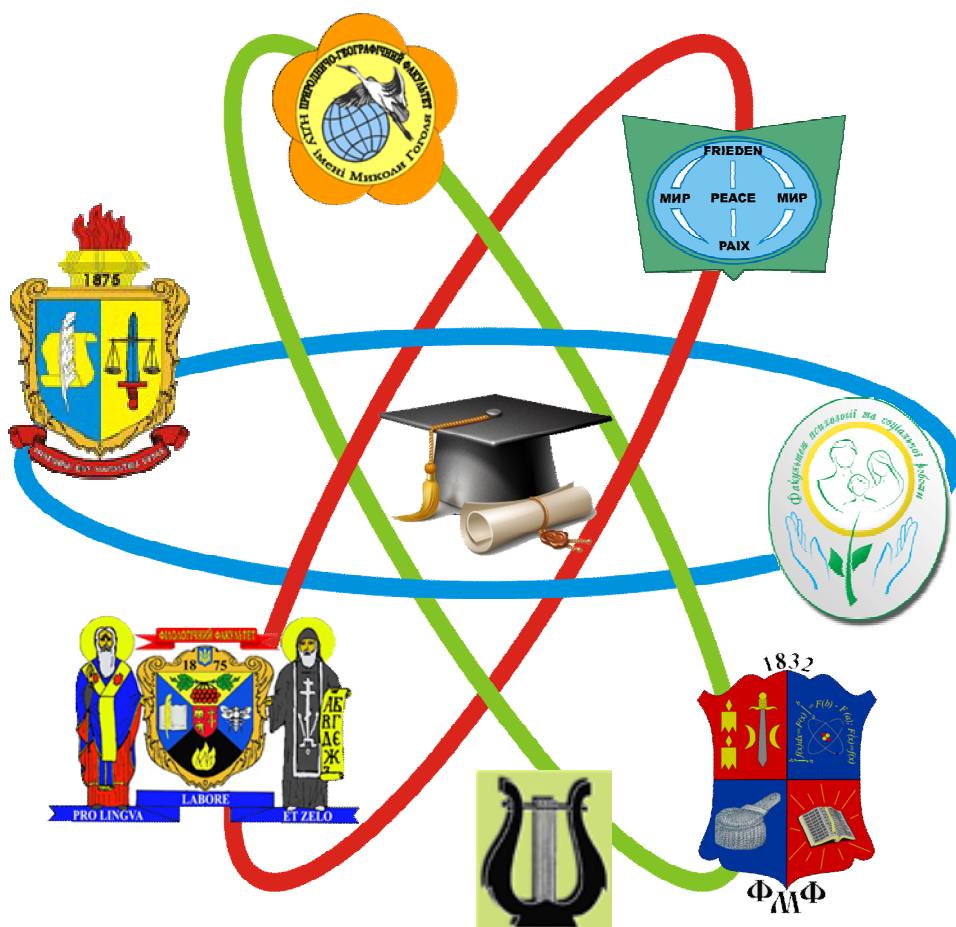


ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

Випуск 13



2015

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК

*студентського
наукового товариства*

Випуск 13

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

Ніжин
2015

УДК 378.0001-057.87
ББК 74.58.268я43
В53

**ВІСНИК
студентського наукового товариства**

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 10 від 28.05.2015 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.*

Упорядник: *Бугаєць Н. О.*

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

В53 **Вісник** студентського наукового товариства : збірник наукових праць студентів / за
заг. ред. О. В. Мельничука. – Вип. 13. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 275 с.

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

Адреса редакційної колегії:

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

Підписано до друку 08.07.15 р.
Гарнітура Arial
Замовлення № 519

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 27,08
Ум друк. арк. 34,37

Папір офсетний
Електронне видання



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

УДК 551.58 (477.51): 633.41/44

КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ СЕРЕДНЬОЇ МІСЯЧНОЇ ТЕМПЕРАТУРИ ПОВІТРЯ ТА СЕРЕДНЬОЇ МІСЯЧНОЇ КІЛЬКОСТІ ОПАДІВ НА ВРОЖАЙНІСТЬ РІЗНИХ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ КУЛЬТУР НІЖИНЩИНИ

Власюк М.П., студентка IV курсу природничо-географічного факультету
Науковий керівник: канд. геогр. наук, доц. **Остапчук В.В.**, кафедра географії

Наша планета має довгу історію розвитку, протягом якої клімат неодноразово змінювався. Звичайно, що будь-які зміни клімату мають неабиякий вплив на вирощування високопродуктивних і промислово вигідних сільськогосподарських культур. На тлі вище зазначеного виникає важлива й актуальна проблема – дослідження впливу агрокліматичних умов на врожайність цукрового буряку, картоплі, кукурудзи, озимої пшениці та вівса на регіональному рівні, а також шляхів і можливостей їх урахування в практичній діяльності.

Перш за все, слід зазначити, що агрокліматичні умови – це частина кліматичних умов, яка найістотніше впливає на об'єкти сільськогосподарського виробництва [1]. Саме агрокліматичні умови в поєднанні з агрогідрологічними визначають склад, структуру, розташування, спеціалізацію об'єктів, типи сівозмін, структуру посівних площ. Внутрішньогосподарські особливості зумовлюються внутрішньою структурою агрокліматичних умов, повторюваністю несприятливих явищ погоди.

До агрокліматичних показників відносять терміни початку і закінчення, а також тривалість холодного, теплого, вегетаційного періодів та періоду активної вегетації. Вони визначаються тривалістю сонячного саява, інтенсивністю накопичення тепла та кількістю опадів у відповідні періоди. Одним з найбільш репрезентативних показників агрокліматичних умов території є сума ефективних середніх добових температур повітря, а також кількість опадів та режим їх випадання [1].

Одними з найбільш поширених у сільському господарстві Ніжинщини є такі культури, як: цукровий буряк, картопля, кукурудза, озима пшениця та овес.

Цукровий буряк (*Beta vulgaris saccharifera*) – це дворічна рослина, яка належить до класу Дводольних родини Лободових (*Chenopodiaceae*) [2].

Цукрові буряки у нашій країні є єдиною сировиною для виробництва цукру – продукту, вкрай необхідного для підтримки життєдіяльності людського організму, стійкості його до захворювань, відновлення працездатності у разі фізичної втоми та в екстремальних ситуаціях. Також в Україні традиційно цукрові буряки були найпріоритетнішою технічною культурою, прибуток від якої становив лівову частку прибутку від усього рослинництва.

Картопля (лат. *Solanum tuberosum*) – вид рослин родини Пасльонових. Картоплю не даремно величають в Україні "другим хлібом". Картопля – цінна продовольча, технічна і кормова культура. Головний харчовий компонент картоплі – вуглеводи у вигляді крохмалю. У різних сортах міститься від 17 до 30% сухої речовини, з якої 70-80% припадає на крохмаль і до 3% на білкові речовини. У бульбах є вітаміни А, В, Е. Картопля є незамінною речовиною для крохмалопаточної і спиртної промисловості. Бульби використовують на корм худобі як у свіжому, так і переробленому вигляді [4].

Кукурудза (*Zea mays*) – однорічна рослина родини Тонконогових. Кукурудза – одна з найважливіших сільськогосподарських культур у світі. В основному її вирощують на зерно і для виробництва кормів [5].

Овес посівний, або овес звичайний (*Avena sativa* L.) – однорічна трав'яниста рослина роду овес, родини Злакові. Вирощується головним чином на корм худобі, використовується в кулінарії та медицині [6].

Пшениця належить до родини тонконогових (*Poaceae*) роду *Triticum*.

Озима пшениця за посівними площами займає в Україні перше місце і є головною продовольчою культурою. Валові збори озимої пшениці становлять 16-20 млн. т [7].

Основне призначення озимої пшениці – забезпечення людей хлібом і хлібобулочними виробами. Пшеничний хліб практично повністю забезпечує потреби людини у фосфорі і залізі, на 40% – у кальції. Пшеничний хліб відзначається високою калорійністю – в 1 кг його міститься 2000-2500 ккал, що свідчить про його високу поживність і надійне джерело енергії. Також використовують пшеничні висівки, соломку та інші відходи для годівлі та догляду за тваринами. А ще озима пшениця, яку вирощують за сучасною інтенсивною технологією, є добрим попередником для інших культур сівозміни, і в цьому полягає її агротехнічне значення [8].

У ході дослідження було використано кореляційний аналіз, який дозволив виявити і визначити, наскільки тісним є зв'язок між урожайністю зазначених культур та середньою місячною температурою повітря та середньою місячною кількістю опадів.

Температура повітря відіграє значну роль у формуванні клімату і є дуже важливим чинником, який значною мірою визначає врожайність сільськогосподарських культур [3]. Показники кореляції між середньою місячною температурою повітря у місяці вегетаційного періоду та врожайністю досліджуваних культур подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Вплив середньої місячної температури повітря на врожайність сільськогосподарських культур

Врожайність, ц/га	Середня місячна температура повітря (t, °C)					
	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень
Цукровий буряк	-0,06	0,04	0,4	0,27	0,3	0,16
Картопля	-0,06	0,09	0,29	0,18	-0,44	0,045
Кукурудза	-0,18	0,2	0,28	0,32	0,18	0,14
Озима пшениця	0,2	-0,1	0,2	0,09	-0,13	0,09
Овес	0,26	-0,17	-0,18	-0,47	-0,36	-0,29

Ще одним з найбільш важливих показників агрокліматичних умов території є кількість опадів та режим їх випадання [3]. Показники кореляції між середньою місячною кількістю опадів у місяці вегетаційного періоду та врожайністю досліджуваних культур подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Вплив середньої місячної кількості опадів на врожайність сільськогосподарських культур

Врожайність, ц/га	Середня місячна кількість опадів (мм)					
	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень
Цукровий буряк	-0,07	-0,05	-0,13	0,06	0,04	0,16
Картопля	0,1	-0,31	-0,32	0,14	0,18	-0,25
Кукурудза	0,02	-0,3	-0,23	0,15	0,15	-0,009
Озима пшениця	-0,004	-0,09	-0,19	0,07	-0,15	0,02
овес	-0,07	0,05	-0,12	0,15	-0,13	0,003

На основі отриманих коефіцієнтів кореляції між середньою місячною температурою повітря та середньою місячною кількістю опадів протягом березня-серпня з 1976 по 2013 роки та врожайністю таких сільськогосподарських культур, поширених на території Ніжинщини, як цукровий буряк, картопля, кукурудза (на зерно), озима пшениця й овес, було побудовано відповідні діаграми, що дозволило комплексно проаналізувати вплив агрокліматичних умов кожного місяця на врожайність даних культур.

Аналіз діаграми (рис.1) демонструє суттєвий прямий зв'язок між середньою місячною температурою повітря березня та врожайністю озимої пшениці. Значний обернений зв'язок спостерігається між середньою місячною температурою повітря березня та врожайністю кукурудзи. Між середньою місячною температурою повітря та середньою місячною кількістю опадів та врожайністю цукрового буряку проглядається лише обернений зв'язок. Дуже незначний прямий зв'язок зафіксовано між середньою місячною кількістю опадів березня та врожайністю картоплі. Суттєвий обернений зв'язок спостерігається між середньою місячною кількістю опадів та врожайністю вівса. Отже, врожайність картоплі позитивно корелює з середньою місячною температурою повітря, а врожайність вівса – з середньою місячною кількістю опадів березня.

