам чужою божественній любові Месії.

Душа Месії позбавлена земних страждань і туги непорозуміння (“моя душа смутна до смерті!”). Смерть і воскресіння увіковічують Спасителя як вождя маси, оскільки він, за Г.Лебоном [15, с. 194], виконав найважливіше завдання вождя – створив релігійну віру, наймогутнішу серед інших вір. Тому його вплив на масу найсильніший, відповідає релігійним переконанням маси. Месія не підноситься над юрбою, не протиставляє її собі. Він може підкріпити свій авторитет “жертвою крові”:

Самого слова мало їм для віри,  
їм треба діла [26, с. 5].

У драмі простежується еволюція натовпу від пасивного до агресивного. Спочатку натовп постає перед нами як пасивний (“12 учеників сплять непробудним сном” і на заклики Месії “Спите? Не спіть!” вони “не озиваються, сплять” [26, с. 118]). Натовп спокійно очікує на жертву крові від Месії. Поступово він перетворюється на реально діючий, експресивний натовп, у якому людей об’єднує спільне почуття радості від воскресіння Месії (“Мир, сестро, й радість!” [26, с. 122]). Ця радість “всіх обходить! Месія наш воскрес!” [26, с. 122]. Простежується мотив страху окремої людини без натовпу, без гурту однодумців (“Йоганна зо страхом ховається в поблиський гурток” [26, с. 124]; “старий гагілеянин ховається між людьми” [26, с. 126]). Поодинці люди із масовою свідомістю боязкі, а зібрані в юрбу стають сильнішими.

Поступово діючий натовп доповнюється конвенційним, випадковим натовпом людей, у якому, під впливом зараження емоційним станом, єднає спільність інтересів до масової дії (“почувши голос на майдані, набігла юрба іудеїв, фарисеїв та садукеев” [26, с. 127]). Тобто, еволюціонуючи від пасивного до активного, натовп перетворюється на агресивний. Його характеризує високий рівень емоційного збудження, внутрішня і зовнішня активність, що пов’язано з накопиченням психічного напруження людей, відчуття гніву. Тому Міріам, бунтуючи проти вчення самого Месії, головних його заповідей (“А я не вірю, / що він воскрес, бо ви того не варті!” [26, с. 123]) стає гнаною масою, іноплемянником, чужинцем, якого забивають на смерть (“набирають каміння і з диким ревом кидають на Міріам” [26, с. 128]). За З.Фрейдом, така реакція маси на чужинця пояснюється тим, що натовп є відродженою

первісною ордою, в якій ніякі імпульси, крім колективних, не діють, існує лише колективна воля.

Драматична поема Лесі Українки "Кассандра" є українською версією класичного давньогрецького сюжету про загибель Трої. Твір розвиває опозицію правдивого і фальшивого пророка новими смисловими нюансами. Протиставлення втілено в антагоністичних образах головних героїв: Кассандри – правдивої пророкиці, і Гелена – фальшивого віщуна. Кассандра – це образ провіденційної і непочутої пророкиці. Провіденційний пророк – той, хто передбачає історичний процес як здійснення Божого задуму. Кассандра – провіденційна пророкиця, оскільки вона розуміє і провидить невідворотність часу, яким керує богиня Мойра: "що зможуть проти долі всі боги?" [26, с. 274]; "сонце, місяць, зорі, то світочі в великим храмі Мойри, боги й богині тільки слуги в храмі, всі владарки жорстокої раби" [26, с. 274]; "доля... так дивиться отим великим та білим оком... Ох, вона все бачить! Ніде, ніде нема від неї схову!..." [26, с. 275].

За З.Фрейдом [26, с. 177], погляд божества небезпечний і нестерпний для смертних. Тому пророк повинен служити посередником між своїм народом та Богом, оскільки народ не витримає би погляду божества. Таким чином, після спілкування з Богом, від обличчя пророка відбивається саяво, частина (Мана) перенеслась на нього. Тому погляду очей Кассандри бояться троянці: "Кассандро, я боюсь твоїх очей!" [26, с. 257]; "вбили щастя наше тії очі холодними і твердими мечами. Вони однакові були перед богами і перед коханим" [26, с. 258]. Очі є символічним провідником між душею і тілом, між божественним і смертним. Кассандра проповідує те, що бачить: "Я не знаю нічого, окрім того, що я бачу" [26, с. 252]; "я бачила в той день ахейське військо" [26, с. 254]; "в сих моїх очах моя недоля, тільки що робити? Хіба осліпнути?" [26, с. 257]; "то не слова, я все те бачу, сестри, що говорю" [26, с. 260].

Свої знання-видіння Кассандра ословлює і передає людям. А від того, чи здійсняться вони залежить фальшивий чи істинний вона пророк.

Три рівні протистояння приводять її до загибелі. Перший – внутрішня роздвоєність пророкиці. Згідно з теорією К.Юнга, пророк вговорює таємниці духу своєї епохи наче мимовільно, а іноді і просто несвідомо. Він думає, що сам складає свої промови, а насправді ним керує дух епохи і несвідоме отримує над життям і долею більшу владу, ніж свідомо воля.

Образно-емоційна характеристика кінця епохи, приємок цивілізації створюється в поемі завдяки загальній атмосфері відчуття втрати стійких орієнтирів та цінностей і наближення загибелі Трої і старого світу в цілому. Кассандра віщує, що "постав з безодні хаос, що ні людей нема вже, ні богів, а тільки смерть панує самовладно" [26, с. 261]. Вона відстоює правдиве знання: "Над всіх старших найстарша правда, брате..." [26, с. 282], але має дар ясно видіти, а не ясно мислити. Це ірраціональне знання, вона пророкує їх інтуїтивно, суто мислительних знань у її пророчому дарі немає. Хоча, знову ж таки, на її думку, індивідуальне рабство, наприклад, чоловіка починається із нездатності мислити самостійно, з розумової залежності. Залежність Паріса від прекрасної Гелени устами Кассандри пов'язується із втратою мислительної свободи: "Я

бачила, як на його думки / сандалія червона наступила" [26, с. 253]. Логікою роздумів Кассандра не може довести те, що провидить інтуїтивно, тому її свідомість, за К.Юнгом, є "безсилим глядачем". Кассандра живе страхом, самотністю, відчуженням від світу ("Дай спокій, сестро, / і не частуй мене пророкуванням" [26, с. 279]). Про психічний стан Кассандри говорять численні авторські ремарки: то Кассандра голосить "в пророчому нестямі" [26, с. 259], то "тремтить всім тілом" [26, с. 273], "хапається за голову" [26, с. 261], то "несамовита від туги промовляє, мов неприємна" [26, с. 265].

Еволюція образу Кассандри визначається змінами у її внутрішньому світі. У V сцені її розпач сягає апогею, коли вона зневірилась в собі: "Я не знаю, чи все те правда, що тепер я бачу!" [26, с. 293]. Сумніви у доцільності власного пророцтва підсилюють її трагедію, бо Кассандра не знає, чи завжди слова її залежать від подій, чи, навпаки, події – від слів. Її пасіонарний порив закінчується бездіяльністю: "З розпачливим поривом здіймає вгору меч над Сіноном, але рука їй затремтіла, і вона повагом спускає меч, не зачепивши Сінона ... Меч випадає їй з рук" [26, с. 311].

Другий рівень протистояння – це протистояння масовій свідомості. Леся Українка виділяє концепт маси: "темна купка людей" [26, с. 277], "велика юрба люду троянського" [26, с. 288], "гурт озброєних троянців" [26, с. 305]. Масова свідомість схильна вдовольнитись ілюзіями. За Г.Лебоном [15, с. 188], головним фактором еволюції маси ніколи не була істина, а завжди омана. Натопн ніколи не прагнув до правди; він відвертається від реальності, що визначена страхом, почуттям катастрофи. Маса неспроможна дивитись у вічі реальності: "Доволі з нас уже тієї правди, зловісної, згубливої, та дай же нам хоч неправдою пожити в надії" [26, с. 292].

Маса зневірилась у словах, бо слова – не діло, за мовою відрізати правдивого пророка від фальшивого неможливо ("Доволі слів тих темних і страшних, що придавили люд, мов темна хмара" [26, с. 308]; "Нехай твоє видюще око править рукою певною" [26, с. 308]; "Жриця мусить вміти в потребі всяку жертву заколоти рукою власною" [26, с. 308]).

Третій рівень – протистояння Кассандри і Гелена, що вирішується у фіналі драми. Як і передбачала Кассандра, Гелен "і переможців переміг" завдяки своїй хитрості, вмінню пристосовуватися до будь-якої влади. Позбавлений моральних засад і глибинної прив'язаності до батьківщини, він іде на службу до переможців і "у Дельфах волю Божу провіщає". Для правдивої ж пророкиці Кассандри загибель батьківщини означає власну смерть. Її пророчий дар належить тільки рідній Трої.

Міріам і Кассандра, як правдиві пророкиці, приречені на смерть, оскільки вони зреклися чоловічого божества (Кассандра – Аполлона, а Міріам – Бога-Отця), яке уособлює світло розуму, свідомість, і повністю віддалися жіночому божеству. З психоаналітичного погляду [28], цей жіночий сюжет немає світла. "Без світла, що його дає усвідомленість, – акцентував З. Фрейд, – ми б заблукали у темряві психологічного неусвідомленого". Саме у такій психологічній темряві блукає Кассандра: вона все бачить у темі, але блудить і не може з неї вирватися сама, і не може вивести з неї Трою.

Фальшивий пророк відходить від провіденційності в бік прагматизму та політизації. Такими пророками є Гелен із “Кассандри”, Парвус та єпископ із “Руфіна та Прісцилли”. Вони використовують мову не як засіб ословлення правдивого знання, а як знаряддя маніпуляції, за допомогою яких вибудовують вигідні для себе взаємини із людьми, досягаючи в соціальній ієрархії найвищого щабля. (“Ти думаєш, що правда родить мову? Я думаю, що мова родить правду”, – стверджує Гелен [26, с. 286]).

Фальшиві пророки – талановиті демагоги, які своїм ораторським хистом підкорюють маси. Вони стають вожаками натовпу, оскільки створюють непохитну віру для нього:

1) Гелен – віру у перемогу над ворогами. Ця віра підкріплюється релігією (“Батьки, брати й синове! Рідна Троє! / Боги з Олімпу зглянулись на сльози, / ... Зевс еллінам поклав у серце звагу / По добрій волі залишити Трою...” [26, с. 302]);

2) Парвус – ідею насильницького становлення християнства (“Христос дав не саму любов, а й меч” [27, с. 342]; “На пожарищі світ новий настане” [27, с. 342]; в нестямі вигукує: “Іде господь! Служить йому вогнем, моліться кров'ю! Смертю поклоняйтесь!” [27, с. 348]). Парвус наділений незаперечною харизмою та пророчим даром (“в собі я чую божий дух! І горе / тому, хто вимовить лихе на нього” [27, с. 352]; “вогненний круг спускається на мене, / і голоси мені співають “слава!”, /

і я не чую голоду від посту” [27, с. 351]). Свою ідею кривавої боротьби за віру Парвус намагається реалізувати за допомогою вправної демагогії, підступністю. Сам єпископ вказує: “Бог дарував тобі огнисте слово, / ретельне серце і незламний дух, / ти божий знаряд” [27, с. 351];

3) єпископ – віру у вічне царство на землі.

Натовп потребує релігії, оскільки будь-яка віра засвоюється ним тільки тоді, коли вона огорнута в релігійну оболонку [15, с. 118]. К.Юнг відкрив у глибинах людської душі “вічне відчуття Бога”, яке передує свідомості. Релігія, писав він, забезпечує гармонійний зв'язок свідомого з несвідомим. Втрата цієї гармонії, за К.Юнгом, призводить до серйозних психічних розладів, а в координатах суспільного буття – до катастроф (війн, встановлення тоталітарних режимів, масових репресій тощо). Розрив зв'язків людини з Богом зумовлює сприйняття світу як безглузлого і хаотичного.

Отже, у творчості Лесі Українки тема пророка розгортається у двох площинах:

1) через трагедійну роздвоєність істинного пророка внаслідок кризи раціональної дискурсії та масової моральної кризи свідомості;

2) через відхід пророка від провіденційності в бік прагматизму та політизації (фальшивий пророк).

Фальшиві пророки, задовольняючи масову потребу в ілюзіях, перемагають істинних.