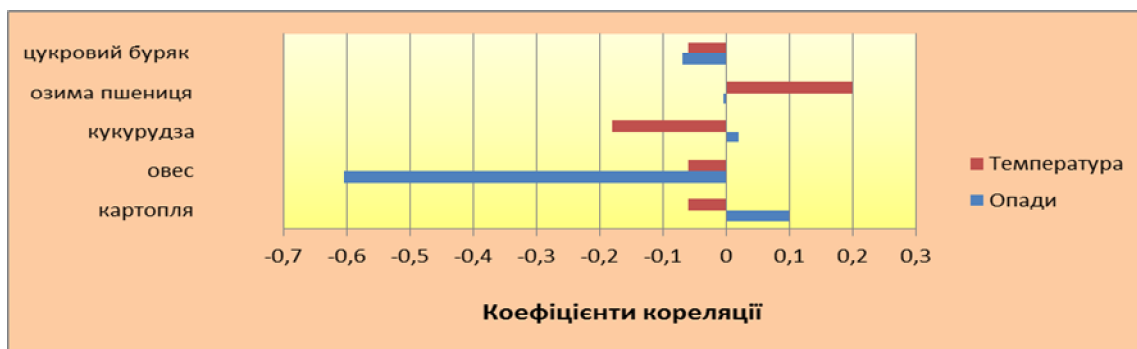


Рис. 1. Вплив середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів березня на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років

Аналіз діаграми (рис. 2) виявляє незначний прямий зв'язок між середньою місячною температурою повітря квітня та врожайністю кукурудзи, меншою мірою вівса та картоплі, цукрового буряку. Єдиний випадок прямого, але вкрай незначного, зв'язку зафіксовано між середньою місячною кількістю опадів та врожайністю вівса. Досить суттєвий обернений зв'язок спостерігається між середньою місячною кількістю опадів та врожайністю кукурудзи й картоплі. Окремо можна відзначити обернений зв'язок як між середньою місячною температурою повітря, так і між середньою місячною кількістю опадів квітня та врожайністю озимої пшениці. Таким чином, саме врожайність кукурудзи (менше вівса, картоплі та цукрового буряку) позитивно корелює з середньою місячною температурою повітря квітня, врожайність вівса з середньою місячною кількістю опадів.

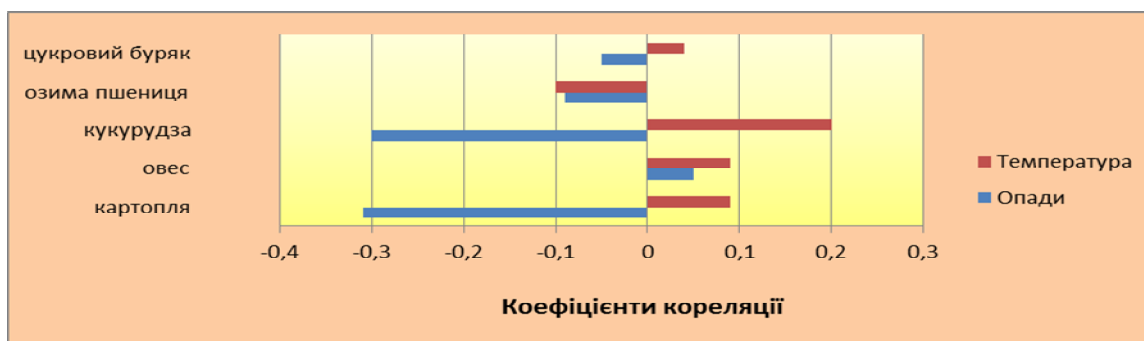


Рис.2. Вплив середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів квітня на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років

Аналіз діаграми (рис. 3) демонструє прямий зв'язок між середньою місячною температурою повітря травня та врожайністю всіх досліджуваних сільськогосподарських культур. Найбільш тісно корелює врожайність цукрового буряку, меншою мірою – картоплі й вівса. Між середньою місячною кількістю опадів травня та врожайністю досліджуваних культур спостерігається лише обернений зв'язок, особливо це стосується врожайності картоплі та кукурудзи.

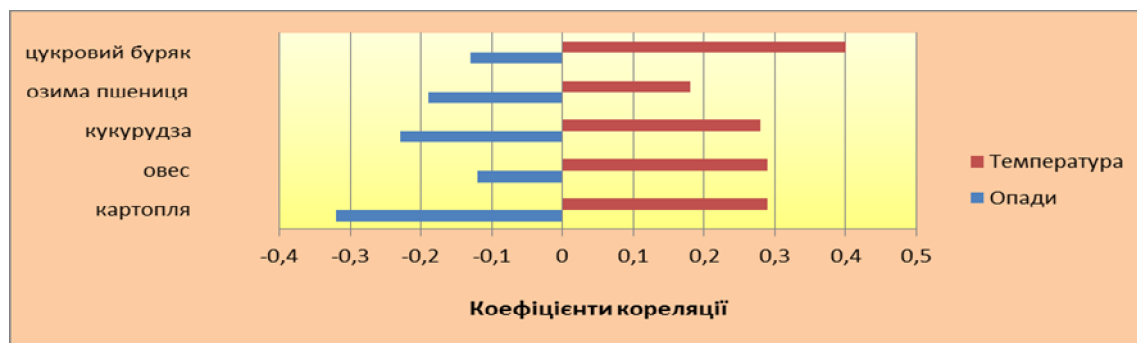


Рис.3. Вплив середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів травня на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років

Аналіз діаграми (рис.4) демонструє лише прямий зв'язок як між середньою місячною температурою повітря, так і між середньою місячною кількістю опадів червня та врожайністю досліджуваних сільськогосподарських культур. Урожайність кукурудзи та цукрового буряку найбільшим чином залежать від середньої місячної температури повітря червня. Середня місячна кількість опадів найбільше впливає на врожайність таких культур, як кукурудза та овес.

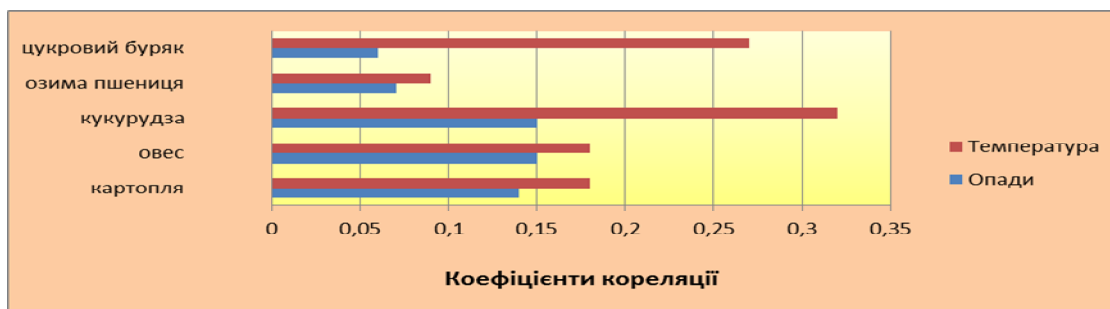


Рис.4. Вплив середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів червня на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років

Аналіз діаграми (рис.5) дозволяє виявити прямий зв'язок між середньою місячною температурою повітря липня та врожайністю цукрового буряку й кукурудзи. Чітко виділяється обернений зв'язок між середньою місячною температурою повітря липня та врожайністю картоплі й вівса. Середня місячна кількість опадів червня позитивно корелює з урожайністю картоплі та кукурудзи. Обернений зв'язок спостерігається між середньою місячною температурою повітря і середньою місячною кількістю опадів та врожайністю озимої пшениці й вівса.

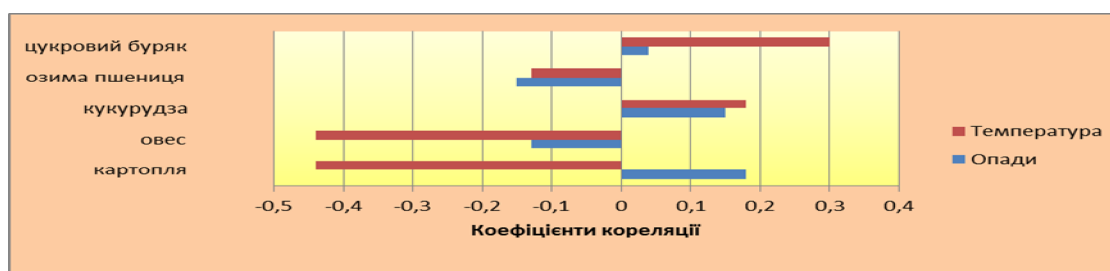


Рис.5. Вплив середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів липня на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років

Аналіз діаграми (рис.6) засвідчує прямий зв'язок між середньою місячною температурою повітря серпня та врожайністю усіх досліджуваних сільськогосподарських культур, особливо це стосується врожайності цукрового буряку та кукурудзи. Середня місячна кількість опадів серпня також позитивно пов'язана з урожайністю даних культур, окрім картоплі – у даному випадку спостерігається обернений зв'язок.

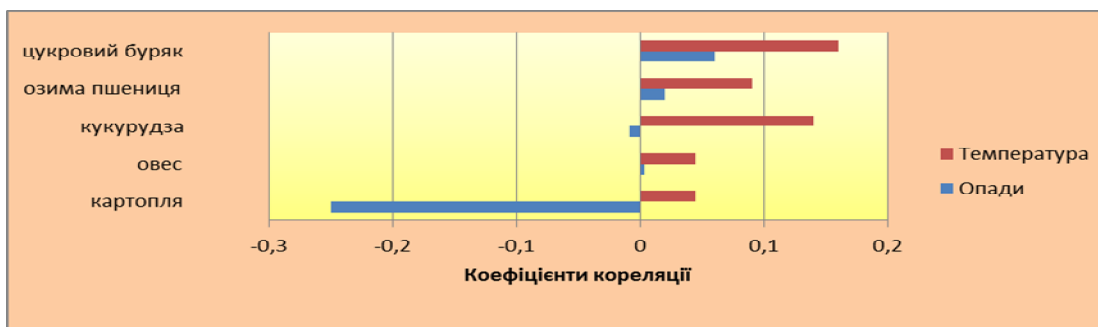


Рис.6. Вплив середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів серпня на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років

Отже, комплексний аналіз впливу середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів окремих місяців теплого періоду на врожайність різних сільськогосподарських культур протягом 1976-2013 років показав:

- урожайність картоплі позитивно корелює з середньою місячною температурою повітря березня, а врожайність вівса – з середньою місячною кількістю опадів березня;

- врожайність кукурудзи (менше вівса, картоплі та цукрового буряку) позитивно корелюють з середньою місячною температурою повітря квітня, врожайність вівса з середньою місячною кількістю опадів;

- врожайність всіх досліджуваних сільськогосподарських культур прямо пропорційно залежить від середньої місячної температури повітря травня, особливо врожайність цукрового буряку, картоплі й вівса; між середньою місячною кількістю опадів травня та врожайністю досліджуваних культур спостерігається досить тісний обернений зв'язок;

- врожайність кукурудзи та цукрового буряку головним чином залежать від середньої місячної температури повітря червня; середня місячна кількість опадів найбільше впливає на врожайність таких культур, як кукурудза та овес;

- між середньою місячною температурою повітря липня та врожайністю цукрового буряку й кукурудзи спостерігається прямий зв'язок; середня місячна кількість опадів червня суттєво позитивно корелює з урожайністю картоплі та кукурудзи;

- між середньою місячною температурою повітря серпня та врожайністю усіх досліджуваних сільськогосподарських культур (особливо цукрового буряку та кукурудзи) спостерігається прямий зв'язок; середня місячна кількість опадів серпня також позитивно пов'язана з урожайністю даних культур, окрім картоплі.

Література

1. Балан В.М. Цукрові буряки: біологія, насінництво, агротехніка, технологія [Текст]: монографія / В.М.Балан [та ін.] – Біла Церква: [б.в.], 2013.- 335 с.: рис., табл..-Бібліогр.:с.305-328.
2. Агрокліматичні умови [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://ubooks.com.ua>
3. Агрокліматологія [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>
4. Картопля [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://agronom.com.ua>
5. Вирощування кукурудзи [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://agrosp.kiev.ua>
6. Овес [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>
7. Ботанічна характеристика пшениці [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://agrosience.com.ua>
8. Вирощування озимої пшениці [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://www.ya-farmer.ru>

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

УДК 535.15

ІЧ-МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ТЕМПЕРАТУРИ ОРГАНІЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Гурчина Я.М., студентка IV курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Євтушенко А.І.**, кафедра фізики

На початку XIX століття вперше з'явився термін "органічна хімія" – наука, що вивчає сполуки вуглецю з іншими елементами. Назви "органічна" хімія, "органічні" речовини походять від слова "організм", хоча на сьогоднішній день зміст їх істотно змінився. Такі матеріали набули широкого практичного застосування, тому органічна хімія з кожним роком все інтенсивніше розвивається [5]. Це потребує удосконалення вже відомих методів дослідження різних структур та розробку і запровадження нових. Зокрема, досить часто при дослідженні органічних матеріалів виникає потреба точного вимірювання їхньої температури.

Відомо багато методів вимірювання температури. Всі їх можна розділити на дві групи: контактні методи – термометрія (газовий, рідинний, термоелектричний, магнітний та інші термометри); безконтактні методи – пірометрія (пірометр). Перевагами безконтактного методу є те, що він не спотворює вимірювану величину. Але поки що існують і недоліки безконтактних методів – висока ціна, складність калібрування тощо [1, 3].

Теоретичною основою для створення безконтактних засобів вимірювання температури стало відкриття М.Планком, В.Віном, Л.Больцманом та іншими видатними вченими основних законів теплового радіаційного випромінювання, введення ними таких понять як "спектр" та "абсолютно чорне тіло" тощо, які лягли в основу принципу дії сучасних приладів з безконтактного вимірювання температури – пірометрів [4].

Вперше термін "спектр" ввів Ньютон 1671 – 1672 роках для багатокольорової смуги, схожої на райдугу, яка отримується при проходженні сонячного променя через тригранну скляну призму.

У 1800 р. Вільям Гершель досліджував спектр, спроектований на стіл за допомогою призми, використовуючи в якості приймача теплового випромінювання чутливий ртутний термометр, який можна було пересувати вздовж спектра. Він виявив, що нагрівання зростало в напрямку червоної ділянки спектра і не досягало максимуму до тих пір, доки термометр не було переміщено за межі видимої ділянки спектра. Цим він установив наявність такого типу випромінювання, яке, проходячи крізь призму, заломлюється менше, ніж червоне світло, і яке не сприймає око. Вчений показав, що це випромінювання відбивається і заломлюється відповідно законам оптики. Гершель також показав, що теплове випромінювання таких джерел, як свічка, вогонь, розжарена кочерга і навіть домашня піч, будучи невидимим, підлягає тим же законам, що і сонячне теплове випромінювання. Він передбачав, що це випромінювання мало таку ж природу, що і світло, відрізняючись від нього тільки "кількістю руху". Тому назвав його "невидимим світлом".

Тепер цю ділянку спектра називають інфрачервоним випромінюванням, оскільки вона розміщена за видимою червоною ділянкою спектра. ІЧ-випромінювання нічим не відрізняється від видимого, за винятком довжини хвилі, причому ІЧ-випромінювання і світло являють собою поперечну електромагнітну хвилю [8].

У даній роботі запропоновано ще один з безконтактних методів вимірювання температур органічних матеріалів – за допомогою ІЧ-спектрів пропускання.

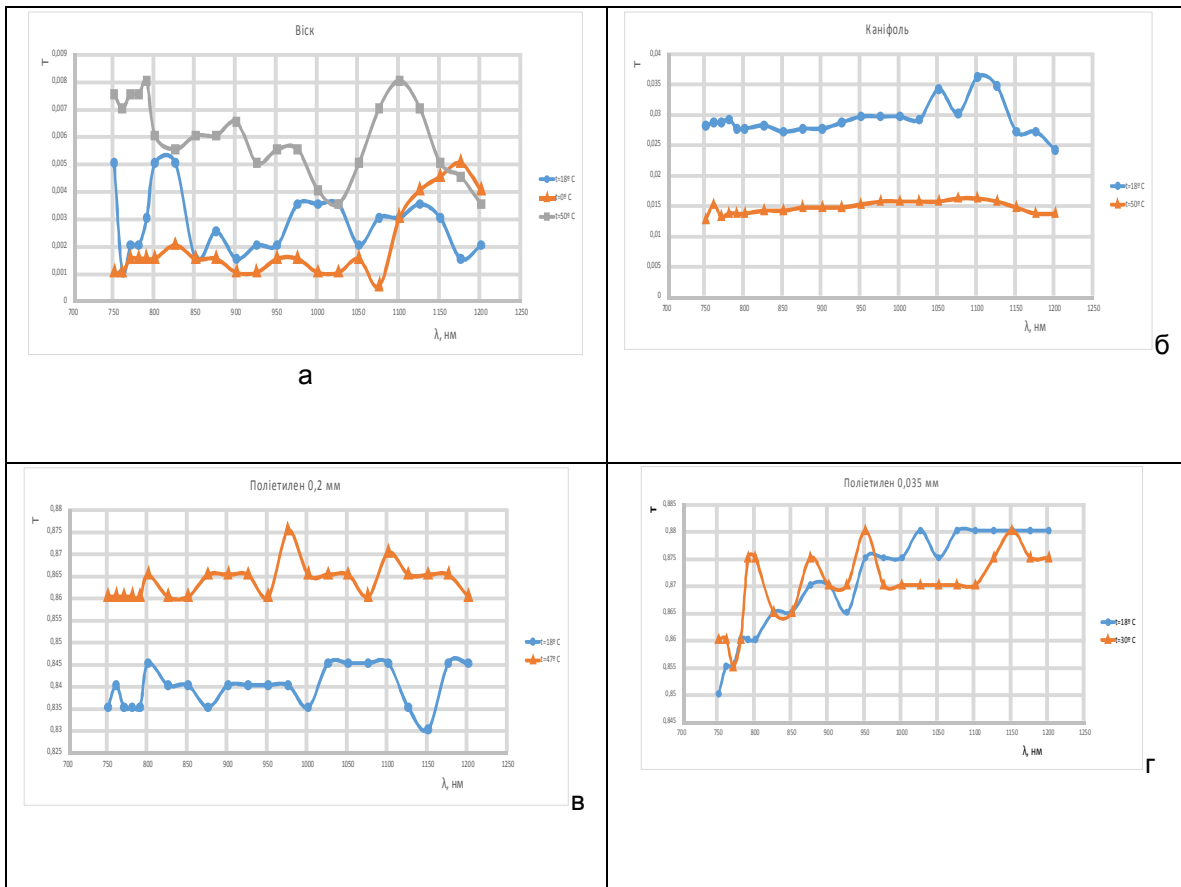
З цією метою було проведено вимірювання ІЧ-спектрів пропускання таких органічних матеріалів: воску, пластмаси, вазеліну, каніфолі, нафталіну та дьогтю на спектрофотометрі СФ-26. Дослідження відбувалося на довжинах хвиль 750-1200 нм (або хвильових числах $13333-8333 \text{ см}^{-1}$) за температур 0°C , 18°C , $\approx 50^\circ\text{C}$. Для досягнення температури 0°C кювету із досліджуваною органічною речовиною розміщували у посудину з водою та льодом. Для того, щоб отримати температуру, вищу кімнатної, використовували кілька методів нагрівання середовища у кюветному відділенні (за допомогою побутового фену та паяльної станції Lukey 852D+). Найефективнішим виявився другий спосіб. У нижній отвір кюветного відділення

поміщали термометр, у верхній – трубку від Lukey 852D+. Через цю трубку проходив потік гарячого повітря. Після цього розміщувалася досліджувана речовина, покази спектрофотометра знімали через 10 хвилин, після досягнення органічною речовиною температури середовища.

У результаті проведених експериментальних досліджень виявлено зміни у спектрах пропускання воску, пластмаси, вазеліну, каніфолі, нафталіну та дьогтю при зміні їх температури. Так за спектрами воску (рис. 1а), пластмаси (рис. 1в,г) і вазеліну (рис. 1д,е) встановлено, що із збільшенням температури органічна речовина все менше поглинає ІЧ-випромінювання.

А у спектрах каніфолі (рис. 1б), нафталіну (рис. 1є) і дьогтю (рис. 1ж) з підвищенням температури коефіцієнт поглинання збільшується. Причому для кожної речовини за певних значень довжини хвилі ІЧ випромінювання та температури коефіцієнт пропускання набуває конкретних значень, характерних тільки даній речовині.

Наприклад, для вазеліну при довжині хвилі 1100 нм і температурі середовища 40°C коефіцієнт пропускання набуває значення 0,115. Якщо дослідити цю ж речовину при такому самому значенні довжини хвилі але при температурі 18°C значення коефіцієнта пропускання становить 0,013. Також можемо знайти коефіцієнт пропускання для дьогтю. Наприклад, при довжині хвилі 1200 нм і температурі середовища 17°C коефіцієнт пропускання дорівнює 0,0215, а при такому самому значенні довжини хвилі але температурі 0 °C значення коефіцієнта пропускання становить 0,005. Для 800 нм при температурі 17°C $T = 0,001$, а при температурі 0°C – 0,0045. У нафталіні та дьогтю при температурі 45°C коефіцієнт пропускання на довжинах хвиль від 750 до 1200 нм дорівнює нулю.