## Література

1. Агеєва В. Поетеса зламу століть. (Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації) / В. Агеєва. — К., 1999.
2. Ангелова А. Лідер і натовп. Соціальна міфологія у творчості Лесі Українки / А. Ангелова // Людина і світ. — 2003. — № 1. — С. 34—47.
3. Андреева М. Г. Соціальна психологія / М. Г. Андреева. — М., 2001. — 645 с.
4. Бовсунівська Т. Тема мовчазного пророка в українському романтизмі / Т. Бовсунівська // Дивослово. — 1997. — № 3. — С. 3—8.
5. Грабович Г. Шевченко, якого не знаємо / Г. Грабович // Українська мова та література. — 2001. — № 9. — С. 3—8.
6. Гундорова Т. Проявлення Слова: Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація / Т. Гундорова. — Львів, 1997. — 243 с.
7. Гундорова Т. Франко не Каменяр. Франко і Каменяр / Т. Гундорова. — К. : Критика, 2006. — 352 с.
8. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій / О. Забужко. — К. : Факт, 2007. — 640 с.
9. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст : франківський період / О. Забужко. — К. : Факт, 1992. — 328 с.
10. Забужко О. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу / О. Забужко. — [3-є вид.] — К. : Факт, 2006. — 148 с.
11. Зборовська Н. В. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури : [монографія] / Н. В. Зборовська. — К. : Академвидав, 2006. — 504 с.
12. Зборовська Н. Моя Лєся Українка / Н. Зборовська. — Тернопіль : Джура, 2002. — 226 с.
13. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Е. В. Змановская. — [2-е изд., испр]. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
14. “Кассандра” Лесі Українки і європейський модерн: Збірник наукових праць / [за ред. А. Криловця, Я. Поліщука]. — Остріг, 1998. — 92 с.
15. Лебон Г. Психология толпы // Психология толп. — М., 1998 — С. 135—184.
16. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / [авт.-уклад. Ю.І. Ковалів]. — К. : ВЦ “Академія”, 2007. Т. 2. — 2007. — 624 с.
17. Масенко Л. Т. Античний образ хаосу у творчості Лесі Українки / Л. Т. Масенко // Культура слова. Респ. міжвід. зб. — К., 1991. Вип. 40. — 1991. — С. 14—18.
18. Масенко Л. Великі роздоріжжя / Л. Масенко // Сучасність. — 1996. — № 5. — С. 97—104.
19. Масенко Л. Пророк і фарисей. Ключова образна опозиція в драматургії Лесі Українки / Л. Масенко // Урок української. — 2000 — № 3. — С. 39—44.



20. Масенко Л. У Вавилонському полоні / Л. Масенко // Українська мова та література. — 2000. — № 26—27, липень.
21. Поліщук Я. Три смерті – три вічності / Я. Поліщук // Слово і час. — 2001. — № 6. — С. 11—20.
22. Релігійний словник / [за ред. А. Колодного, Б. Лобовика]. — К., 1996. — 392 с.
23. Рисак О. У вимірах самотності і спокуси владою. Три драматичні поеми Лесі Українки – “У пущі”, “Кассандра”, “Камінний господар” : [наук.-метод. посібник]. — Луцьк : Ред.-вид. від. “Бета”. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. — 70 с.
24. Словник іншомовних слів / [за ред. Л. О. Пустовід]. — К. : Довіра, 2000. — 1018 с.
25. Танюк Лесь. До проблеми української “пророчої” п’єси // Сучасність. — 1992. — № 2. — С. 130—140.
26. Українка Леся. Твори : в 5 т. — К., 1951.  
Т. 2. — 1951. — 672 с.
27. Українка Леся. Твори : в 4 т. — К. : Дніпро, 1981.  
Т. 2. — 1981. — 528 с.
28. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого “Я” / З. Фрейд // Преступная толпа. — М., 1999.
29. Юнг К. Г. Бог и бессознательное / К. Г. Юнг. — М., 1998. — 356 с.
30. Шевченко В. М. Словник-довідник з релігієзнавства / В. М. Шевченко. — К. : Наукова думка, 2004. — 560 с.

УДК 821.161.2.09-94

## ЩОДЕННИК ЯК ЖАНР (РЕКОНСТРУКЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ)

**Матвєєва О.**, студентка V курсу філологічного факультету

На сьогодні існує проблема визначення жанру щоденника та його місця серед інших жанрів документальної літератури. В українському літературознавстві сформувалося досить довільне розуміння особливостей жанру з огляду на те, що щоденник не часто був предметом обговорення літературознавців.

Суттєву роль у з’ясуванні жанрової природи, суспільно-політичної значущості, естетичної цінності, передусім мемуарної прози, відіграло кілька дискусій. Один із головних напрямів полеміки стосувався категоричної вимоги створити теорію жанру. Однак першим дискусіям вдалося лише сформулювати проблему та окреслити ряд важливих аспектів жанрової природи документальної прози.

У 70–80-х рр. ХХ ст. певні спроби вирішення знаходимо у працях Д.Затонського, Л.Гінзбург, Г.Мережинської, І.Янської та В.Кардіна, М.Чудакової, М.Кузнецова, Н.Банк, А.Тартаковського, Я.Гараніна. Дехто з дослідників (Н.Банк, В.Здоровега) прийшов до висновку про неможливість дати точне визначення жанрової природи щоденника, оскільки серед усіх форм документалістики він є найменш канонічним, і може об’єднати не тільки різні жанри літератури, а й різні роди та види творчості взагалі.

Л.Гінзбург у своїй роботі “Про психологічну прозу” розглянула естетичні можливості документалістики. Її думки про “повноцінність” документальної літератури, тобто естетичну вартість, художній потенціал, стосуються і щоденника, хоча щоденникову літературу дослідниця згадує побіжно.

У сучасному українському літературознавстві найповніший огляд досягнень у розвитку жанру мемуаристики містить робота О.Галича “Українська документалістика на зламі тисячоліть: специфіка, генеза, перспективи”.

Теоретична думка у визначенні жанру щоденника окреслила три шляхи розвитку дискурсивних практик: існує загальний мемуарний жанр з такими жанровими

різновидами, як листи, нотатки, щоденники тощо (Я.Гаранін). Опонує точка зору: листи, щоденник, спогади і т.ін. – це не тільки форми, а цілком рівноправні жанри, які є, однак, різновидами спільного мемуарного жанру (Т.Марахова, А.Тартаковський, Т.Колядич); О.Галич ще використовує термін “мемуаристика”, “мемуарна проза”, що разом з біографією та автобіографією становлять основні напрями документалістики; третій підхід дозволяє розглядати щоденник та, наприклад, мемуари, як цілком різні жанри документальної літератури (І.Янська, В.Кардін). Але дати точне визначення жанрової природи щоденника вважається фактично неможливим, оскільки неможливо встановити “чистоту жанру” (К.Танчин).

За визначенням К.Танчин, щоденник – жанровий різновид документальної прози; форма оповіді, що ведеться від першої особи у вигляді щоденних записів, від вузько документальних, завдання яких – фіксація поточних справ, до таких, які наближаються до змалювання літературного [6, с. 15–16]. На думку дослідниці, розуміння щоденника як повноцінного жанру документалістики поряд з такими жанрами як мемуари, листи, записні книги, нотатки, тощо є найбільш логічно вмотивованим.

Л.Таймазова, дослідниця мемуарно-щоденникової прози М.Волошина, з’ясовує специфіку щоденника як жанру мемуарної прози [5, с. 9]. При цьому зазначається, що в щоденниках, як і в мемуарах, хоча і втілюються деякі риси історичної самосвідомості особистості, проте існують їх істотні відмінності в типі і структурі оповіді, а також у характері комунікативності. Щоденник містить дискретні записи і є за природою “автокомунікативним”.

Н.Момот вважає, що щоденник, який вилучений із реальної історичної епохи, втрачає свої жанрові риси, а “щоденники ХХ ст. є зовсім інші за стилем, змістом тощо” [4, с. 6]. Таким чином актуальним є розгляд генезису щоденникового жанру, його еволюції в

історичній перспективі згідно із загальними закономірностями літературного процесу.

А.Кочетов, розглядаючи жанрові дефініції щоденника та принципи систематизації щоденникових текстів, говорить про цілий комплекс статичних, назавжди визначених показників цієї форми, а також про здатність її до розвитку і набуття нових ознак [2, с. 12]. На думку дослідника, внутрішньожанрову природу щоденника визначає його типологія:

1) щоденник із слабо вираженим суб'єктивним авторським фактором (презентативний тип оповіді): соціально-історичне мотивування зображуваного;

2) класичний щоденник (публіцистична оповідь з епізодичними виявами активного авторського "я") із суб'єктивно-психологічним мотивуванням;

3) літературно-художній щоденник (активна белетризована позиція автора): естетичне мотивування зображуваного.

У ХХ ст. особливо поширився "літературно-художній", що змагається з літературним твором і використовує комплекс художніх засобів. Особливості цієї форми: белетризація авторського "я" та поєднання документальності з вимислом.

Деякі дослідники (А.Кочетов, К.Танчин) наголошують, що "щоденник є індивідуальною формою авторського самовираження". При цьому він має характерні особливості, що свідчать про його осібність і як форми відображення життя, і як відмінності від жанру спогадів:

1) позаконцепційність суб'єктивності;

2) один часовий план зображення;

3) незалежність суб'єктивності;

4) плинність концептуальності.

К.Танчин виділяє декілька типів щоденників залежно від призначення, функції та ролі, яку він відіграє в житті автора:

1) щоденник-свідчення (щоденник С.Єфремова, С.Васильченка, З.Гіппіус);

2) щоденник-документ самоаналізу і самонавчання (щоденники В.Винниченка, Л.Толстого);

3) щоденник-пам'ять про себе самого (щоденник В.Поліщука, К.Чуковського);

4) щоденник, породжений нарцистичними мотивами (щоденники В.Поліщука, О.Кобилянської);

5) щоденник як засіб психічної самотерапії (щоденники О.Кобилянської, Т.Шевченка, Ф.Кафки).

Вирішення проблеми комунікативного наміру (чи розрахований щоденник на читача чи ні) має концептуальне значення для визначення жанрових можливостей: з одного боку, щоденник для особистого користування, що не має на увазі іншого читача, крім автора, з іншого боку, – читач як один із можливих стимулів написання щоденника [6, с. 10]. Імплицитна присутність читача у щоденнику вже відразу закладена в первісній цільовій настанові та відразу стає одним із головних факторів, що впливають на створення щоденника, впливають на його форму, зміст, стилістику. З цим погоджується російський щоденникознавець К.Кобрін, зазначаючи, що людина, яка пише зашифрований щоденник, все-таки пише для нащадків, бо навіщо тоді шифр, відомий тільки їй.

У контексті вирішення цієї проблеми на окрему згадку заслуговує передмова Г.Костюка до щоденника

В.Винниченка, яка містить, напевне, єдину класифікацію щоденників у вітчизняному літературознавстві загалом і, зокрема, класифікацію на основі ролі щоденника у житті автора [1, с. 10]:

1) щоденники, що їх автори обдуманно пишуть із розрахунку на публікацію та у яких свідомо оминають різні особисті, побутові деталі (щоденники Т.Шевченка, Л.Толстого, М.Шаповала);

2) записи інтимного плану. Автора такого щоденника зовнішній світ ніби не цікавить. Автор увесь у собі, в своїх переживаннях, у своїх пристрастях, болях і трагедіях (щоденники Ф.Кафки, О.Кобилянської);

3) сухі записи тільки для себе, нотатник без якихось публіцистичних оцінок і філософських роздумів (щоденники М.Куліша, Т.Манна);

4) відповідає жанровим особливостям записної книги.

Щоденник можна розглядати як одну зі світських форм сповідального слова, що проявляється в літературі (К.Танчин, А.Кочетов). Починаючи з "єри Руссо", ідея сповіді відносно секуляризується (втрачає свій стрижень – каяття за гріхи перед Богом) і стає формою самоаналізу. Для сповідальної свідомості людини дуже важливою є категорія страждання. У тих, хто веде щоденник є спільна константа – страждання, породжене власним безсиллям. Сповідь у письменницьких щоденниках часто виходить за межі особистісних авторських і звернена до всього світу. Пишучи історію, людина береться впорядковувати зовнішній світ і своє внутрішнє життя, намагається полегшити і виправити події, щоб знайти своє місце в тій системі, яка називається життям.

Більшість дослідників (Н.Момот, А.Кочетов, Г.Костюк, К.Танчин) наголошують на художньому потенціалі щоденника, розглядають можливість актуалізації його естетичних вартостей. Погляд на щоденник як самостійне художнє явище діалогізує з підходом Л.Гінзбург: хоча щоденники не творять, їх пишуть, але для письменника будь-яке письмо буде близьким якщо не до вигадки, то бодай до компонування і узагальнення. Про мистецтво узагальнення можна сказати як про особливу естетичну цінність і специфіку щоденника.