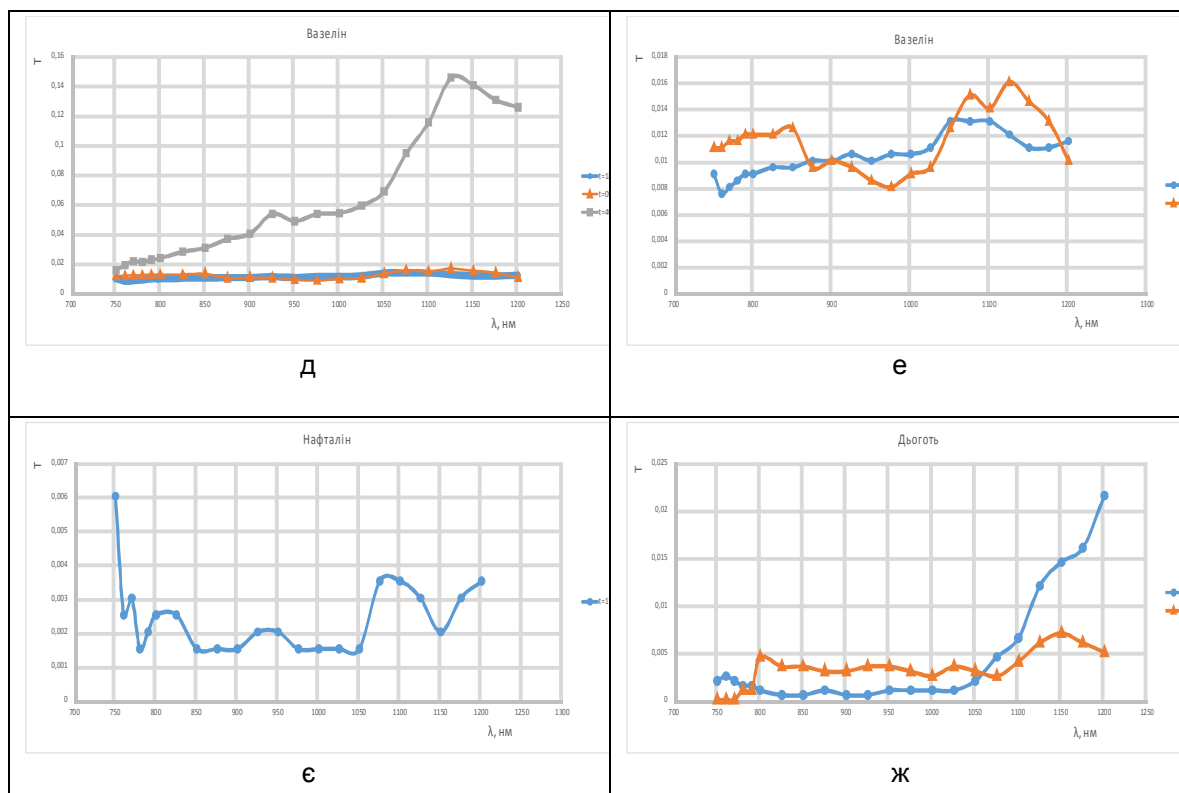


Рис. 1. ІЧ спектри пропускання органічних речовин

Наприклад, для вазеліну при довжині хвилі 1100 нм і температурі середовища 40 °С коефіцієнт пропускання набуває значення 0,115. Якщо дослідити цю ж речовину при такому самому значенні довжини хвилі але при температурі 18 °С значення коефіцієнта пропускання становить 0,013. Також можемо знайти коефіцієнт пропускання для дьогтю. Наприклад, при довжині хвилі 1200 нм і температурі середовища 17 °С коефіцієнт пропускання дорівнює 0,0215, а при такому самому значенні довжини хвилі, але температурі 0 °С значення коефіцієнта пропускання становить 0,005. Для 800 нм при температурі 17 °С $T = 0,001$, а при температурі 0 °С – 0,0045. У нафталіні та дьогтю при температурі 45 °С коефіцієнт пропускання на довжинах хвиль від 750 до 1200 нм дорівнює нулю.

Отже, проведені експериментальні дослідження і виявлені особливості в спектрах пропускання досліджених у даній роботі органічних матеріалів, зумовлених зміною їх температури, дають можливість створення нового безконтактного методу вимірювання температур – за допомогою ІЧ-спектрів пропускання.

Література

1. Брао І. Аналіз проблематики та перспективних напрямів розвитку безконтактної термометрії / Брао І. // Вимірювальна техніка та метрологія Національний університет "Львівська політехніка". – 2014. – випуск 75. – С. 40 – 44.
2. Бусев А.И. Словарь химических терминов / Бусев А.И., Ефимов И.П. – М.: Просвещение, 1971. – 207 с.
3. Геращенко О.А. Температурные измерения: справочник / Геращенко О.А., Гордов А.Н., Лах В.И. – К.: Наукова думка, 1984. – 495 с.
4. Демусь В.В. Оптичні методи вимірювання температури / Демусь В.В. – Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2014. – 43 с. – (Препринт / НАН України, Житомирський державний університет ім. І. Франка; 2014).
5. Домбровський А.В. Органічна хімія. Навч. пос. / Домбровський А.В., Найдан В.М. – К.: Вища школа, 1992. – 503 с.
6. Кириллова Е.А. Методы спектрального анализа: Учебное пособие / Кириллова Е.А., Маряхина В.С. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 105 с.
7. Мала гірнича енциклопедія / За ред. Білецького В.С. – Донецьк: Донбас, 2004. – Том 1. – 640 с.
8. Энциклопедия Кольера [електронний ресурс] – Режим доступу: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/5688

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЕЙВЛЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ СКЛАДНИХ СИСТЕМ

Валенчук Я.О., студент VI курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: д-р техн. наук, проф. **Казачков І.В.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

Вейвлет-перетворення сигналів (wavelet transform, W-перетворення), теорія яка сформувалась на початку 90-х років, є не менш загальною по області своїх застосувань, ніж класичне перетворення Фур'є. Фундаментальний принцип ортогонального розкладання по компактним хвилям полягає у можливості незалежного аналізу функції на різних масштабах її зміни. Вейвлет-представлення сигналів (функцій часу) є проміжним між повністю спектральним і повністю часовим представленнями.

Вейвлети відносно незалежно були запропоновані у квантовій фізиці, фізиці електромагнітних явищ, математиці, електроніці та сейсмогеології. Міждисциплінарні дослідження привели до нових додатків цих методів, зокрема, в стисненні образів для архівів і телекомунікацій, в дослідженнях турбулентності, в фізіології зорової системи, в аналізі радарних сигналів і прогнозуванні землетрусів. У багатьох університетах світу розпочато викладання теорії вейвлет-перетворень. Базова ідея сходить до часів 200-річної давності і належить Фур'є: апроксимувати складну функцію виваженою сумою простих функцій, кожна з яких, у свою чергу, виходить з однієї функції-прототипу. Ця функція-прототип виконує роль будівельного блоку, а шукана апроксимація виходить комбінуванням однакових за структурою блоків. При цьому, якщо "хороша" апроксимація виходить при використанні невеликого числа блоків, то тим самим досягається значне ущільнення інформації. В якості таких блоків Фур'є використовували синусоїди з різними періодами.

Основним недоліком Фур'є-перетворення є його "глобальна" чутливість до "локальних" стрибків і піків функції. При цьому модифікація коефіцієнтів Фур'є (наприклад, обрізання високих гармонік з метою фільтрації шуму) вносить однакові зміни в поведінку сигналу на всій області визначення. Ця особливість виявляється корисною для стаціонарних сигналів, властивості яких в цілому мало змінюються з часом.

При дослідженні ж нестационарних сигналів потрібно використання деяких локалізованих у часі компактних хвиль, коефіцієнти розкладання по яких зберігають інформацію про дрейфи параметрів функції, що апроксимується. Перші спроби побудови таких систем функцій зводилися до сегментації сигналу на фрагменти ("вікна") із застосуванням розкладання Фур'є для цих фрагментів. Відповідне перетворення – віконне перетворення Фур'є – було запропоновано в 1946-47 роках Жаном Вілем і незалежно, Денісом Габором. У 1950-70-х роках різними авторами було опубліковано багато модифікацій часово-частотних представлень сигналів.

В кінці 70-х інженер-геофізик Жан Морле зіткнувся з проблемою аналізу сигналів, які характеризувалися високочастотною компонентою протягом короткого проміжку часу і низькочастотними коливаннями при розгляді великих часових масштабів. Віконні перетворення дозволяли проаналізувати або високі частоти в короткому вікні часу, або низькочастотну компоненту, але не обидва коливання одночасно. В результаті був запропонований підхід, в якому для різних діапазонів частот використовувалися часові вікна різної тривалості. Віконні функції виходили в результаті розтягування-стиснення і зміщення за часом гаусіана. Морле назвав ці базисні функції вейвлетами (wavelets) – компактними хвилями. Надалі завдяки роботам Мейєра (Yves Meyer), Добечі (Ingrid Daubechies), Койфмана (Ronald Coifman), Маллен (Stephane Mallat) та інших теорія вейвлетів придбала свій сучасний стан.

Вейвлет-аналіз являє собою особливий тип лінійного перетворення функцій з деякого досить широкого класу. Базис власних функцій, за яким проводиться розкладання, володіє багатьма спеціальними властивостями. Правильне застосування цих властивостей дозволяє досліднику сконцентрувати увагу на тих чи інших особливостях аналізованого процесу, які не можуть бути виявлені за допомогою традиційно застосовуваних перетворень Фур'є і Лапласа. Зокрема, це відноситься до процесів фрактального типу, тобто тих, які мають властивість самоподібності.

Протягом багатьох десятиліть основним засобом аналізу реальних фізичних процесів, у тому числі випадкових, був гармонійний аналіз. Математичною основою гармонійного аналізу є перетворення Фур'є (ряди Фур'є для кінцевих відрізків часу і інтеграли Фур'є для процесів,

що не обмежені за часом). Гармонійний Фур'є-аналіз дозволяє наочно виявити швидкі і повільні зміни в досліджуваному процесі і досліджувати їх окремо. Всі необхідні властивості й формули виражаються за допомогою однієї базисної функції $\exp(i\omega t)$ або двох дійсних функцій $\sin(\omega t)$ і $\cos(\omega t)$. Таким чином, перетворення Фур'є розкладає довільний процес на елементарні гармонійні коливання з різними частотами. Гармонійні коливання мають широке розповсюдження в природі. Тому сенс перетворення Фур'є інтуїтивно зрозумілий незалежно від строгих математичних доказів.

Перетворення Фур'є має низку властивостей, що спрощують його практичне застосування. Воно є ортогональним оператором, тобто оператор зворотного перетворення, що збігається з виразом для комплексно-спряженого оператора. Областю визначення перетворення Фур'є є простір L_2 інтегрованих з квадратом функцій. Це вельми широкий клас функцій, і багато реальних фізичних процесів, що спостерігаються в природі, можна вважати функціями часу, що належать цьому класу. Власними функціями перетворення Фур'є є добре вивчені поліноми Ерміта. Розроблено ефективні обчислювальні процедури типу алгоритму швидкого перетворення Фур'є (ШПФ), що забезпечують знаходження Фур'є-образу функцій з мінімальними витратами. Ці процедури до теперішнього часу включені у всі пакети прикладних програм і реалізовані апаратно в різних процесорах обробки сигналів.

Вейвлет-перетворення має багато спільного з перетворенням Фур'є. У той же час є ряд істотних відмінностей. Розгляд властивостей вейвлет-перетворення і перетворення Фур'є вестимемо паралельно, при необхідності звертаючись до аналогій між ними.