Щоденники інколи нагадують письменницьку майстерню з відповідним реквізитом: елементи сюжету майбутнього твору; начерки, які пізніше можуть бути реалізовані або нереалізовані; літературні задуми і плани. Як метафорично про це сказав Г.Костюк «літературно-мовний банк письменника». Це своєрідна творча лабораторія митця. Усі ці потенційні елементи художнього тексту, здавалося б, є підставою розглядати щоденник і як попередній варіант, і як чернетку. Але, зрештою, письменник не спеціально відводить місце для своїх літературних справлянь саме в щоденнику. Відтак можливий і протилежний погляд на проблему: щоденник – це не лише сукупність нарисів до майбутніх текстів, а художній код усієї творчості письменника. У щоденнику письменник приречений балансувати між літературою і життям.

Можливості художньої виразності виокремлюємо з огляду на аналіз публічного сприймання щоденника. Щоденник активізує такі специфічні естетичні категорії:

1) правдивість (синхронні події);

2) простота, звичайність, "експансія в побут" (за термінологією Ю.Тинянова);

3) фрагментарність (читач сприймає фрагменти як ціле, бачить зв'язок між ними).

Отже, за останнє століття щоденник суттєво віддалився від первинної документальності. Це дає підстави говорити про феномен "літературного щоденника" (К.Танчин).

### Література

1. Костюк Г. Світ Винниченкових образів та ідей / Г. Костюк // Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ століття : у 4 т. — К. : Рось, 1993. Т. 1. — 1993. — С. 384—402.
2. Кочетов А. Щоденник О.В.Дружиніна: типологія жанру, поетика, історико-літературний контекст : автореф. дис. ... канд. філол., наук / А. Кочетов. — Херсон, 2006. — 22 с.
3. Маслянчук Т. Проза Винниченка: проблеми текстології : автореф. дис. ... канд. філолог наук / Т. Маслянчук. — К., 2003.
4. Момот Н. Щоденник Т.Шевченка як творчо-психологічний та жанровий феномен : автореф. дис. ... канд. філолог. наук / Н. Момот. — Кіровоград, 2006. — 15 с.
5. Таймазова Л. Мемуарно-щоденникова проза М.Волошина: художня інтерпретація внутрішнього світу особистості / Л. Таймазова. — Сімферополь, 2006. — С. 20.
6. Танчин К. Щоденник як форма самовираження письменника : автореф. дис ... канд. філол. наук / К. Танчин. — Тернопіль, 2005. — 20 с.

УДК 330.1

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ БОКСА-ДЖЕНКІНСА ДЛЯ ПРОГНОЗУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ НА ПРИКЛАДІ ЩОКВАРТАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ ВВП УКРАЇНИ

Мішаков О., студент V курсу фізико-математичного факультету

У наш час жодна сфера суспільного життя не може обійтися без прогнозів як способу пізнання майбутнього. Особливо важливе значення мають прогнози соціально-економічного розвитку країни, а як їх наслідок – обґрунтування основних напрямів економічної політики, передбачення наслідків ухвалюваних рішень. Прогнозування соціально-економічних процесів є одним із вирішальних наукових чинників формування стратегії і тактики суспільного розвитку держави.

У прогнозуванні соціально-економічних процесів вагоме місце посідають статистичні методи. Найпоширеніші з них можна поділити на дві групи. До першої відносяться методи прогнозування за допомогою лінійних параметричних моделей (AR-процеси, MA-процеси, ARMA & ARIMA), а до другої – алгоритмічні методи згладжування (ковзне середнє, експонен-

ціальне згладжування та його модифікації) та аналітичні методи (регресійний аналіз часових рядів).

Важливим класом статистичних методів є прогнозування часових рядів за допомогою ARIMA-моделей із застосуванням методу Бокса-Дженкінса. Саме з появою методики, яку розробили ці вчені пов'язують широке практичне застосування ARIMA-моделей. Цей метод реалізований у більшості статистичних пакетів. Зазвичай його застосовують для середньострокового прогнозування, але залежно від поведінки часового ряду він може бути застосований і для побудови довгострокового прогнозу.

Застосовуючи методику Бокса-Дженкінса, розрахуємо прогноз величини ВВП України на 2009–2012 роки. У якості статистичної бази для прогнозування будемо використовувати щоквартальні значення валового внутрішнього продукту України за 1996–2008 роки (див. табл. 1).

Таблиця 1

ВВП України в 1996–2008 рр., млн. грн.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
I квартал	16688	18728	20983	25284	33047	42405	44132
II квартал	17867	20485	23440	29731	38860	47924	50117
III квартал	22510	26076	29516	38138	49577	58968	65067
IV квартал	24454	28076	29930	37289	48586	58703	6649
	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
I квартал	52583	66981	88104	106348	137648	187717	
II квартал	60798	78607	101707	126319	165116	233700	
III квартал	75812	99405	122861	152406	197400	275777	
IV квартал	78151	100120	128780	159080	212781	252670	

Для подальшої роботи будемо використовувати спеціалізований статистичний пакет STATISTICA 8, у складі якого присутній модуль *Time Series/Forecasting*, призначений для всебічного аналізу та прогнозування часових рядів.

Для перевірки стаціонарності часового ряду показників ВВП будемо використовувати візуальний аналіз графіка залежності даного показника від часу, а також автокореляційні та частинні автокореляційні функції.



Рис. 1. Графік щоквартальних значень ВВП України за 1996–2008 рр.

Оскільки на графіку чітко прослідковується наявність тренду і сезонної компоненти, то даний часовий ряд не є стаціонарним. Для зведення його до стаціонарного необхідно взяти підходящі різниці та проаналізувати відповідні автокореляційні та частинні автокореляційні функції.

Також на графіку видно, що амплітуда коливань ряду збільшується залежно від сезону, тобто присутня чітко виражена мультиплікативна сезонність, яка може змістити оцінки автокореляцій. Для стабілізації амплітуди коливань вихідний ряд потрібно прологарифмувати. Розглянемо автокореляційну функцію логарифмованого ряду:

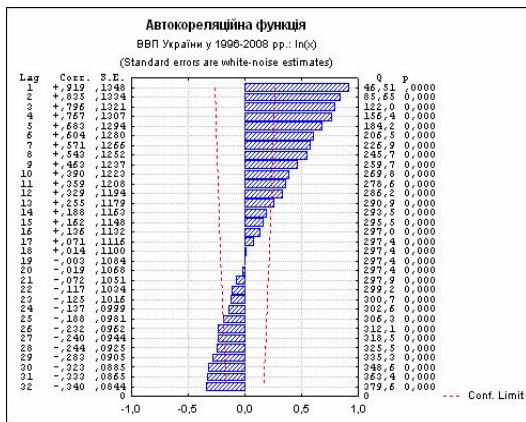


Рис. 2. Автокореляційна функція логарифмованого ряду

Графік показує сильну залежність між окремими рівнями ряду. Для її усунення застосуємо до часового ряду оператор різницевого перетворення першого порядку.

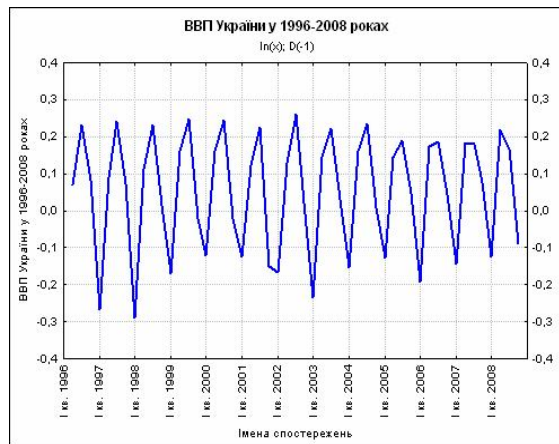


Рис. 3. Графік перших різниць

Тепер кожен член даного ряду дорівнює різниці між сусідніми членами прологарифмованого ряду.

Переглянемо автокореляційну функцію отриманого ряду:

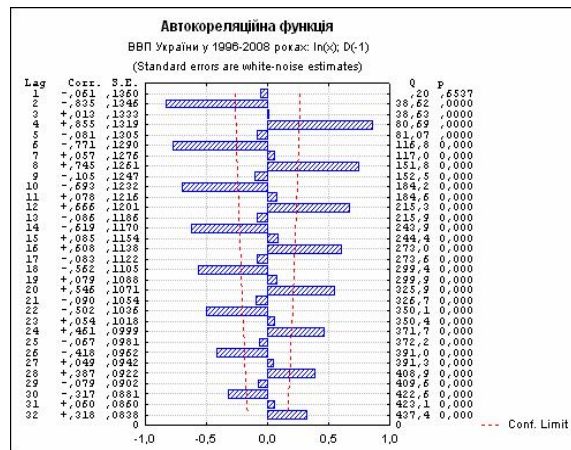


Рис. 4. Автокореляційна функція ряду перших різниць

Після перетворення кореляції на багатьох лагах зменшилися або зникли, однак залишилися сильно виражені залежності на лагах кратних чотирьом, що є наслідком присутності сезонної компоненти в часовому ряду. Для видалення сезонної залежності застосуємо різницеве перетворення з лагом рівним чотирьом:

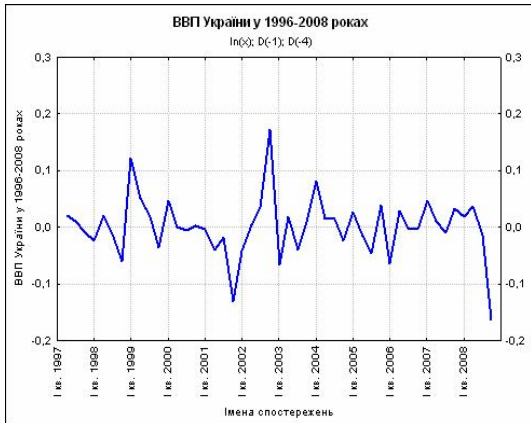


Рис. 5. Графік ряду після застосування різницевого перетворення з лагом чотирьох

Після візуального аналізу графіка можна зробити висновок, що отриманий ряд не містить тренду і сезонної компоненти, а, отже, може бути стаціонарним. Перейдемо до розгляду автокореляційної функції:

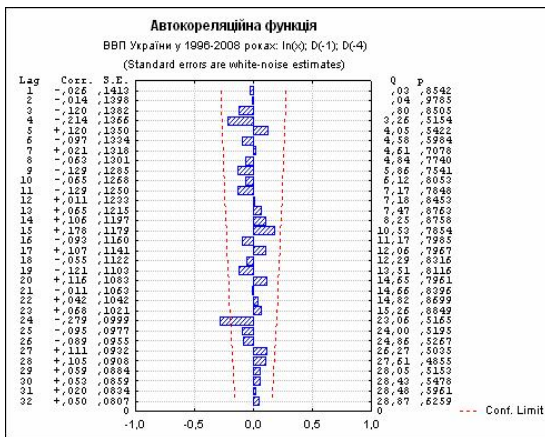


Рис. 6. Автокореляційна функція ряду після взяття різниць з лагом 4

Тепер майже всі сильні автокореляції видалені, зникла сезонна залежність.

Базуючись на проведеному аналізі, можна приступити до оцінювання параметрів моделі ARIMA та подальшого прогнозування поведінки процесу в майбутньому. Враховуючи характер даних та поведінку автокореляційних функцій, обираємо модель ARIMA (1,1,1)(0,1,1).

На перший погляд, здається, що модель достатньо адекватно описує процес, однак існують також спеціальні методи перевірки адекватності моделі. Найчастіше керуються двома наступними припущеннями: залишки моделі мають нормальний розподіл; залишки незалежні один від одного, тобто між ними немає залишкової кореляції.