Деякі математичні визначення. У просторі функцій одної змінної, визначених на кінцевому проміжку $(0, 2\pi)$ вводиться норма як корінь зі скалярного добутку.

$$\|f(t)\|^2 = (f(t), f(t)) = \int_0^{2\pi} f^*(t)f(t)dt \quad (1)$$

Функції, для яких такий інтеграл сходиться і має кінцеве значення, належать простору $L_2(0, 2\pi)$. Зокрема, всі кусково-неперервні на проміжку $(0, 2\pi)$ функції належать цьому простору. Будь-яка функція $f(t)$ з цього простору може бути представлена у вигляді ряду Фур'є

$$f(t) = \sum_{n=-\infty}^{n=+\infty} c_n \exp(int) \quad (2)$$

Коефіцієнти c_n в цьому розкладанні виражаються у вигляді інтегралів

$$c_n = \frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} f(t) \exp(-int) dt \quad (3)$$

Ряд Фур'є рівномірно сходиться до $f(t)$ по нормі, визначеній в (1):

$$\lim \left\| f(t) - \sum_{-N}^N c_n \exp(int) \right\| = 0 \quad \text{при } N \rightarrow \infty \quad (4)$$

Зауважимо, що $w_n(t) = \exp(int)$ є ортонормований базис простору $L_2(0, 2\pi)$, побудований з єдиної функції $w(t) = \exp(it)$ за допомогою масштабного перетворення незалежної змінної (часу), так що $w_n(t) = \exp(nt)$.

Також для коефіцієнтів ряду Фур'є справедлива рівність Парсеваля

$$\frac{1}{2\pi} \int_0^{2\pi} |f(t)|^2 dt = \sum_{-\infty}^{\infty} |c_n|^2 \quad (5)$$

Аналогічно визначається функціональний простір $L_2(R)$ на всій числовій прямій. До нього належать функції, визначені на всій числовій осі $R(+\infty, -\infty)$ з обмеженою енергією (нормою):

$$E = \int_{-\infty}^{+\infty} |f(t)|^2 dt < \infty \quad (6)$$

Однак властивості функцій з просторів $L_2(0, 2\pi)$ і $L_2(R)$ істотно різні. Зокрема, нескінченні синусоїдальні хвилі не належать простору $L_2(R)$ і отже, сімейство синусоїд не є базисом в цьому просторі. Спроба сконструювати базис простору $L_2(R)$ з функцій, що належать цьому ж простору, призвела до створення вейвлет-перетворення.

Прості евристичні міркування. Функції, що належать простору $L_2(R)$, повинні прямувати до нуля на нескінченності. Чим швидше ці функції прямують до нуля, тим практично зручніше використовувати їх в якості базису перетворення при аналізі реальних сигналів. Нехай $\phi(t)$ – така функція. Назвемо її базисною функцією. Поки будемо вважати, що вона дорівнює нулю за межами деякого кінцевого інтервалу.

Так само як у випадку простору $L_2(0, 2\pi)$, спробуємо сконструювати базис в просторі $L_2(R)$ на основі функції $\phi(t)$ за допомогою масштабних перетворень незалежної змінної. Нехай коефіцієнти перетворення пропорційні степеням двійки $\phi(t) \rightarrow \phi(2^j t)$. Для того щоб перекрити за допомогою фінітних функцій всю числову вісь, влаштуємо систему переносів (зрушень) уздовж осі. Нехай вони поки для простоти будуть цілочисленими, тобто виду.

$$\phi(t) \rightarrow \phi(2^j t + k) \quad (7)$$

Таким чином, за допомогою певної системи функцій ми можемо перекрити всю дійсну вісь. Якщо базисна функція $\phi(t) \in L_2(R)$ має одиничну норму, то і всі функції

$$\phi^{jk}(t) = 2^{j/2} \phi(2^j t + k) \quad (8)$$

будуть нормовані на одиницю, тобто

$$\|\phi^{jk}\| = \sqrt{\int_{-\infty}^{+\infty} \phi^{jk} \phi^{jk} dt} = 1 \quad (9)$$

Якщо сімейство функцій $\phi^{jk}(t)$ є ортонормованим базисом простору $L_2(R)$, тобто

$$(\phi^{jk}(t) \phi^{lm}(t)) = \int_{-\infty}^{+\infty} \phi^{jk}(t) \phi^{*lm}(t) dt = \delta_{jl} \delta_{km} \quad (10)$$

і кожна функція може бути представлена у вигляді ряду (розкладання по базису)

$$f(t) = \sum_{j,k=-\infty}^{\infty} c_{jk} \phi^{jk}(t) \quad (11)$$

який рівномірно сходиться в $L_2(R)$, тобто

$$\lim \left\| f - \sum_{-M}^M \sum_{-N}^N c_{jk} \phi^{jk} \right\| = 0 \quad \text{при} \quad f(t) = \sum_{j,k=-\infty}^{\infty} c_{jk} \phi^{jk}(t) \quad \text{і} \quad M, N \rightarrow \infty \quad (12)$$

тоді базисна функція перетворення називається *ортogonalним вейвлетом*. Ортогональність системи функцій може бути перевірена безпосередньо. Докази повноти і замкненості базису для кожної конкретної системи повинні проводитися окремо. Як правило, вони досить складні і громіздкі, але на практиці використовуються саме такі системи функцій.

Один з прикладів застосування вейвлетів – розпізнавання голосів чоловіка і жінки та сигментация дикторів.

У багатьох сучасних пристроях інтерфейсу з користувачем, пов'язаних з мовним інтерфейсом, необхідно відрізнати чоловіка від жінки.

Ця задача виявилася досить легко розв'язуваною за допомогою вейвлет-аналізу, а точніше – за допомогою задачі визначення основного тону мови. Якщо проаналізувати деяку ділянку мови чоловіка і жінки, (навіть якщо вони говорять одне і те ж), то виявиться, що вейвлет-образи мови істотно розрізняються.

Як приклад було взято два файли, в одному з яких було записано слово "чотири", вимовлене чоловічим голосом, а в іншому – жіночим. Результати вейвлет-аналізу цих файлів наведено нижче:

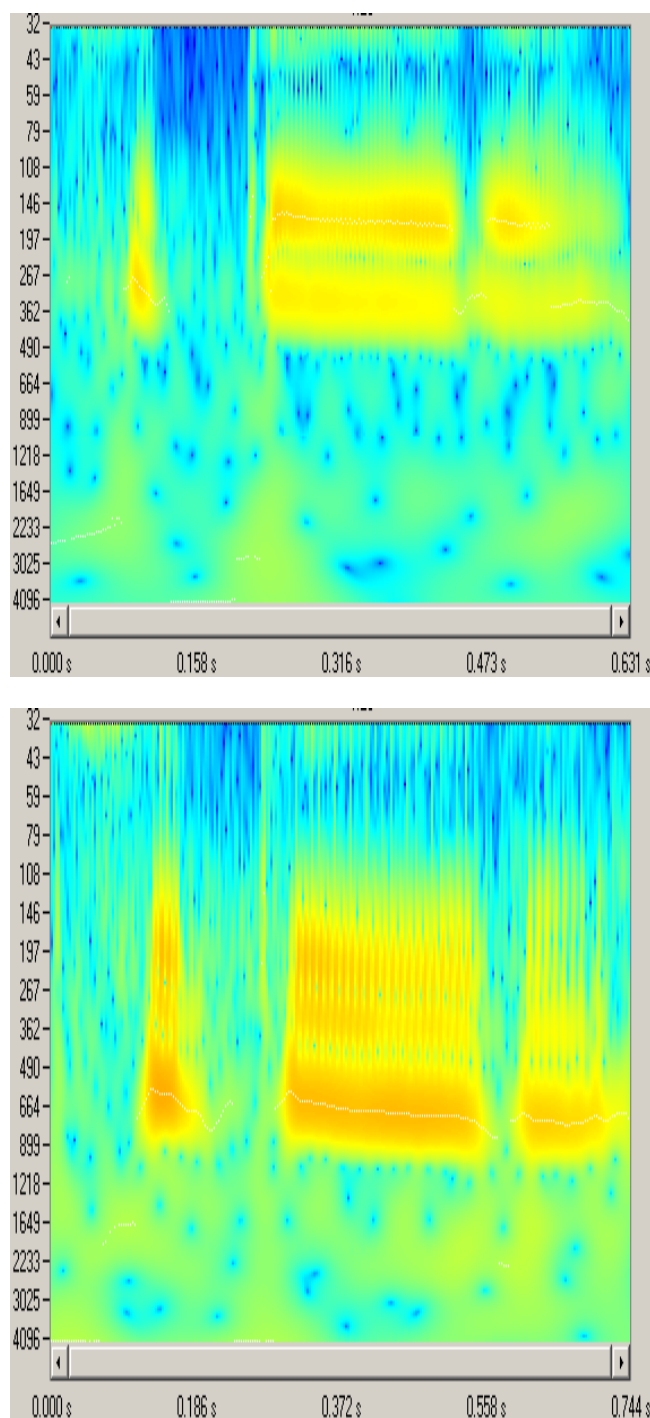


Рис. 1.1. Вейвлет-образ слова "чотири", вимовленого жіночим голосом (ліворуч) і чоловічим (праворуч).

По-перше, сама істотна відмінність між цими двома вейвлет-образами – різний основний тон. Візуально добре видно, що справа він вищий, ніж зліва.

По-друге, можна помітити, що справа в області над основним тоном присутня так звана "гармошка" – частини вейвлет-векторів з мінливою загальною амплітудою. Це теж характерна риса чоловічого голосу, оскільки в ньому, як правило, присутні "деренчливі" звуки, в той час як жіночий голос, як правило, більш "гладкий".

По-третє, при наявності досить довгого проміжку мови, можна аналізувати інтонацію, яка часто у чоловіків і жінок розрізняється.

Таким чином, за допомогою вейвлет-аналізу можна досить легко визначити стать людини що говорить.

Іноді буває необхідно виявити момент часу, коли відбувається зміна диктора. У цьому випадку за допомогою вейвлет-аналізу можна не тільки відстежити момент зміни диктора, а й, додатково до цього, визначити приналежність голосу чергового диктора до чоловіка або жінки (що може допомогти подальшому розпізнаванню диктора).

В якості розглянутого сигналу була взята частина аудіозаписи з моментом, коли відбувається зміна двох людей. Вейвлет-перетворення даного звукового фрагмента виглядає наступним чином:

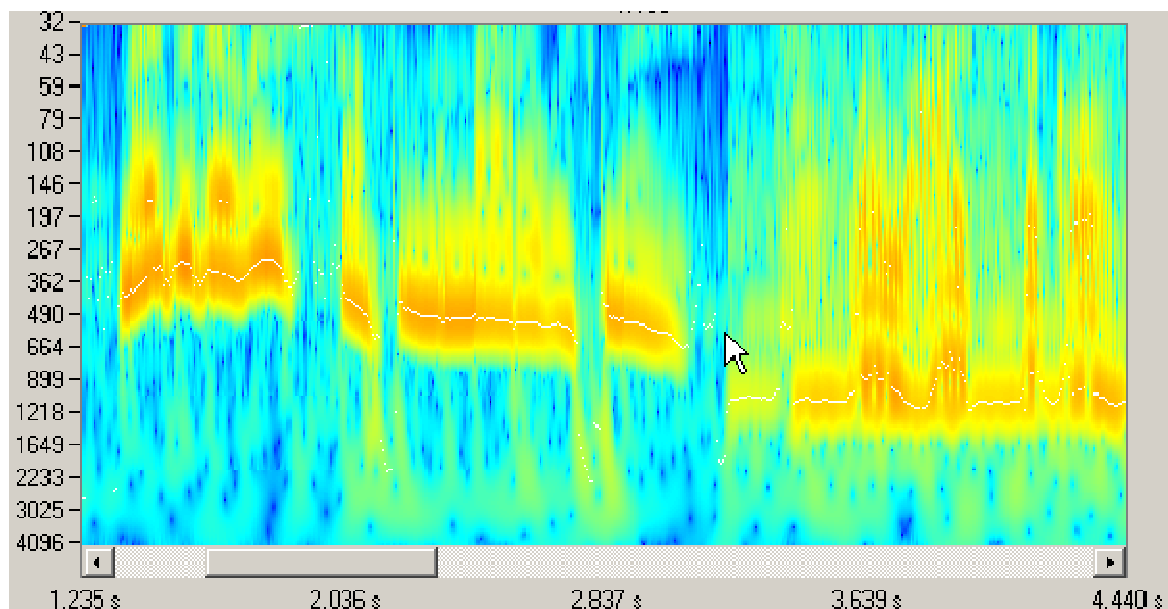


Рис. 1.2. Вейвлет-перетворення звукового фрагмента зі зміною диктора.