Розглянемо спочатку перше припущення:

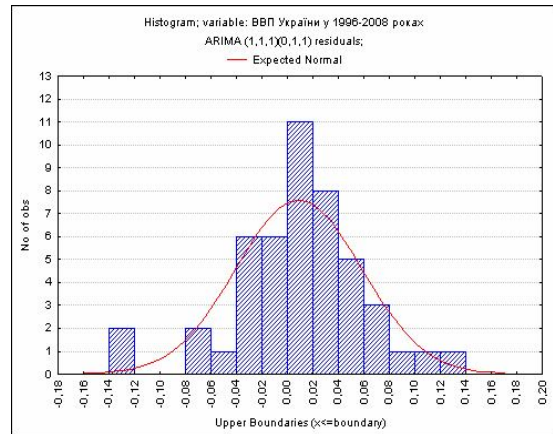


Рис. 7. Гістограма залишків

Як бачимо, розподіл залишків є близьким до нормального. Перейдемо до аналізу автокореляційної функції залишків:

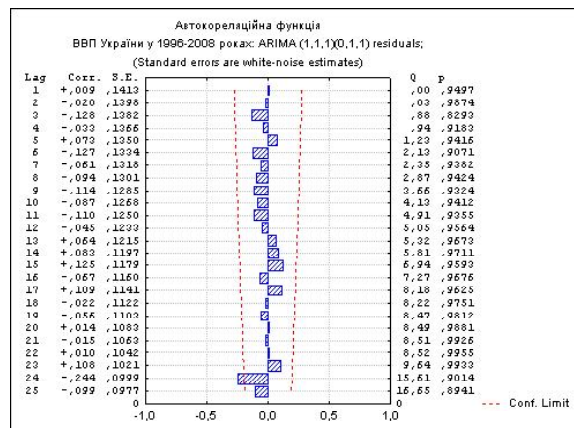


Рис. 8. Автокореляційна функція залишків

На корелограмі не простежується яскраво виражених кореляцій, що свідчить про відсутність залежності між залишками.

Отже, проаналізувавши залишки моделі, можемо зробити висновок, що модель є адекватною і придатною для використання.

Зауважимо, що обрана нами модель не є єдиною можливою. Адекватними для нашого прикладу можуть виявитися кілька моделей і їх доцільно використовувати. На завершальному етапі можна буде порівняти результати і обрати найкращу.

На основі одержаної моделі спрогнозуємо зміну величини ВВП України на 2009–2012 роки за умови, що тенденція розвитку розглянутого процесу не зміниться в майбутньому. Результати прогнозу відображені на графіку.

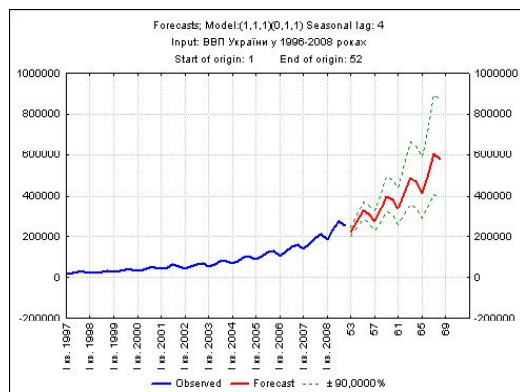


Рис. 9. Прогноз зміни величини ВВП України на 4 роки

УДК 519.7

### ВИМІРЮВАННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ МІЖ РІВНЕМ БЕЗРОБІТТЯ І ЗАРОБІТНОЮ ПЛАТОЮ В УМОВАХ ФІНАНСОВОЇ КРИЗИ

Ожгихіна І., студентка ІV курсу фізико-математичного факультету

Багато підприємств з метою скорочення витрат на заробітну плату переходять на скорочений графік роботи, знижують рівень оплати праці, відправляють персонал у відпустку без збереження зарплати й, нарешті, в “добровільно-примусовому” порядку звільняють співробітників. Як правило, такі міри приводять до росту безробіття. Тому резонно висловити гіпотезу про наявність зв’язку між заробітною платою і рівнем безробіття.

Взагалі вимірювання зв’язку між змінними – одна з основних задач математичної статистики.

Перевірка гіпотези була здійснена за даними, наведеними у наступній таблиці.

Для перевірки було взято дані українського центру статистики за 2008 р. і 3 місяці 2009 року.

Таблиця 1

#### Вимірювання зв’язків

Період, місяць, рік	Рівень безробіття, тис. чол.	Середня заробітна плата, грн.
1, 2008	662,8	1521
2	671,1	1633
3	639,6	1702
4	611,7	1735
5	573	1774
6	538,1	1883
7	518,7	1930
8	509,5	1872
9	513,6	1916
10	530,1	1917
11	639,9	1823
12	844,9	2001
1, 2009	900,6	1665
2	906,1	1723
3	879	1818



Отже, визначимо чи є зв'язок між рівнем безробіття і величиною середньої заробітної плати. Для цього використаємо відповідну функцію з електронної таблиці Excel. Це функція, що розраховує коефіцієнт кореляції Пірсона. Синтаксис функції:

PEARSON (масив 1; масив 2),  
де масив 1 і 2 – вибірки, між якими встановлюється зв'язок.

Чим ближчий кореляційний зв'язок до 1, тим більша сила зв'язку. Знайдемо значення коефіцієнта кореляції і тим самим визначимо, чи є залежність між кількістю безробітних і величиною середньої заробітної плати.

Якщо напрям зв'язку додатний, то зв'язок прямо пропорційний, якщо ж навпаки – то обернено пропорційний.

Отримане значення коефіцієнта кореляції Пірсона  $R = -0,28396759$ .

$R < 0$ , отже, ми отримали не дуже сильний, але суттєвий обернено пропорційний зв'язок.

Можна зробити висновок, що чим більший рівень безробіття, тим меншою є середня заробітна плата.

Цим вдало користуються наші роботодавці, тому що кожна людина хоче на щось існувати, тому приймає ті умови, які їй диктує роботодавець.

Отже, була підтверджена висунута гіпотеза про те, що в період кризи роботодавці свідомо занижують заробітну плату своїм працівникам, знаючи наперед, що вони не звільняться.

Підтверджують висунуту гіпотезу й інші статистичні матеріали, що періодично з'являються в Інтернеті. Наприклад, на сайті <http://reporter.zp.ua> розміщена така інформація: "В январе-июне 2009 года средняя зарплата одного штатного работника Запорожья составила 1884,94 гривны. Это на 1% меньше аналогичного периода прошлого года – тогда среднестатистический запорожец получал 1905 гривен... Задолженность по зарплате выросла на экономически активных предприятиях города на 72%, и достигла 38,4 миллиона гривен. Фактическое увольнение работников предприятий Запорожья за полгода составляет 4,5 тысячи человек. Таким образом, уровень зарегистрированной безработицы составил 2,07%, что значительно выше с 1 июля прошлого года – 0,54%".

### Література

1. Сайт Держкомстату України [www.ukrstat.gov.ua](http://www.ukrstat.gov.ua)
2. Режим доступу:  
<http://reporter.zp.ua>

УДК 37.013.42

## ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ У СІМ'Ї

**Козленко А.**, студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи

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

За офіційними даними, насильство в сім'ї – досить поширене явище в Україні. Статистика показує, що 30–40% всіх насильницьких злочинів відбуваються у сім'ї. За свідченнями дітей, з жорстокістю вони зустрічаються вперше у власній сім'ї, з боку батьків та старших сестер і братів; приблизно в 45–49% сім'ях має місце насильство над дітьми. Якщо врахувати всі погрози, залякування, побиття і т.ін., то практично кожна дитина хоч один раз зіштовхувалася з проявами жорстокості, тиску або насильства зі сторони своїх батьків [16, с. 44]. Розглядаючи сімейне насильство над дітьми можна одночасно виокремити два аспекти наслідків цього явища: нанесення шкоди жертві, зокрема, і суспільству в цілому.

За останні десятиліття спостерігаються активний психолого-педагогічний пошук і розробка окремих питань сімейного насильства (дослідження Ю.Якубова, Н.Лавриненко, О.Балакіревої). Наукові основи психолого-педагогічної діяльності щодо попередження та подолання причин та наслідків насильства стосовно дітей у сім'ї висвітлено в працях А.Бондаровської, Т.Говорун, О.Кікінежді, І.Трубавіної, М.Ліборакіної, О.Бондарчука та ін.

Метою статті є висвітлення особливостей діяльності соціального педагога з попередження насильства щодо дітей у сім'ї.

За Трубавіною, на даний час у світовій практиці виділяють такі підходи до захисту прав людей, які можуть бути застосовані з метою попередження насильства в сім'ї стосовно дітей:

1. Інформаційний (просвітницький), в основі якого є знання і підтримка державою, громадою, сім'ями, окремими особами прав людини.

2. Діяльнісний підхід, який полягає у щоденній роботі по захисту прав: "... нам потрібні вчинки, які вшановували б ті слова, поважали б ті зобов'язання, відповідали б тим законам".

3. Християнський підхід полягає в тому, що всі зрушення, за М.Л.Кінгом, відбуваються в повній відповідності до провидіння.

4. Політико-економічний підхід, зміст якого полягає в тому, щоб створити людям рівні можливості, надати допомогу тим, хто її потребує, зберегти громадські свободи для всіх, використовувати надбання науково-технічного прогресу для розширення і неухильного підвищення рівня життя.

5. Підхід викриття насильства і ненависті, який полягає у збереженні пам'яті про жертви насильства через пресу, телебачення, книги, допомогу жертвам гноблення з метою попередження майбутнього насильства.

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

Робота професійного соціального педагога з конкретним випадком починається з діагностики, тобто з процедури ідентифікації стану досліджуваного об'єкта з певним класом чи типом соціальних явищ. З метою попередження насильства в сім'ї є доцільним використовувати такі напрями захисту прав членів сім'ї:

- просвітні компанії – в школах;
- громадський захист;
- законодавчі та політичні кампанії;
- написання нових законів і критика старих;
- пошук факторів та підготовка звітів.

Існуючі стратегії боротьби з насильством:

1. Дослідження з метою висвітлення та документування насильства, його природи, джерел, тексту, виправдання, обсягу та ін.

2. Дії або інтервенція з метою викоренення коренів насильства, сприяння побудові нової моралі.

Усі ці стратегії здійснюються у всіх сферах життя особистості, стосуються всіх функцій сім'ї.

Робота з сім'єю як з системою щодо реабілітації після насильства дитини здійснюється у соціальній службі за такими етапами:

1. Первинний прийом соціальним педагогом центру. Збір інформації, виявлення ситуації в сім'ї. Формування у батьків первинної мотивації, довготермінової роботи, психологічна підтримка дитини.

2. Нарада спеціалістів центру і школи. Вироблення спільної стратегії і програми роботи з сім'єю.

3. Індивідуальна психотерапія дитини.

4. Індивідуальна психотерапія батьків.

5. Групова психотерапія батьків.

6. Тренінги з дітьми. Емоційна корекція. Формування соціальних навичок, розвиток сфери самоконтролю та вольової регуляції поведінки.

7. Тренінг для батьків. Навчання навичкам конструктивної взаємодії з дітьми.

Аналізуючи вищесказане у роботі з дітьми, жертвами сімейного насильства, соціальні педагоги повинні враховувати особливості психічного стану та поведінки дитини, які дозволяють запідозрити насильство щодо них. Володіння інформацією про загальні індикатори, які проявляються в переживаннях і вчинках дітей, де практикується насильство, фахівець буде спроможний діагностувати наявність неадекватних стосунків у сім'ї, сприяти створенню доброзичливих взаємовідносин.

На даний час не існує єдиної теорії, здатної повністю пояснити всі випадки й причини сімейного насильства над дітьми. Приймаючи до уваги складність внутрішнього світу, особливості соціальної взаємодії та характер сім'ї як соціальної структури, потрібно все ж таки враховувати усе різноманіття сімей, індивідуальні характеристики їх членів й ті соціальні відхилення, які, переплітаючись, можуть викликати насильство.

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

## Література

1. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : [навчально-методичний посібник] / А. Й. Капська. — К. : УДЦССМ, 2001. — 220 с.
2. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. — К. : Рад. школа, 1978. — 264 с.
3. Максудов Р. Р., Флямер М. Г. Защита от насилия в семье: проблема, разработки и запуск комплексной социальной технологии // Социальные работники за безопасность в семье / [под ред. М. И. Либоракиной]. — М. : Редакционно-издательский комплекс Русанова, 1999. — С. 84—89.
4. Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие : [научно-методическое пособие / под ред. Л. С. Алексеева]. — М., 2000. — 136 с.
5. Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия: научно-методическое пособие / [под ред. Л. С. Алексеева]. — М., 2000. — 60 с.
6. Технології соціально-педагогічної роботи : [навчальний підручник / за заг. ред. проф. А. И. Капської]. — К., 2000. — 372 с.
7. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : [навчальний посібник]. — К. : ДЦССМ, 2002. — 132 с.

УДК 373.66

## ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО МАЙБУТНЬОГО БАТЬКІВСТВА

**Тончило І.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи

В останні роки в Україні дуже гостро постала проблема неготовності молоді до майбутнього батьківства. Близько 90% молодих людей, стаючи батьками зіштовхуються з труднощами у вихованні дітей. Частіше за все ця проблема особливо гостро стосується тієї

частини молоді, у якої вагітність, і безпосередньо батьківство є зовсім не запланованими. Звичайно ж така вагітність дуже поширена на даний момент через безладне статеве життя молоді, яке бере свій початок ще із зовсім юного віку.



Зрозуміло, що такі батьки зовсім не готові до появи дитини. Вони не усвідомлюють усієї тієї відповідальності, яка з моменту зачаття малюка лягла на їхні плечі. Майбутні молоді батьки зовсім не знають, як їм треба себе поводити у присутності малюка, як з ним доглядати. У подружжя виникає все більше і більше конфліктів, які пов'язані з розподілом обов'язків по догляду та вихованню дитини, постійною втомлюваністю та недоспаними ночами. Змінюється ставлення подружжя один до одного тощо. Далеко не кожна молода сім'я зможе вистояти у такий важкий момент і, частіше думаючи, що так буде краще, молода сім'я розпадається. Але таким вчинком вони не вирішують своїх проблем, а швидше навпаки, породжують нові.

З іншого ж боку, неготовність саме дівчини стати матір'ю може закінчитися залишенням дитини у пологовому будинку або іншими фатальними випадками про які ми чуємо по радіо чи телебаченню, чи читаємо у періодичних виданнях досить часто.

Якщо все ж таки молоді батьки залишають дитину, то існує велика вірогідність того, що дитина не буде виховуватися належним чином, і, трохи підрісши, вона може поповнити ряди проблемних дітей (жебраків, злодіїв, хуліганів тощо).

Про проблему неготовності молодих батьків до виховання дитини свідчать ці "страшні" цифри:

- 130 тисяч дітей вулиці і це не межа, їхня кількість з кожним днем стрімко зростає;
- 97600 дітей мають статус дитини-сироти від загальної кількості 108 000 дітей-сиріт в Україні;
- 90% вихованців українських притулків та інтернатів – це діти соціальні сироти, тобто сироти при живих батьках.

Тому метою написання статті є обґрунтування необхідності підготовки молоді до майбутнього батьківства.

Сучасна українська сім'я переживає кризовий стан, традиційні погляди сповідувані батьками в недалекому минулому, сьогодні втратили своє значення, а формування нових відбувається складно і суперечливо. Все це негативно впливає на виховання дітей, зокрема щодо підготовки їх до створення власної сім'ї і майбутнього батьківства [3, с. 74].

Раніше, коли люди жили у великих родинах, дівчатка й хлопчики від самого дитинства мали змогу доглядати за своїми молодшими братиками та сестричками. Тому, стаючи самими батьками, вони вже мали певні знання і навички, як потрібно доглядати за дитиною. Ця інформація передавалася від покоління до покоління. Зараз же багато сімей живуть окремо, крім того жінки зайняті роботою, кар'єрою, соціальним навантаженням.

Якщо у дівчини були проблеми у спілкуванні з батьками, особливо з матір'ю, ці негативи вона може переносити на свою вагітність і подальше ставлення до дитини. В такі моменти допомоги розібратися і певною мірою позбутися негативних елементів може соціальний педагог або психолог до, під час та після вагітності. Але далеко не кожна дівчина має змогу, час та особливе бажання звернутися до них. Саме тому

постала гостра необхідність підготовки молоді до майбутнього батьківства.

Проблема підготовки молоді до батьківства є предметом дослідження багатьох науковців, зокрема О.Г.Лещенко, О.В.Безпалько, А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової та інших.

Проте дана проблема не є достатньо дослідженою.

Немає однозначності у визначенні поняття "батьківство". Зокрема, А.Й.Капська визначала батьківство як факт походження дитини від даного чоловіка; юридично засвідчується органами реєстрації громадянського стану про народження.

У соціальній роботі книзі четвертій батьківство розглядають як соціально-правовий стан чоловіка, зареєстрованого батьком дитини [4, с. 41].

За О.Г.Лещенком, батьківство представлене, перш за все, наявністю батька, матері та дитини, між якими встановлюється взаємодія, обумовлена виконанням заданих суспільством прав та обов'язків [2, с. 27].

На підставі аналізу праць вітчизняних учених ми дійшли висновку, що батьківство – це процес забезпечення батьками необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей.

Відповідно до всього вищезазначеного можна визначити такі завдання просвіти для майбутніх, і не тільки, батьків:

- допомога майбутнім батькам у пошуку необхідної інформації з розвитку і виховання дитини, в орієнтації в цій інформації;
- розумінні потреб майбутньої дитини, створенні умов, які б ці потреби задовольняли, навчання практиці догляду за дітьми;
- ефективному використанні існуючих установ, які займаються здоров'ям, харчуванням і психосоціальною розв'язкою дитини;
- формуванні впевненості майбутніх батьків у своїх силах; покращення стосунків між чоловіком і дружиною;
- допомога батькам у формуванні у дітей життєвих навичок [5, с. 18].

А досягнути поставленні завдання можна за допомогою використання таких форм допомоги:

- консультацій як індивідуальних, так і групових;
- бесід;
- круглих столів для майбутніх татусів і матерів;
- тренінгових занять;
- рольових ігор тощо.

При підготовці молоді до майбутнього батьківства потрібно наголосити на здоров'ї молодих батьків, їхньому ставленні до нього та можливості реалізації репродуктивної функції.

Дослідження ЮНЕСКО свідчать, що більш висока освіченість матерів приводить до зниження дитячої смертності; кращого здоров'я дітей та їхнього нормального розвитку, більшої освіченості дітей [5, с. 18].

Отже, існує необхідність визначення змісту соціально-педагогічної роботи саме з молоддю з метою підготовки її до сімейного життя і, безпосередньо, до батьківства.

## Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : [навчальний посібник] / О. В. Безпалько. — К. : Центр навчальної літератури, 2003. — 134 с.
2. Лещенко О. Г. Відповідальність, як умова виконання батьківських обов'язків / О. Г. Лещенко. — Режим доступу: [www.pdaa.com.ua/](http://www.pdaa.com.ua/)
3. Родинна педагогіка : [навчально-методичний посібник] / А. А. Макушевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєєнко та ін. — К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. — 216 с.
4. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. — К. : ДЦССМ, 2002. — 536 с. // Соціальна робота. — Книга 4.
5. Трубавіна І. М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : [науково-методичні матеріали для працівників соц. служб, учителів, соц. педагогів, студентів пед. вузів] / І. М. Трубавіна. — Київ : УДЦССМ, 2000.

УДК 314.372.43 + 373.66

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ БАГАТОДІТНИХ СІМЕЙ

Безпала Т., студентка-магістрантка факультету психології та соціальної роботи

**Актуальність проблеми.** Центральне місце в українській державній політиці посідає сім'я як потужне джерело соціального, економічного, культурного, морального та духовного оновлення суспільства і конкретної особистості. Прогресивні зміни, що відбуваються нині в суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю, самовизначенню і самоствердженню людини, з іншого — виявили дефіцит добра і милосердя в стосунках між людьми, в тому числі між членами родини, труднощі сімейного виховання, зокрема, педагогічні проблеми, в основі яких — недостатньо сформований рівень педагогічної культури батьків та духовної культури суспільства в цілому і сучасної сім'ї, зокрема, невиконання основних її функцій.

Сучасний стан української родини характеризується значним зниженням показників матеріального рівня життя та здоров'я батьків і дітей, втратою духовних ідеалів, ціннісних орієнтацій. Помітно змінюється зміст, форми і методи, мета, завдання і пріоритети як суспільного, так і сімейного виховання. Особливо це стосується становища багатодітних сімей [8, с. 3].

Аналізуючи соціологічні дослідження морально-психологічних установок сучасної молоді стосовно шлюбно-сімейних відносин, ми можемо відзначити пріоритет сімейного способу життя. Проте, за даними перепису населення 2001 року, збільшення сімей відбувалося за рахунок росту кількості малодітних та бездітних сімей.

Серед молодих сімей поширюється модель одnodітної сім'ї, що створює передумови для можливих негативних наслідків у соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку дітей [7, с. 81]. Тому молодь ще до створення сім'ї повинна усвідомити різні мотиви для народження дітей; осмислювати відмінності між маленькою і великою сім'єю; зрозуміти, як склад сім'ї може впливати на якість, рівень життя сім'ї, на здоров'я її членів [13, с. 19].

**Мета нашої статті** полягає у висвітленні кола основних проблем багатодітних родин, з'ясуванні нормативно-правових засад соціального захисту та підтримки цієї категорії сімей з боку держави, аналізі їх виховного потенціалу.

Спираючись на дані перепису населення 2001 року, в Україні налічується 396,2 тисячі багатодітних сімей, з

них 298,4 тис. — з трьома дітьми, 63,9 тис. — з чотирма дітьми і 33,9 тис. — з п'ятьма і більше. Близько 2/3, тобто 60% таких сімей проживає в сільській місцевості. Частка сімей з трьома і більше дітьми становить 5,7% (3,3% — у містах і 10,9% — у селах) [12, с. 12].

Починаючи з 90-х рр. в Україні прийнято низку державних документів, орієнтованих на поліпшення демографічної ситуації в Україні, зміцнення шлюбно-сімейних стосунків, формування усвідомленого батьківства, покращення становища усіх категорій сімей тощо. Це, передусім, національна програма "Планування сім'ї" (1994), Концепція державної сімейної політики (2000), програма "Українська родина" (2001), Національна програма України "Репродуктивне здоров'я 2001–2005" (2001), Концепція безпечного материнства (2001), Концепція Державної програми підтримки сім'ї на 2006–2010 роки.

Держава та суспільство надзвичайно зацікавлені у зміні існуючої негативної (демографічної, репродуктивної, соціальної) ситуації. Тому на перший план виходить вивчення проблем сімей, у яких відбувається духовне, фізичне, суспільне, національне, етнічне відтворення населення [7, с. 84]. Згідно статті 18 Закону України "Про охорону дитинства" **багатодітна сім'я** — це сім'я, що складається з батьків (або одного з батьків) і трьох та більше дітей [3]. Разом із тим, згідно з Концепцією Державної програми підтримки сім'ї у 2006–2010 роках, найбільш уразливими в сучасних соціально-економічних умовах залишаються багатодітні сім'ї [5].

Коло проблем, які мають багатодітні сім'ї, не обмежуються лише скрутним матеріальним становищем. Багатодітна сім'я має також безліч інших проблем, а саме:

- погані житлово-побутові умови;
- низьке матеріальне забезпечення сім'ї;
- соціально-рольова нестабільність у сім'ї [15, с. 12];
- проблема взаємовідносин дітей у багатодітній сім'ї;
- неправильна позиція батьків по відношенню до своїх дітей;
- проблеми зі здоров'ям як матері, так і дітей;
- емоційно напружені стосунки у сім'ї;

- проблеми дітей у сфері освіти, профорієнтації та професійного становлення;
- проблема проведення змістовного дозвілля всією сім'єю;
- зростання кількості розлучень у складних соціально-економічних умовах;
- індивідуальні проблеми дитини, пов'язані зі специфікою життя у багатодітній сім'ї;
- дітям не вистачає батьківського тепла та уваги;
- проблеми, пов'язані з низькою педагогічною культурою батьків, ведення ними аморального способу життя;
- бродяжництво дітей з метою здобуття засобів для життя тощо [17, с. 173].

З метою посилення соціального захисту, поліпшення умов життєдіяльності багатодітних сімей та їх державної підтримки, створення більш сприятливих умов для виховання і розвитку дітей із багатодітних сімей у 1999 та 2000 роках було видано *два спеціальні Укази Президента України*: "Про заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей", №1460 від 12 листопада 1999 року та "Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей", №1396 від 30 грудня 2000 року [16]. В основу цих заходів покладено положення Конституції України, Конвенції ООН про права дитини, Декларації про загальні засади державної політики України стосовно сім'ї та жінок, Концепції державної сімейної політики, а також Указу Президента України від 27 квітня 1999 року №456 "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян" та інші нормативно-правові акти. Мета заходів полягає в забезпеченні сприятливих умов для найповнішої реалізації багатодітної сім'єю своїх функцій, підвищення рівня їх життя в усіх сферах, а також утвердження ролі сім'ї як основи суспільства [4].