Момент зміни диктора показаний курсором миші.

Ми можемо бачити, що вейвлет-образи звукових фрагментів до і після моменту зміни диктора істотно розрізняються.

По-перше, змінився основний тон мовця – він став нижче, що дозволяє зробити висновок про те, що, швидше за все, відбулася зміна диктора з жінки на чоловіка.

По-друге, змінилося "поведінка" основного тону - якщо до зміни основний тон плавно змінювався, то після зміни він в основному знаходиться на одному рівні, лише зрідка змінюючись (для виділення інтонацією складів або окремих коротких слів).

По-третє, змінився "фон" вейвлет-векторів – з'явилися вейвлет-вектори з широкомусуговими компонентами, що вказує або знову-таки на зміну мовця, або на зміну фону і, як можливу причину, зміну сюжету (а значить і диктора).

Таким чином, за допомогою вейвлет-аналізу можна досить ефективно судити про зміну диктора.

Література

1. Л.Левкович-Маслюк, А.Перебрин. Вейвлет-анализ и его приложения. – Москва, 1997.
2. Астафьева Н.М. Вейвлет-анализ. Основы теории и применения. Успехи физических наук, т.166, вып. 11, ноябрь 1996 г.
3. Колмогоров А.Н., Фомин С.В. Элементы функционального анализа. – М.:Наука, 1968.
4. Пэн Дж., Топиков М.В. Wavelets и их применение к линейным и нелинейным проблемам электромагнетизма. "Зарубежная радиоэлектроника. Успехи современной радиоэлектроники" 1998, вып. 12. – с. 71.
5. Блаттер К. Вейвлет-анализ. Основы теории. – М.: Техносфера, 2006. – 280 с.
6. Добеши И. Десять лекций по вейвлетам. – Ижевск: РХД, 2001. – 464 с.

"ПРИВІТ, ANDROID". ЗНАЙОМСТВО З ПЛАТФОРМОЮ

Винник А.В., студентка IV курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. техн. наук, доц. **Чернишова Е.О.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

Передісторія. Задовго до мереж Twitter і Facebook, коли Google був всього лише ідеєю в головах його творців мобільний телефон являв собою переносний пристрій зв'язку, досить компактний, щоб поміститися у валізі, а його акумулятору вистачало на кілька годин роботи [5, с. 23].

Тепер в наше життя увійшли компактні, стильні і потужні мобільні телефони, ставши незамінною річчю для кожного. Завдяки розвитку електроніки сучасні телефони стали більш функціональні, зменшилися в розмірах, у той час як їх екрани збільшилися, стали яскравішими.

Після додавання камер і плеєрів з'явилися телефони з GPS-приймачами, акселерометрами і сенсорними дисплеями великих розмірів. Ці інновації підготували ґрунт для розробників програмного забезпечення.

У липні 2005 року корпорація Google купила компанію Android Inc. 5 листопада 2007 компанія офіційно оголосила про створення Open Handset Alliance (ОНА – з англ. альянс для розробки відкритих стандартів для мобільних пристроїв) і аносувала відкриту мобільну платформу Android, а 12 листопада 2007 альянс представив першу версію пакету для розробників Android-початку "Look" SDK і емулятор Android.

23 вересня 2008 офіційно вийшла перша версія операційної системи, а також перший повноцінний пакет розробника SDK 1.0, реліз 1. З моменту виходу першої версії платформи сталося кілька оновлень системи. Ці оновлення, як правило, стосуються виправлення виявлених помилок і додавання нової функціональності в систему.

Платформа Android постійно розвивається. Поки вона не є абсолютним лідером, але всі тенденції говорять про те, що рано чи пізно стане лідером саме Android. У Google не звикли програвати. Крім того, численні експерти цифрового ринку вже не раз заявляли, що майбутнє за цією платформою. На ринку мобільних пристроїв розігрується справжня битва операційних систем і багато хто вже знає, хто буде переможцем.

Унікальність і переваги платформи Android. На даний момент Android є найпопулярнішою мобільною операційною системою. Судіть самі: якщо зайти в каталог будь-якого інтернет-магазину, де представлені смартфони провідних виробників (Samsung, LG, HTC, Acer, Sony, Fly та ін.), то з операційною системою Android буде 50 пропозицій, а з Windows Phone – всього 3, з Windows Mobile – трохи більше 4. Android встановлюється на смартфонах різного класу – від "бюджетних" моделей за 200 доларів до дорогих пристроїв вартістю близько 1000 доларів [4, с. 14].

Основна ідея Google полягає в тому, що компанія пропонує у відкритому доступі вихідні коди своєї операційної системи, набір зручних інструментів для розробки і гарно документоване SDK (Software Development Kit – з англ. комплект засобів розробки). Це все повинно з часом привести до появи великої кількості програмного забезпечення для цієї платформи. Надалі у Android є всі шанси стати найуспішнішим проектом для мобільних телефонів.

Ще одним кроком у розвитку Google Android стало відкриття в жовтні 2008 року онлайн-магазину додатків – Android Market (зараз Play Маркет), в якому можна придбати програми та інший софт для пристроїв на базі даної платформи. Крім того, тепер для розробників програмного забезпечення з'явилась можливість брати плату за свої додатки в Play Маркеті, що робить розробку додатків під цю платформу ще більш привабливою [2].

Платформа Android має широкий спектр переваг. Відмічено найголовніші з них. З комерційної точки зору:

- не вимагає якої-небудь сертифікації розробників;
- надає безкоштовний доступ до сервісу Google Play (Play Маркет), де можна розміщувати і продавати свої програми;
- дає можливість розробляти свої версії платформи під власною торговою маркою, тобто надає повний контроль над інтерфейсом користувача.

З точки зору розробників:

- Android орієнтований в першу чергу на розробників;

- Android – потужна і інтуїтивно зрозуміла платформа для розробки і, завдяки цьому, програмісти, які ніколи не мали справи з розробкою ПЗ для мобільних пристроїв, можуть легко і швидко почати створювати власні повноцінні програми під Android.

Можливості Android та особливості в її розробці. Google Map: сервіс Google Map for Mobile користується величезною популярністю і Android пропонує можливості управління Google Map з програм, завдяки чому розробники отримують можливість створювати додатки, що широко використовують картографічні можливості.

Фонові служби дозволяють створювати додатки, які реалізують подіє-орієнтовану модель, працюючи непомітно для користувача, поки він використовує інші програми або взагалі не використовує телефон (наприклад, фонове програвання музики).

Android дозволяє додаткам обмінюватися повідомленнями, спільно обробляти дані і надавати загальний доступ до них, а також використовувати ці механізми для управління даними і функціональними можливостями додатків, вбудованих в Android. Для зниження ризику використання такої "стратегії відкритості" всі процеси, сховища даних і файли закриті від зовнішнього доступу, якщо тільки це не дозволено користувачем [3].

Всі додатки в системі мають рівний статус, Android не виділяє вбудовані додатки серед додатків, розроблених сторонніми розробниками. Це дає програмістам і користувачам безпрецедентні можливості по зміні зовнішнього вигляду і функціональних можливостей пристроїв. Використовуючи віджети, "живі каталоги", "живі шпалери" можна створювати "вікна" до своїх додатків прямо на "Робочому столі", а панель швидкого пошуку дозволяє включати результати роботи ваших додатків в пошукову систему телефону.

Процес розробки програмного забезпечення для мобільних пристроїв вимагає підтримки певних обмежень в роботі додатків у мобільних операційних системах.

При проектуванні і розробці мобільних додатків слід враховувати такі фактори:

- витрати живлення акумуляторної батареї мобільного пристрою;
- обмеження на кількість даних, що передаються через мережу Інтернет;
- можливість втрати пакетів при передачі даних в мобільному Інтернет-з'єднанні;
- безпеку даних користувача;
- значну кількість версій операційних систем;
- велику різноманітність розмірів екранів мобільних пристроїв;
- обмеження запитів до системи визначення місцезнаходження абонента;
- обмеження на розмір файлу додатку;
- порівняно невеликий ліміт оперативної пам'яті мобільного пристрою;
- обмежену швидкість передачі даних в мобільному Інтернет з'єднанні.

Вимоги до проектування і розробки мобільних додатків. Дизайн мобільного додатку повинен бути максимально простий і зрозумілий. З огляду на те, що мобільні пристрої мають невеликий за розмірами екран, при проектуванні додатків для них не можна керуватися тими ж правилами, що і для ПК.

Основні вимоги до дизайну інтерфейсу мобільних додатків:

1. Мінімум елементів. Не слід перевантажувати невеликий простір дисплея мобільного пристрою великою кількістю об'єктів. Необхідно намагатися вмістити максимум функціоналу в лаконічний і дружній інтерфейс. Ця вимога є головною для розробки будь-якого ПЗ, а не тільки мобільного [1].

2. Управління сучасними телефонами з сенсорними екранами здійснюється за допомогою чуттєвого дотику. З огляду на те, що площа дотику пальця значно більша розмірів покажчика комп'ютерної миші, а також стілуса, інтерфейс не повинен містити дрібних елементів. По-перше, вони погано помітні на невеликому екрані. По-друге, торкаючись деякої ділянки дисплея, користувач може натиснути не той елемент, який йому потрібен, що в кращому випадку може призвести до зниження зручності використання програми, а в гіршому – до небажаних наслідків [6, с. 24].

3. Розмір всіх написів повинен бути достатнім для того, щоб користувач міг прочитати їх з відстані не менше 30 см.

4. Найбільш важливі і часто використовувані елементи інтерфейсу повинні знаходитися в центрі екрану і мати достатній розмір для того, щоб виділятися серед інших.

5. При перенесенні додатків з ПК на мобільну платформу можна обмежитися створенням зменшеної копії додатка. Необхідно оптимізувати весь інтерфейс, прибрати всі зайві елементи, згрупувавши схожі по функціоналу. При великій кількості об'єктів слід зробити додаткові "вікна", що змінюють один одного на дисплеї. На відміну від ПК, на мобільних платформах під вікнами розуміються елементи інтерфейсу, що займають весь простір екрану пристрою. Користувач здійснює переходи між такими вікнами за допомогою графічних

елементів – навігаторів, або перетягуючи їх за допомогою пальця (в залежності від тієї або іншої платформи і переваг творців додатка).