Такими заходами, у державній політиці стосовно багатодітних сімей визначені наступні:

- економічна підтримка сімей;
- отримання пільгового кредиту на розвиток власної справи, на отримання житла;
- стимулювання сімейного бізнесу аж до моменту його достатнього зміцнення;
- адресна допомога;
- надання матеріальної допомоги;
- активізація просвітницької діяльності через засоби масової інформації з роз'яснення права багатодітної сім'ї на державну підтримку [4];
- сприяння першочерговому оздоровленню дітей із малозабезпечених багатодітних сімей;
- створення умов для естетичного і патріотичного виховання, фізкультурно-спортивної роботи та змістовного відпочинку і дозвілля дітей, упровадження нових форм і методів їх виховання з метою духовного відродження нації, виявлення та підтримки талановитих і обдарованих дітей з багатодітних сімей;
- здійснення соціальної роботи з багатодітною сім'єю;
- підтримка різних форм економічної активності багатодітних сімей;
- удосконалення системи виявлення та обліку багатодітних сімей, які перебувають у кризових ситуаціях;

- підвищення якості соціального супроводу багатодітних сімей, які потребують сторонньої допомоги;
- розвиток мережі клубів для багатодітних сімей, інших спеціалізованих служб, з метою соціально-психологічної допомоги у виконанні батьківських обов'язків, профілактики девіантних форм сімейних відносин;
- створення при центрах соціальної служби центрів сім'ї "Родинний дім", батьківських шкіл, сімейних клубів, кризових сімейних центрів тощо з метою організації інформаційної, консультаційної, правової, медичної, соціально-реабілітаційної, виховної та інших напрямів роботи з багатодітними сім'ями та ін. [9].

Незважаючи на широке коло проблем, багатодітна сім'я все ж має достатньо високий потенціал у формуванні самооцінки, самоповаги, свідомості та самосвідомості дітей і батьків.

Внутрішньосімейна взаємодія, різноманітні проблеми та позитивні характеристики сімей, зокрема, багатодітних, були і залишаються предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів тощо. Так, дослідженням сім'ї, її складу, структури, характеру взаємовідносин займалися Т.Алексєєнко, Е.Берн, Дж.Боулбі, Т.В.Буленко, А.Я.Варга, В.О.Васютинський, Е.Г.Ейдемільлер, Т.В.Івончин, С.В.Ковальов, О.І.Пенькова, Т.М.Титаренко, В.В.Юстицькис, В.С.Заслуженюк, В.А.Семиченко, Г.Т.Хоментаскас, А.С.Співаковська, Т.О.Кулікова, І.М.Трубавіна та ін.

Уперше на зв'язок кількості дітей у сім'ї з якістю виховання звернув увагу А.С.Макаренко. Він був глибоко переконаний, що "для успішного виховання дитини сім'я повинна бути перш за все колективом" [Т. 4, с. 290], тому радив навіть тоді, коли сім'я зазнає деяких матеріальних труднощів, не обмежуватися однією дитиною. Тільки в сім'ї, де є кілька дітей, батьківське піклування та виховання може мати нормальний розвиваючий характер [10].

Як свідчать численні дослідження, у сім'ї, за наявності більшої кількості дітей (двох, а особливо трьох і більше дітей), майже немає розлучень. Так, серед однодітних сімей близько 50% розпадаються, серед дводітних сімей – кожна сьома, у багатодітних сім'ях таке явище, як розлучення, трапляється дуже рідко [1, с. 53].

Таким чином, спираючись на дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, соціологів, можна припустити, що багатодітні сім'ї є більш внутрішньо стабільні. Вони забезпечують розвиток особистісних якостей членів родини, сприяють їх духовному взаємозбагаченню, здійснюють емоційну стабілізацію індивідів, їх психологічну терапію, емоційну підтримку, психологічний захист.

Згідно статистичних даних, в Україні налічується більше 16 млн. сімей, із них лише 8% є багатодітними, проте в них проживає близько 17% всього населення. Це дає підставу зробити висновок, що багатодітна сім'я перешкоджає розвитку демографічної кризи, а, можливо, і кризовим національно-етнічним процесам. Крім того, багатодітна родина має надзвичайно великий досвід у реалізації виховної функції. У такій сім'ї діти мають найкращі природні умови для проходження соціалізації особистості. Через сім'ю взагалі, а через багатодітну сім'ю зокрема, найкраще проходить

система передачі соціальної інформації, яка дозволяє дитині оволодівати нею з максимальною швидкістю, зацікавленістю, повнотою. Можна стверджувати, що в багатодітних сім'ях закріплений позитивний досвід спілкування з братами, сестрами, батьками, відповідно, є позитивний досвід любові, спілкування, поваги, розподілу загальної радості та загальної напруги [7, с. 83]. Багатодітна сім'я виступає сприятливим середовищем для розвитку дітей, для самовдосконалення особистості батьків, для підготовки кожної дитини до майбутнього самостійного життя [2]. Діти у багатодітній сім'ї звикають піклуватися один про одного, надавати взаємну підтримку, допомогу, поступатися у разі необхідності своїми інтересами, поділяти радість та горе. У процесі постійного спілкування зі старшими братами та сестрами молодші діти швидше розвиваються, переймаючи їх життєвий досвід. Все це може здійснитися за умови гарного прикладу суспільного та особистого життя батьків, організації для дітей правильного режиму дня, їх навчальної та побутової праці, спільного відпочинку [11, с. 82].

Необхідно зазначити, що багатодітна сім'я може виховати не лише дітей-колективістів, але і дітей педагогічно занедбаних, з асоціальною чи антисоціальною поведінкою, підвищеною конфліктністю, агресивністю. Це відбувається у таких випадках: коли батьки ведуть аморальний спосіб життя; якщо батьки мають низький рівень педагогічної культури; коли батьки приділяють мало уваги дітям, їх вихованню, а весь час зайняті здобуванням засобів для існування; якщо виховання дітей неправильно організоване і має безліч помилок; коли сім'я конфліктна чи неблагополучна і справляє десоціалізуючий вплив на дітей; коли батьки жорстоко поводяться зі старшими дітьми, а ті, в свою чергу, з молодшими. Все це веде до виникнення у дітей психічних відхилень, акцентуацій характеру, неврозів, деспотизму, відхилень у поведінці, різноманітних девіацій і т.ін. [6].

Отже, слід зазначити, що багатодітні сім'ї складають лише незначний відсоток від загальної кількості сімей, що мешкають на території України. При цьому значна кількість дітей, які жебракують, бродяжать і потрапляють до спеціальних дитячих закладів, є вихідцями саме з багатодітних сімей, які недостатньо реалізують свої виховні та інші важливі функції щодо дітей.

Результати соціально-економічних досліджень доводять, що багатодітні родини мають найвищий ризик соціального неблагополуччя і значний відсоток бідності, а статистичні дані вказують на те, що таких родин стає все менше. Дезорганізація соціально-економічного життя родини як специфічної соціальної одиниці виявилася в руйнуванні сформованих протягом багатьох століть сімейних норм і традицій. Підсилилася конфліктність відносин між батьками й дітьми як наслідок економічної, психологічної, соціальної та правової незахищеності.

Українське суспільство потребує *зміцнення виховної функції багатодітної родини*, її орієнтації на життєво важливі загальнолюдські та національні цінності. Удосконалення законодавства, регулювання суспільних відносин, що пов'язані з правами, обов'язками та відповідальністю батьків за виховання та розвиток дитини, мають здійснюватися за такими напрямками: державна підтримка сімей у сфері матеріального забезпечення процесу виховання дітей; підтримка сімей у сфері освіти, оздоровлення, формування здорового способу життя та культурного розвитку дітей; підтримка сімей у підвищенні педагогічної культури батьків. На сьогодні необхідно створити належні соціально-економічні умови повноцінного і самодостатнього функціонування сім'ї та виховання дітей, формування культури сімейних стосунків, підвищення відповідальності батьків за виховання дітей.

Низка вищезазначених проблем потребує своєчасного розв'язання як на загальнодержавному, так і місцевому рівнях.

## Література

1. Алексєнко Т. Молода сім'я в сучасному процесі / Т. Алексєнко // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4. — С. 53—59.
2. Григор'єва А. Л. Семейная педагогика / А. Л. Григор'єва. — Якутск : Изд-во ЯГУ, 1998. — 37с.
3. Закон України "Про охорону дитинства" від 26. 04. 2001 року №2402-III // Законодавство України про сім'ю : зб. нормат. актів. — К., 2002. — 384 с.
4. Заходи щодо поліпшення становища багатодітних сімей. Затверджено Указом Президента України від 12 листопада 1999 року №1460/99 // Законодавство України про сім'ю : зб. нормат. актів. — К., 2002. — 384 с.
5. Концепція Державної програми підтримки сім'ї у 2006—2010 роках // Відомості Верховної Ради України. — 2001. — № 30. — Ст. 140.
6. Морозова О. В. Педагогика семьи : [учебн. пособие] / О. В. Морозова. — Омск, 2000. — 210 с.
7. Проблеми реалізації духовного потенціалу молоді. — Рівне : РДГУ, 2002. Вип. 2. — 2002. — 58 с.
8. Програма формування педагогічної культури батьків / [за ред. В. Г. Постового]. — К., 2003. — 108 с.
9. Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту багатодітних і неповних сімей. Указ Президента України від 30 грудня 2000 року №1396/2000 // Законодавство України про сім'ю : зб. нормат. актів. — К. : Юрінком Інтер, 2002. — 384 с.
10. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей / С. Карпинець, Б. Кіндратюк, К. Ковальчук та ін. — Івано-Франківськ, 1995. — 48 с.
11. Родинно-сімейна енциклопедія / [за заг. ред. Ф. С. Арвата та ін.]. — К. : Богдана, 1996. — 438 с.
12. Сім'я в умовах становлення Незалежної України (1991—2003 роки). Держ. доп. про становище сімей в Україні за підс. 2003 р. — К., 2004. — 246 с.

13. Соціальна робота в Україні: теорія та практика. — 3-я частина / [за заг. ред. А. Я. Ходорчук]. — К. : ДЦССМ, 2002. — 172 с.
14. Соціальна робота в Україні : [навчальний посібник] / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін. ; за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2003. — 233 с.
15. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів. — Луганськ : Альма Матер, 2003. — С. 34—67.
16. Черняк Е. М. Социология семьи : [учеб. пособие]. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М., 2003. — 273 с.
17. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шакурова. — М. : Изд. центр “Академия”, 2002. — 272 с.

УДК 371.26:94

## ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІСТОРІЇ У 5—7 КЛАСАХ

Откидач І., студентка ІV курсу історико-юридичного факультету

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Перевірка результатів навчання є обов'язковим компонентом навчання, особливо після завершення відповідного розділу, теми програми. Сьогодні урок тематичного оцінювання – це можливість учнів самореалізуватися, самовдосконалитися, адже вони можуть продемонструвати рівень своїх досягнень у царині навчальних компетентностей. Однак практика показує, що навчання в сучасній школі ще не відійшло від схеми “учитель-учень-учитель”, коли вчитель повинен передати, а учень отримати певні знання, вміння, навички. Крім того, значний вплив на шаблон тематичних атестацій здійснює практика зовнішнього незалежного оцінювання, яке відбувається у тестовій формі. За таких умов перевірка навчальних досягнень учнів набуває вигляд стандарту у вигляді тесту, що можна найчастіше зустріти у методичних посібниках. Чіткий стандарт перевірки має позитивні сторони, зокрема, чіткість “правил гри”. Проте не все життя можна “загнати” у певні межі. Тому спробуємо віднайти нестандартні варіанти проведення тематичних атестацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми

Проблемою розробки та дослідження різноманітних підходів щодо оцінювання досягнень школярів займалися й продовжують свою роботу сьогодні чи не кожен педагог у школі. Так, К.Баханов детально аналізує існуючу систему, критерії та методи оцінювання на уроках історії [1], В.Власов розкриває особливості оцінювання, проблеми, з якими зустрічаються вчителі при підготовці та оцінюванні учнів [2], О.Мокрогуз відводить важливе місце перевірці знань, умінь учнів, пропонує своє бачення того, що і як оцінювати [3], Р.Пастушенко виступає за те, щоб пропонувати учням завдання всіх рівнів, які вони за своїми можливостями повинні виконувати [4], О.Худобець розкриває сутність тестових завдань, їх переваги над іншими методами перевірки [5]. Дані методисти висвітлюють проблеми оцінювання в умовах освітніх вимог, що встановлені Міністерством освіти і науки України.

Мета публікації. Зважаючи на це, метою даного дослідження є підготовка ігрових тестових завдань з урахуванням психічних та пізнавальних можливостей учнів під час проведення перевірки навчальних досягнень учнів у 5—7 класах.

У даному дослідженні ми спробуємо з'ясувати вимоги до підготовки тематичної атестації, визначити слабкі та сильні сторони існуючих форм тематичної атестації та розробити варіанти ігор для проведення перевірки тематичних навчальних досягнень учнів.

Виклад змісту публікації

Визначимо **вимоги** до існуючої практики тематичних атестацій.

**1. Чіткі “правила гри”.** Згідно вимог сучасної системи тематичного оцінювання, учитель має знайти підхід до учнів класу, відповідно до якого повідомити цілі проведення тематичного оцінювання і донести до відома кожної дитини критерії, за якими будуть виставлятися оцінки. Відкритість оцінювання допоможе зрозуміти кожному учню, що оцінювання – це стимул до навчання; якщо більше приділити увагу навчання, то можна отримати кращу оцінку [6].

**2. Урахування особливостей дітей класу.** Як потрібно вчителю підготуватися до процесу перевірки, щоб і дітям було цікаво, і можна було повніше, гнучкіше оцінити досягнення учнів класу, підходити до кожного учня індивідуально, з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей кожної дитини. Можна, звичайно, скористатися готовими посібниками, які можна купити на ринках і в книжкових крамницях. Але чи відповідають вони повністю вимогам програми? Чи враховують особливості ваших учнів?

На нашу думку, в основі підготовки учителем перевірки навчальних досягнень учнів свого класу, в першу чергу, повинна лежати педагогічна творчість учителя історії та творче опрацювання методичних матеріалів, які пропонуються провідними національними методистами.

**3. Різноманітність методів та форм перевірки.** Різноманітність у процесі будь-якої діяльності дозволяє підтримувати інтерес до даної діяльності, розвиває креативність мислення, спонукає відходити від існуючих шаблонів.

**4. Об'єктивність.** Категорія об'єктивності вживається різнопланово: об'єктивність оцінки, об'єктивність системи перевірки, об'єктивність мети і цілей. У даних межах хотілося б відзначити об'єктивність оцінки. У запропонованих технологіях авторів, які створюють посібники на допомогу вчителю (наприклад О.Пісем, О.Малій, О.Мартинюк) пропонують систему, за якою

учень самостійно має виконувати тестову роботу на визначеному ним рівні [7]. Але, чи завжди самооцінка учня може реально відображати його навчальні досягнення? Можливо учень, який не вчився “на відмінно” раніше, до даного тематичного оцінювання підготувався на вищому рівні, але “за традицією” обере нижчий рівень. Тому, на нашу думку, перед учнями доцільно ставити завдання всіх рівнів.

Відмітимо провідні **форми перевірки** навчальних досягнень учнів.

**1. Тест.** На сьогодні все більшого поширення як метод контролю набуває тест. Слово “тест” (test) англійського походження і в перекладі означає “випробування, мірило, критерій, перевірна, контрольна робота” [8]. Тест – це сукупність запитань, які переважно вимагають однозначної відповіді, укладений за певними правилами та процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й відповідає таким характеристикам ефективності, як валідність і надійність [9].

Нагадаємо переваги даної форми перевірки за наявності завдань закритого типу:

- тестові завдання можна підібрати відповідно до особливостей учнів класу;
- об'єктивність оцінювання;
- швидкість перевірки результатів;
- можливість оцінити всіх у рівних умовах;
- охоплення великого обсягу матеріалу.

Але слід пам'ятати і про недоліки закритих тестових завдань:

- учень не говорить, образне мислення стає нижчим;
- за допомогою закритих тестів практично не можливо перевірити навчальні компетентності учнів когнітивного рівня;
- ризик угадування.

Очевидно, що найбільшого ефекту досконалості набуде та тематична атестація, яка містить як відкриті, так і закриті завдання. При відкритих запитаннях школярі формують свою думку, можуть аргументувати свою відповідь, що є важливою структурою оцінювання навчальних компетентностей вищого рівня. Крім того, тестові завдання такого виду допоможуть встановити, який творчий рівень притаманний учню, врахувати гендерну психологію учнів.

Розгорнуті запитання вимагають від учнів критичної оцінки, творчого підходу. Тому такі відповіді учнів можуть претендувати на бали високого рівня. Для виявлення відповідних здібностей учнів учитель повинен пропонувати їм проблемне чи евристичне завдання.

**2. Класична контрольна робота.** Перевірка навчальних досягнень учнів з певної теми може проходити в межах класичної контрольної роботи, коли учні повинні письмово виконати кілька розгорнутих завдань.

Оскільки для проведення тематичного оцінювання виділяється 45 хвилин, учні просто не встигають виконати свою роботу ідеально. Ідеально – це, по-перше, відтворити навчальний матеріал у вигляді фактів; по-друге, пронизати репродукцію нитками аналітичних та оціночних суджень щодо описуваного факту, події.

Часто буває, коли учень володіє достатньою кількістю знань, умінь з певної теми і не може коротко (як цього вимагають часові межі уроку) викласти відповідь, через те що учитель не зміг правильно сформулювати питання, виділивши ключовий напрямок питання.

**3. Усна тематична атестація.** Усне опитування – колись найпоширеніша форма вимірювання знань у навчально-виховному процесі. Педагогічний досвід та проведені дослідження доводять, що усна форма оцінювання знань найчастіше не відповідає критеріям об'єктивності, надійності та валідності, а методика оцінювання є грубою з малою розпізнавальною здатністю. Це означає, що усна перевірка може бути тільки складовою комплексу тематичної атестації.

Позитивні сторони методу:

- розвивається усне мовлення учнів;
- забезпечується цілісність сприймання подій чи явищ;
- забезпечується оволодіння багатством фактів, живих і яскравих уявлень, емоційних образів, понять.

Можливі негативні сторони методу:

- заучування тексту;
- розвивається фактографізм.

Як бачимо, всі вищезгадані форми перевірки навчальних досягнень учнів мають свої переваги і недоліки. Очевидно, найбільшого ефекту в напрямку об'єктивності оцінки може дати лише поєднання різних форм перевірки. Відштовхуючись від того, що тематична оцінка може виставлятися автоматично на підставі поточних результатів навчання, вважаємо, що поточна перевірка повинна залучати різні форми перевірки. При цьому урок тематичної атестації дозволить удосконалити попередні тематичні оцінки, більш активніше перевіряючи компетентності вищого рівня.

Одним із перспективних напрямків підсумкової тематичної атестації може бути використання елементів гри під час її проведення. У грі школярі менше відчувають страх перед помилкою, вони більш активні, їм цікаво, внаслідок чого вони проявляють більшу ініціативу, краще засвоюють та закріплюють навчальний матеріал.

Розглянемо використання ігор на прикладі уроку тематичної атестації у VI класі до теми **“Єгипет – перша цивілізація стародавнього Сходу”**.

#### ХІД УРОКУ

На сьогоднішньому уроці ми будемо допомагати ученим вивчати історію стародавнього Єгипту. Один розсіяний учений повинен приготувати доповідь про історію Єгипту у стародавні часи. Проте він вчасно не прибрав у себе на столі і матеріали його доповіді змішалися.

I рівень (3 бали, 0,5 б. за кожен правильну відповідь).

Спочатку наш розсіяний історик розпочав складати каталог понять з історії давнього Єгипту і випадково повставляв до нього зайві об'єкти. Викресліть варіант, який є зайвим у даному переліку.



1. а) пшениця; б) ячмінь; в) фініки; г) кукурудза.	2. а) Тутмос; б) Ехнатон; в) Анубіс; г) Рамзес.	3. а) Ра; б) Амон; в) Велес; г) Пта.
4. а) Саїс; б) Мемфіс; в) Ахетатон; г) Фіви.	5. а) жерці; б) ремісники; в) селяни; г) нубійці.	6. а) піраміда; б) канал; в) гребля; г) шадуф.

II рівень, варіант А (3 бали, 1 б. за кожную правильну відповідь).

Наш розсіяний історик, описуючи історію стародавнього Єгипту, вніс зайві твердження. Знайдіть дані помилки.

1. Країна	2. Господарство	3. Архітектура
- річка Ніл; - помірний клімат; - будівництво каналів; - поділ на номи; - виборність фараонів; - середній Єгипет.	- хлібні заводи; - гончарні майстерні; - вугільні шахти; - каменоломні; - посіви льону; - чайні плантації.	- храми; - гробниці; - палаці; - замки; - театри; - банки.

II рівень, варіант Б (3 бали, 1 б. за кожную правильну відповідь).

Читаючи папірус, історик знайшов три записи. Віднайдіть, про що йдеться у даних записах.

1. Вони звільнені від усяких повинностей, від усяких робіт. Вони не торкаються мотики й кайла. Вони не носять корзини, уникають долі весляра на човні. Вони не знають, що таке бідувати. Над ними не стоять численні пани та господарі (писарі).

2. Він росте в дельті Нілу. Його зарості піднімаються вгору на висоту від 3 до 6 метрів. З нього ми здавна робимо легенькі човни, а потім навчилися виготовляти і матеріал для письма (папірус).

3. Він наш володар, він бог. Він успадкував владу від свого божественного батька (фараон).

III рівень (3 бали).

Історик запропонував приготувати доповідь про стародавній Єгипет. Допоможіть йому, підготувавши наочність для доповіді у вигляді десяти знаків-символів ключових понять історії стародавнього Єгипту.

IV рівень (3 бали).

Для доповіді наш учений інтенсивно шукає свідчення про життя стародавніх єгиптян. Йому потрібно допомогти. Ми об'єднаємось у кілька груп з метою приготувати розповідь "Один день єгиптянина":

- 1-ша – селяни;
- 2-га – ремісники;
- 3-я – писці;
- 4-я – жерці;
- 5-а – фараон.

Розглянемо використання ігор на прикладі уроку тематичної атестації у VII класі "Русь наприкінці X – у I половині XI століття".

#### ХІД УРОКУ

Діти! Сьогодні ми пограємо у гру "Чотири кроки до успіху". Завдання гри: назбирати якомога більше балів. Які будуть враховані при виставленні тематичної атестації. Отже, почнемо.

Крок I. "Знайди відповідь" (3 бали).

На дошці записано імена князів (можна вивісити і їх портрети). Кожен з Вас отримав картку (їх виготовлено за кількістю учнів у класі) із даними, які характеризують князів. Ваше завдання – стати у колону до того імені, яке відповідає написаному.



Володимир Великий	Ярослав Мудрий	Володимир Мономах
980–1015	1036–1054	1125–1132
Приєднав білих хорватів і дулібів	Певний період правив разом із братом	Був Чернігівським, Переяславським і Київським князем
"Устав земляний"	"Руська правда"	"Повчання дітям"
Запровадження християнства	Війна з Візантією	Вдало воював із половцями
Одружений з візантійською принцесою	Одружений на шведській принцесі	Одружений на англійській принцесі
Десятинна церква	Софійський собор	Син візантійської принцеси

Крок II. "Світлофор" (3 бали)

Зараз Ви отримаєте картки. Я буду зачитувати визначення поняття, а Вам необхідно відгадати його підняти відповідну картку, на якій записане поняття зворотнім до мене боком.

Віче	Мозаїка	Монархія	Фреска	Боярин
Глаголиця	Етнос	Митрополит	Гривня	

На картках одна сторона є червоною (жовтою, зеленою тощо), а інша, та що з написом, – білою. Так, розглядаючи кольорову сторону картки, учитель за кольором побачить, хто знає відповідь, а хто ні, та зробить відповідні відмітки, які допоможуть йому у виведенні підсумкової оцінки.

1. Культурно-духовна спільність людей, споріднених між собою походженням, мовою, теперішньою або

колишньою територією, ментальними та іншими ознаками (етнос).

2. Народні збори часів Русі (віче).

3. Система управління державою одноосібним володарем (монархія).

4. Назва представника правлячого стану у Русі, який займав друге, після князя, панівне становище в управлінні державою (боярин).

5. Одна з двох найдавніших систем словникового письма, створена близько 863 року просвітителем Константаном (глаголиця).

6. Зображення або візерунок, зроблений з окремих, щільно припасованих один до одного різнокольорових шматочків скла, мармуру (мозаїка).

7. Картина, написана фарбами на світлій вогкій штукатурці (фреска).

8. Власна руська грошова монета (гривна).

9. Другий після патріарха сан у православній церкві (митрополит).

Крок III. “Знайди помилки” (3 бали, по 1 б. за завдання).