При проектуванні дизайну мобільного додатку може виникнути необхідність враховувати культурні особливості регіону, для якого він призначений (читання справа наліво або правильний підбір колірної гами).

У правильно спроектованому мобільному додатку повинні поєднуватися три основні властивості:

1. Зручність у використанні (інтуїтивний дизайн, об'єднання та використання всіх можливостей мобільного пристрою). Найбільш популярними мобільними платформами є iPhone і Android. Вони мають багато спільного. Грамотно спроектований додаток буде включати в себе той функціонал, який використовує особливості кожної з них.

2. Мобільний додаток повинен бути цікавим користувачу. Саме тому найбільшою популярністю на сьогодні користуються мобільні ігри. Кращий засіб змусити людину використовувати додаток з великою кількістю функціоналу – внести елемент розваги.

3. Корисність. Максимальний рейтинг мають ті додатки, які здатні бути дійсно потрібними.

Цікаві факти про Android. 1) Кодове ім'я кожної версії операційної системи Android, починаючи з версії 1.5, являє собою назву якого-небудь десерту. Перші букви найменувань в порядку версій відповідають буквам латинського алфавіту:

- 1.5 Cupcake (кекс),
- 1.6 Donut (пончик),
- 2.0 / 2.1 Eclair (еклер або глазур),
- 2.2 Froyo (скорочення від "заморожений йогурт"),
- 2.3 Gingerbread (імбирний пряник),
- 3.0 Honeycomb (медові соти),
- 4.0 Ice Cream Sandwich (брикет морозива),
- 4.1 / 4.2 Jelly Bean (желейні боби),
- 4.4 KitKat (шоколадно-вафельний батончик "KitKat")
- 5.0 Lollipop (цукерки) .

2) Спеціально для платформи Android було створено сімейство шрифтів Droid і Roboto.

3) На офіційних сайтах в Android досі не вказані мінімальні вимоги до апаратних засобів для запуску операційної системи (присутні тільки вимоги до апаратних засобів для пакета розробки під Android).

4) За даними на лютий 2015 року на ринку мобільних операційних систем Android складає 81,5%. Можна сміло казати, що пристрої з операційною системою Android впевнено лідирують в списку найбільш популярних смартфонів.

5) У всіх версіях Android є прихована міні-гра. Щоб її запустити, потрібно зайти в "Налаштування", потім зайти в "Інформація про Android", знайти функцію "Версія Android", і натискати на неї кілька разів. Після з'явиться в середині екрану зображення. Щоб активувати міні-гру, потрібно кілька разів натиснути на зображення.

6) У версії 4.2 за замовчуванням відключені інструменти розробника, для включення потрібно сім разів натиснути на номер збірки.

В кінці 2012 року Google, паралельно з виходом версії 4.2 Android, анонсувала вихід ще двох брендів девайсів: планшета Samsung Nexus 10 і смартфона LG Nexus 4. Можливість перемикання між профілями користувачами стала доступна саме завдяки оновленій операційній системі. Це важливе доповнення для планшетних ПК, адже ними часто користуються кілька членів сім'ї по черзі.

Можна сказати, що перша половина 2013 ознаменувалася смартфонами з великою діагоналлю і надвисоким дозволом екрану. Ще рік тому стандартом для 10-дюймових планшетів було FullHD. Зараз же воно є обов'язковим для 5-дюймових флагманських смартфонів.

Предметом гордості для компанії Google повинен бути той факт, що її операційна система встановлена на більш ніж 1 млрд. мобільних пристроїв світу. Протягом п'яти років було розроблено більше 11 тисяч різноманітних моделей пристроїв, що працюють на Android. Цифра досить красномовна. "Зелені роботи" користуються популярністю.

Література

1. Вейл Э. HTML5. Разработка приложений для мобильных устройств. / Э. Вейл. – СПб.: Питер, 2015. – 480 с. – (Серія "Бестселлери О'Рейли").

2. Голощапов А.Л. Google Android. Программирование для мобильных устройств. – СПб.: БХВ – Петербург, 2011. – 448 с. – (Професіональне програмування).

3. Голощапов А.Л. Google Android. Создание приложений для смартфонов и планшетных ПК. – СПб.: БХВ – Петербург, 2013. – 832 с. – (В оригіналі).
4. Колисниченко Д. Н. Программирование для Android. Самоучитель. / Д.Н. Колисниченко – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 272 с.
5. Майер Р. Программирование приложений для планшетных компьютеров и смартфонов / Рето Майер; [пер. з англ.. ООО "Айдио-номикс"]. – М.: Эксмо, 2013. – 816 с. – (Світовий комп'ютерний бестселер).
6. Филипс Б. Программирование под Android. Для профессионалов. / Б.Филлипс, Б.Харди. – СПб.: Питер, 2014. – 592 с. – (Серия "Для профессионалов").

УДК 004.4.004.6

РОЗРОБКА УТИЛІТИ РЕЗЕРВНОГО КОПІЮВАННЯ

Гайовий О.С., студент V курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Іванов В.В.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

Комп'ютер давно став невід'ємним атрибутом нашого побуту – як на роботі, так і вдома. Але він не здатний задовольнити наші потреби використовуючи одну лише операційну систему. Особливо коли річ йде про обслуговування цієї ж системи. Тому розробка таких інструментів як системні утиліти завжди буде актуальною. Зазвичай деяка кількість утиліт поставляється разом з ОС, але більшість створені незалежними розробниками, і без їх встановлення не обійтись.

Системні утиліти доповнюють можливості ОС, забезпечуючи виконання різних допоміжних дій. Це обслуговуючі програми допоміжного призначення, функції яких носять спеціалізований характер.

На комп'ютерах резервне копіювання ніколи не буває зайвим. У цьому переконалися багато людей які за секунду втратили важливу інформацію, яку потім відновлювали кілька днів, якщо не більше. Отже, створення резервної копії даних надає можливість виконати відновлення інформації при втраті оригіналу.

Щоб максимально автоматизувати процес необхідно здійснювати управління утилітою за допомогою правил. Користувач задає набір правил, яка інформація для нього найбільш важлива і програма автоматично все збереже. Ці правила не обмежуються одним лише місцем розташування, користувач також задає як часто та коли відбувається копіювання. Утиліта може це робити щоразу після зміни файлу або ж щогодини чи щодня. В останніх випадках необхідна перевірка на унікальність, нема необхідності створювати копії одного і того ж файлу. Звичайно такий підхід буде загроможувати простір жорсткого диску. Тому, потрібно як мінімум видаляти старі і неактуальні копії. Користувач до правила додає інформацію – скільки версій копій йому необхідно, і програма автоматично буде видаляти найстаріші, звичайно варіант "всі" має місце. Наступний спосіб зекономити пам'ять – це стискувати копії. Це досить громіздка частина коду і надзвичайно необхідна.

Для стиснення інформації використовується алгоритм арифметичного кодування. Перевагами такого алгоритму є висока ефективність, гнучкість та простота. Принцип дії наступний: нехай файл використовує алфавіт - деяку сукупність символів. Спочатку необхідно знайти частоту цих символів. Потім на відрізу від 0 до 1 потрібно розставити точки так щоб утворені проміжки відповідали частоті використання символів алфавіту. Потім візьмемо перший символ з файлу і знайдемо для нього відповідний відрізок. Його аналогічним чином розбиваємо на проміжки і знаходимо для другого символу свій відрізок. Повторюємо ці операції поки не прочитаємо файл. В результаті ми отримаємо дуже малий відрізок, на ньому ми візьмемо число яке займає найменший простір [Рис 1].

Використання цього кодування частково вирішить проблему з пам'яттю. Але все одно цього буде не досить, тому використаємо третій механізм.

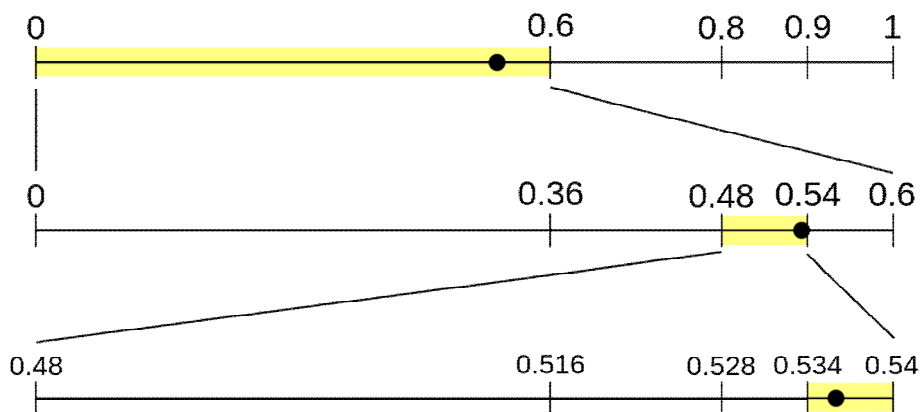


Рис 1. Демонстрація алгоритму арифметичного кодування

Резервне копіювання може бути різних рівнів, серед яких: повне, диференційне та додаткове резервне копіювання. Повне копіювання робить повну копію оригінальних файлів. Диференційне копіює зміни, що були зроблені після створення останньої повної копії. Це дозволить зекономити пам'ять та пришвидшити процес відновлення. Додаткове ж копіює зміни, що відбулись із часу повного, диференційного або додаткового копіювання. Загалом на додаткове копіювання затрачається менше часу, бо копіюється менше файлів. Однак процес відновлення даних займає більше часу, оскільки повинні спочатку відновлюватися дані останньої повної копії і після цього – всі резервні копії, від яких залежить додаткова копія.

Використання цих рівнів дозволить в окремих випадках суттєво зекономити пам'ять але їх використання можливе тільки якщо інформація дописується в кінець файлу. Також якщо користувацьке правило задане не для файлу а для каталогу, то будуть створюватись резервні копії лише нових файлів.

Нажаль цей механізм конфліктує з кодуванням, тому користувачу буде наданий вибір чи слід його використовувати, програма може декодувати резервні копії і дописати відмінності, що уповільнить швидкість виконання. В іншому випадку вона буде створювати лише повні резервні копії.

Використання цих механізмів дозволяє оптимізувати використання пам'яті на жорсткому диску. Але з оперативною пам'яттю може постати проблема, оскільки при роботі з великими файлами операційна система не завжди зможе надати нам необхідний об'єм. Перший варіант вирішення цієї проблеми – використання буфера заданого розміру. Інший – використання проєційованих в пам'ять файлів. При відкритті файлу вказуємо системі зарезервувати регіон адресного простору, і звертаємось до регіону так ніби він насправді містить файл. Перевага цього методу в тому що всю роботу по кешуванню файлу виконує сама система: не треба виділяти пам'ять, завантажувати дані з файлу в пам'ять, переписувати їх назад у файл і т.д.

Отже, при розробці утиліти резервного копіювання в першу чергу потрібно задуматись про оптимізацію використання ресурсів комп'ютера. Для цього потрібно використовувати ряд механізмів: стиснення інформації (наприклад, алгоритм арифметичного кодування), використовувати рівні резервного копіювання а також проєціювання в пам'ять файлів для ефективної роботи з оперативною пам'яттю. Також слід використовувати правила при управлінні утилітою щоб мінімізувати участь користувача у створеннях резервних копій.