А зараз ми отримаємо уривки тексту, куди свідомо внесено помилки. Наше завдання – знайти і виправити помилки.

1. У 980 (988 році) році Володимир і його дружинники охрестилися. Літописець повідомив, що сталося це в заснованому (захопленому) Володимиром Львові (Києві).

2. Ярослава прозвали Вченим (Мудрим), за те, що підняв освіту, науку, мистецтво. За Ярослава було складено “Київську (Руську) правду”, яка запроваджувала (скасовувала) застосування смертної кари.

3. Школа для підготовки купців (духовенства) була відкрита Анною Ярославною у Новгороді (Києві). Серед міського населення Русі грамотність була дуже поширеною.

Крок IV. “Дослідники” (3 бали).

Задля здійснення наступного кроку ми об’єднаємось у кілька груп з метою підготовки доповіді.

1-ша група “політики” – розкривають історичний фон, політичний устрій держави за кожного з князів;

2-га група “соціологи” – характеризують проблеми феодальних відносин, соціальний статус населення;

3-я група “економісти” – надають характеристику землеволодінню, розвитку господарства Русі;

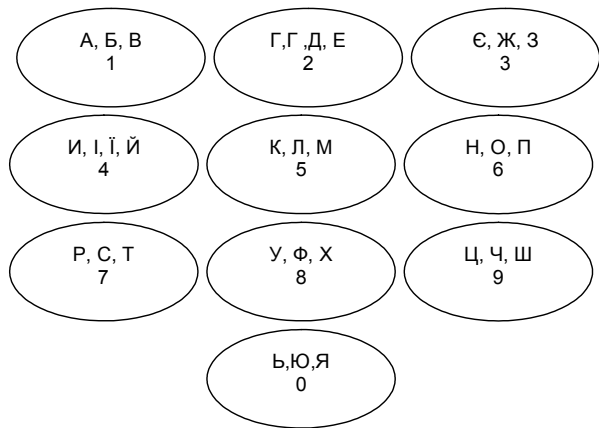
4-а група “культурологи” – описують стан культури Русі.

Розглянемо використання ігор на прикладі уроку тематичної атестації у V класі “**Княжа Русь – Україна**”.

#### ХІД УРОКУ

Проведення тематичної атестації за принципом гри “Найрозумніший”. За бажанням, учитель ділить учнів класу на 5 команд, які по черзі будуть відповідати на запитання. Команди відповідають по черзі, черговість встановлюється відбірковим туром. Команди обирають тему із запропонованих, які будуть зображені певним кольором. Відповідь на запитання своєї теми – 2 бали, запитання іншої групи – 3 бали, загальних запитань – 1 бал.

Відбірковий тур:



Завдання:

Матеріал для рукописних книг – 6 2 7 2 1 5 2 6 7.

Синій колір – перші князі.

Червоний – зовнішні вороги.

Зелений – Галицько-Волинські землі.

Білий – Литовсько-Польська доба.

Жовтий – загальні запитання.

Сірий – сюрприз.

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36

Завдання для групи під синім кольором:

1. Перший князь, який уславився воєнними походами проти могутньої Візантійської держави (Аскольд).

2. Про цього князя відомостей мало, зокрема, нам залишилися дані про його прихід з Новгороду до Києва та легенда про дивну смерть (Олег).

3. Сам був хоробрий і легкий. Ходячи, багато воєн він вчинив. І посилав він до інших земель послів, кажучи: “Хочу на вас іти” (Святослав).

4. Дружина Ігоря, мудра й розсудлива. За літописом: “Наймудріша серед усіх людей” (Ольга).

5. Назвіть основні напрямки діяльності Володимира Великого (карбування давньоруської монети, боротьба проти загарбників, розбудова міст).

6. Як називався суддебник Ярослава Мудрого? (“Руська правда”)

Завдання для групи під червоним кольором:

1. Кочові племена, які прийшли до Причорноморських степів у XI столітті (половці).

2. Де відбулася битва русинів із монголами у 1223 році (на р.Калка).

3. Титул правителя в країнах Сходу (хан).

4. Що таке ярмо? (залежність...).

5. Що таке Орда? (військо чи військовий загін у кочовиків).



6. Якими українськими землями пройшли орди Батия? (Чернігівською, Переяславською, Київською, Волинською і Галицькою землями).

Завдання для групи під зеленим кольором:

1. Як почали називати князівство, яке об'єднав Роман Мстиславович? (Галицько-Волинське.)



2. Князь, за якого Галицько-Волинська держава досягла найбільшого розквіту? (Данило Галицький.)

3. Фото-запитання (герб). Що це за знак і що він означає?

4. На честь кого названо м.Львів? (на честь сина Данила Галицького – Лева.)

5. З якого літопису найбільше ми черпаємо інформацію про історію Галицько-Волинського князівства? (з Галицько-Волинського літопису.)

6. У якому столітті короновано Данила Галицького? (у XIII.)

Завдання для групи під білим кольором:

1. Князь, який не силою, а мудрістю воював, якого українське населення прийняло з душею (Ольгерд).

2. Віра поляків, яку ті нав'язували українцям (католицизм).

3. Який результат мала угода в Бересті? (утворення греко-католицької церкви.)



4. Яке найменування мала об'єднана держава Польського королівства та Великого князівства Литовського? (Річ Посполита.)

5. Комуз сер. XIV ст. належали Галичина, Холмщина, Волинь? (Галичина, Холмщина – Польщі, Волинь – Литві.)

6. Фото-запитання (князь Василь-Костянтин Острозький). Чим уславився цей діяч?

Завдання для групи під сірим кольором (тема секрету: "Розвиток культури Русі в IX–XIII ст.")

1. Чим оздоблювали храми? (мозаїки і фрески.)

2. Які книги вийшли із стін першої друкарні у Львові? ("Апостол", "Буквар".)

3. Яку споруду почали будувати у 1037 році на місці битви руських дружин з печенігами, яка символізувала перемогу русинів?

4. За часів якого князя, на думку істориків, виникло на наших землях літописання? (за князя Аскольда.)

5. Як називалися ілюстрації, якими оздоблювали рукописні книги? (книжкова мініатюра.)

6. Ім'я ченця Києво-Печерського монастиря, літописця? (Нестор.)

Завдання для групи під жовтим кольором:

1. Як називається віра – обожнювання сил природи? (язичництво.)

2. Розташуйте в хронологічній послідовності: Ольга (3), Олег (1), Святослав (2), Ярослав Мудрий (4).

3. За часів Володимира Великого будувався дитинець. А що це? (центральна укріплена частина міста в Давній Русі.)

4. Як до Франції потрапила книга Святого письма руською мовою, на якому французькі королі впродовж століть складали присягу? (привезена дочкою Ярослава Мудрого Анною, яка вийшла заміж за французького короля.)

5. З яким монгольським ханом зустрічався Данило Галицький? (Батий.)

6. У якій річці вперше були охрещені русини? (р. Дніпро.)

#### Висновки дослідження

За останні роки методика історії поповнилася різними новими формами нетрадиційних уроків. Використання таких форм у межах уроків тематичної атестації в 5–7 класах допоможе вчителю відійти від "стандартів", внести свій творчий доробок, пристосовавши до особливостей певного класу, до кожного учня зокрема.

Урок тематичного оцінювання – це поле безмежної творчості вчителів, які самостійно відповідно до умов та вимог класу, особливостей дітей можуть скласти свою цікаву програму дій під час перевірки досягнень учнів.

### Література

1. Баханов К. О. Сучасна історична освіта: інноваційні аспекти : [монографія] / К. О. Баханов. — Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2005. — С. 317—331.
2. Власов В. Урок тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів із історії: що і як оцінювати / В. Власов // Історія в школах України. — 2003. — № 2. — С. 11—14.
3. Мокрогуз О. Оцінювання в контексті перевірки навчальних досягнень учнів з історії / О. Мокрогуз // Історія в школах України. — 2003. — № 4. — С. 41—46.
4. Пастушенко Р. Здобутки та проблеми реформи оцінювання шкільних історичних знань у своїй теорії рівнів навченості / Р. Пастушенко // Історія України. — 2003. — № 38. — С. 7—19.
5. Худобець О. Тестові завдання при вивченні історії / О. Худобець // Історія України. — 2006. — № 7. — С. 3—4.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід в освіті й оцінювання досягнень учнів з історії / О. Пометун // Історія та правознавство. — 2004. — № 23. — С. 2—3.
7. Пастушенко Р. Здобутки та проблеми оцінювання шкільних знань у світлі теорії рівнів навченості / Р. Пастушенко // Історія України. — 2003. — № 38. — С. 7—19.
8. Худобець О. Тестові завдання при вивченні історії / О. Худобець // Історія України. — 2006. — № 7, лютий. — С. 3—4.
9. Тест // Короткий текстологічний словник-довідник. — К. : Грамота, 2008. — С. 122.

# ЗМІСТ

<b>Василенко Н.</b> Проектне навчання іноземної мови.....	3
<b>Ступак І., Федік М.</b> Місце лінгвокраїнознавства у вивченні іноземної мови.....	7
<b>Рогальчук В.</b> Дидактична гра як основний елемент організації уроків англійської мови в початковій школі.....	10
<b>Гринь В.</b> Фізичні властивості води.....	14
<b>Забарна О.</b> Монологічне та діалогічне мовлення у новелістиці Василя Стефаника.....	17
<b>Нагорна І.</b> Роль розмовної та просторічної лексики у творчості Ірен Роздобудько.....	20
<b>Кудін М.</b> Виробництво товарів і торгівля середньовічної Німеччини.....	22
<b>Черненко М.</b> Трудова реабілітація в будинку інтернату для дітей з вадами розумового розвитку.....	24
<b>Труш О.</b> Особливості роботи соціального педагога з членами неформальних молодіжних організацій.....	25
<b>Станеску О.</b> Порівняльна характеристика гувернерської діяльності в країнах Західної Європи і України.....	28
<b>Бариш С.</b> Лідерство як соціально-педагогічне явище.....	30
<b>Дудка Є.</b> Педагогічна корекція етичних уявлень молодших школярів засобами казки.....	32
<b>Максименко С.</b> Проблеми виховання дітей в умовах дистантної сім'ї.....	34
<b>Максименко Н.</b> Особливості роботи спеціалізованих служб "Телефону Довіри" в молодіжному середовищі.....	36
<b>Заярна Ю.</b> Особливості реабілітації підлітків із неблагополучних сімей.....	38
<b>Солобай І.</b> Київський Фребелівський педагогічний інститут як унікальне соціально-педагогічне явище жіночої освіти в Україні.....	40
<b>Сіренко В.</b> Профілактика алкоголізму та тютюнопаління серед старших школярів.....	41
<b>Пащук Т.</b> Особливості реабілітаційної діяльності соціального педагога центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з неповнолітніми матерями.....	43
<b>Трашкова В.</b> Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми в загальноосвітній школі.....	45
<b>Добровольська О.</b> Проблеми соціально-психологічної реабілітації підлітка, засудженого до покарань без позбавлення волі.....	48
<b>Кашлюк В.</b> Соціально-педагогічні умови профілактики порушень статутних правил взаємовідносин між військовослужбовцями.....	50
<b>Лимар Ю.</b> Профорієнтаційна діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи.....	52
<b>Крицька І.</b> Роль батьків у статевій соціалізації хлопців та дівчат.....	53
<b>Руднік А.</b> Соціально-педагогічні проблеми прийомних сімей.....	54
<b>Крашніненко С.</b> Особливості соціально-реабілітаційної роботи з дітьми-інвалідами.....	56
<b>Хижняк Т.</b> Підготовка молоді до шлюбу як складова соціально-педагогічної діяльності.....	59
<b>Савела Ю.</b> Пророчі інтенції драматургії Лесі Українки.....	61
<b>Матвєєва О.</b> Щоденник як жанр (реконструкція теоретичної історіографії).....	65
<b>Мишаков О.</b> Застосування методу Бокса-Дженкінса для прогнозування соціально-економічних процесів на прикладі щоквартальних показників ВВП України.....	67
<b>Ожгихіна І.</b> Вимірювання залежності між рівнем безробіття і заробітною платою в умовах фінансової кризи.....	70
<b>Козленко А.</b> Діяльність соціального педагога з попередження насильства щодо дітей у сім'ї.....	71
<b>Тончило І.</b> До проблеми підготовки молоді до майбутнього батьківства.....	72
<b>Безпала Т.</b> Соціально-педагогічні проблеми багатодітних сімей.....	74
<b>Откидач І.</b> Оцінювання навчальних досягнень учнів з історії у 5–7 класах.....	77