Література

1. Шилдт Г. С++. Базовый курс 3-е издание / Шилдт Г. – М.: Издательский дом "Вильямс", 2010. – 624 с.
2. Рихтер Д. Windows для профессионалов: Создание эффективных Win32-приложений с учетом специфики 64-разрядной версии Windows. – М.: Русская Редакция, 2001. – 752 с.
3. Вільна енциклопедія – Вікіпедія: Арифметичне_кодування [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Арифметическое_кодирование
4. Вільна енциклопедія – Вікіпедія: Резервне копіювання [Електронний ресурс]: – Режим доступу: uk.wikipedia.org/wiki/Резервне_копіювання

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ТА ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ НАУКИ

Герман О.В., Васильченко О.О., студентки магістратури фізико-математичного факультету

Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т.В.**, кафедра філософії та соціально-економічних наук

Посилення процесів теоретизації та формалізації наукового пізнання органічно пов'язано з його математизацією-проникненням математичних методів і мови математики в різні сфери науки.

Роль математики в розвитку пізнання була усвідомлена досить давно. Вже в античності були створені передумови для становлення математичної програми наукового дослідження, яка спиралася на дві фундаментальні ідеї:

- про особливе місце математичного знання у системі наукового пізнання в цілому;
- про органічну спорідненість, суттєву близькість власне математичного і філософського знання.

Розвиток науки – особливо у наш час – переконливо показує, що математика – дієвий інструмент пізнання, що володіє "незбагненою ефективністю". Застосування математичних методів в науці і техніці за останній час значно розширилося, поглибилося, проникло у сфери, які раніше вважалися недоступними. Разом з тим стало очевидно, що ефективність математизації, тобто застосування математичних понять і методів формальної математики до якісно різноманітного змісту наук, залежить від двох основних обставин:

- від специфіки розвитку даної науки, ступеня її теоретичної зрілості;
- від досконалості самого математичного апарату.

Історія пізнання показує, що практично в кожній конкретній науці на певному етапі її розвитку починається (іноді дуже бурхливий) процес математизації. Особливо яскраво це виявилось у розвитку природничих і технічних наук. У ХХ ст. цей процес охоплює і науки соціально-гуманітарні – економічну теорію, історію, соціологію, соціальну психологію та ін.

Визначальною причиною математизації сучасної науки є перехід багатьох її галузей на теоретичний рівень дослідження, вивчення більш глибоких внутрішніх механізмів, процесів, що відбуваються в природі і суспільстві. Звичайно, математичні методи застосовуються і на емпіричній стадії дослідження при вимірюванні і кількісному порівнянні досліджуваних величин, для вираження цілого ряду емпіричних законів (наприклад закони Бойля-Маріотта, Гей-Люссака, Ньютона), які встановлюють зв'язок між емпірично спостережуваними властивостями, але не пояснюють причини цих властивостей.

Друга причина математизації наукового знання пов'язана з якісними змінами в самій математиці – із розробкою нового математичного апарату, який дає можливість висловлювати кількісні і структурні закономірності об'єктів пізнання сучасної науки.

Важливою причиною математизації сучасної науки є можливість використовувати електронно-обчислювальну техніку та інші засоби автоматизації деяких сторін інтелектуальної діяльності. [5]

Можна виділити два основних напрямки математизації сучасної науки. Один з них ґрунтується на використанні математичних моделей, які спираються на чисельні вимірювання величин – метричний напрямок. Інший напрям – не метричний – ґрунтується на використанні моделі структурного типу, де вимірювання величин не грають суттєвої ролі. У них досліджуються системно-структурні властивості і відношення явищ.

І метричний, і не метричний напрямки математизації широко використовують математичне моделювання. Математичне моделювання пов'язано з заміною вихідного об'єкта відповідної математичної моделі і з подальшим її вивченням, експериментуванням з нею на ЕОМ і за допомогою обчислювально-логічних алгоритмів. Математичне моделювання може бути геометричним, динамічним і статистичними в залежності від типу математичної теорії.

Математичне моделювання полягає у встановленні математичної залежності між результатами вимірювань (свідчень фізичних приладів) і має два компоненти: математичну схему (формалізм, апарат), тобто безліч формул, які утворюють математичну модель у власному розумінні слова, і набір правил інтерпретації за такою схемою: "словника" відповідності між математичними символами і досвідченими даними. Фактично це дві різні процедури: з одного боку, створення математичного формалізму, з іншого боку, його інтерпретація, – які одночасно можуть і не здійснюватися.

Інтерпретація математичної схеми може бути і своєрідним наочним, тобто якісним, поясненням, яке доповнює власне математичне пояснення (схему). У загальному випадку ці два компоненти можуть розвиватися в певній мірі самостійно. Ця особливість важлива для математичної схеми, що сама по собі не належить будь-якій конкретній області реальності. Одні й ті самі математичні формули можуть використовуватися для опису різних областей науки. Формалізм "живе своїм власним життям", незалежно від змістовної інтерпретації, і може передувати останній у своєму розвитку.

У сучасній науці математичне моделювання набуває нових особливостей, пов'язаних з успіхами синергетики. Мова йде про те, що "математичне моделювання нелінійних систем, починає намацувати ззовні той клас об'єктів, для яких існують містки між мертвою і живою природою. [6]

Математика – не тільки наука, але й мова науки. Вона є засобом для точного вираження наукової думки, для вираження функціональних і структурних відносин досліджуваних явищ, формулювання законів.

Переваги мови математики:

- більш точна і коротка у порівнянні з природною мовою;
- дозволяє точно і однозначно формулювати кількісні закономірності, властиві досліджуваним явищам.

Кількісна мова рівнянь, функцій та інших понять служить для опису різноманітних процесів, що вивчаються в конкретних науках. Вона відіграє основну роль в математизації цих наук. Але поряд з ним і в математиці, і в її додатках використовуються різні формалізовані мови. Формалізована мова будується не для кількісного опису реальних явищ, а для логіко-математичного аналізу наукових теорій, їх структури, доказів. Найбільш розвинена і точна формалізована мова – числення висловлювань і предикатів.

Рівняння математики і тотожно істинні формули логічного числення являють собою спосіб вираження алгоритмів формально-аналітичної діяльності всередині наукового знання, яке виражене у відповідних формальних системах; діяльності, спрямованої на виявлення закладеного в знанні змісту. Дійсно, будь-яка тотожно істинна логічна формула є не чим іншим, як правилом поведінки з висловлюваннями, які виражені у вигляді твердження. Аналогічно, рівняння математики є записом правил відповідних знаковимвольних перетворень. Функції математики і формальної логіки, які представлені у вигляді числень сучасної символічної логіки, і полягають в тому, щоб дати науці досить розроблений і спеціалізований інструментарій алгоритмів можливих формально-аналітичних дій з наявним знанням.

Творці науки переконані, що роль математики в окремих науках буде зростати в міру їх розвитку. "Крім того, – зазначає академік А.Б.Мигдал, – в майбутньому в математиці виникнуть нові структури, які відкриють нові можливості формалізувати не тільки природні науки, але в якійсь мірі і мистецтво". Найважливіше, на його думку, тут в тому, що математика дозволяє сформулювати інтуїтивні ідеї та гіпотези в формі, що допускає кількісну перевірку.

Говорячи про прагнення "охопити науку математикою", В.І.Вернадський писав, що воно, безсумнівно, в цілому ряді областей сприяло величезному прогресу науки XIX і XX століть. Однак математичні символи не можуть охопити всю реальність, і прагнення до цього в ряді галузей знання призводить не до поглиблення, а до обмеження сили наукових досягнень. Не можна не помітити, що успіхи математизації вселяють деколи бажання "нашпигувати" свою працю цифрами і формулами (нерідко без потреби), щоб надати їй "солідність і науковість". На неприпустимість цієї псевдонаукової затії звертав увагу ще Гегель. Вважаючи кількість лише однією сходинкою розвитку ідеї, він справедливо попереджав про неприпустимість абсолютизації цього одного (хоча і дуже важливого) щабля, про надмірне і необґрунтоване перебільшенні ролі і значенні формально-математичних методів пізнання, фетишизації мовно-символічної форми вираження думки.

Математичні методи треба застосовувати розумно, щоб вони не "заганяли вченого в клітку" штучних знакових систем, не дозволяючи йому дотягнутися до живого, реального матеріалу дійсності. Кількісно-математичні методи повинні ґрунтуватися на конкретному якісному, фактичному аналізі даного явища, інакше вони можуть виявитися хоча і модною, але безґрунтовною, нічому не відповідною фікцією.

Вказуючи на цю обставину, А.Ейнштейн підкреслював, що сама блискуча логічна математична теорія не дає сама по собі ніякої гарантії істини і може не мати ніякого сенсу, якщо вона не перевірена найбільш точними спостереженнями, можливими в науці про природу.

Розглядаючи проблему взаємодії форми і змісту знання, В.Гейзенберг, зокрема, вважає, математика – це форма, в якій ми висловлюємо наше розуміння природи, але не зміст. Коли в сучасній науці переоцінюють формальний елемент, роблять помилку і притому дуже

значну. Він підкреслював, що фізичні проблеми ніколи не можна вирішити виходячи з "чистої математики", і в цьому зв'язку розмежовував два напрямки роботи (і відповідно – два методи) в теоретичній фізиці – математичний і понятійний, концептуальний, філософський. Якщо перший напрямок описує природні процеси за допомогою математичного формалізму, то другий "дбає", в першу чергу, про "прояснення понять", що дозволяє в кінцевому рахунку описувати природні процеси.

Абстрактні формули і математичний апарат не повинні затуляти (а тим більше витісняти) реальний зміст досліджуваних процесів. Застосування математики можна перетворювати на просту гру формул, за якою не стоїть об'єктивна дійсність. Ось чому всяка поспішність у математизації, ігнорування якісного аналізу явищ, їх ретельного дослідження засобами і методами конкретних наук нічого, крім шкоди, принести не можуть. [4]

Проблеми, з якими стикаються дослідники, що застосовують математичні методи в інших науках, можна розділити на два типи. Перші – пов'язані з проблемами в самій математиці, тобто коли, наприклад, математична модель явища побудована, а її дослідження утруднено через те, що відповідні методи ще не розроблені. Другий тип пов'язаний з самими областями знання, які піддаються математизації: або складно побудувати математичну модель, або побудована і вивчена модель неправильно описує досліджуване явище.

Розглянемо докладніше проблеми першого типу. Не варто вважати, що самі математики так вже всесильні в своїй науці. Та й сама математика розрослася до таких величезних розмірів, що давно вже немає таких універсальних геніїв, подібних Ньютону, Ейлеру, Гільберту або Пуанкаре, які працювали майже в усіх галузях математики свого часу. Сьогоднішня картина математичних досліджень нагадує більше величезний мурашник, де кожен математик розробляє свою вузьку область, і, деколи не знає, що відбувається у сусідній. Але, незважаючи на таку роз'єднаність, залишаються невирішені проблеми, важливі для багатьох галузей математики, і, тому відомі всім математикам.

У зв'язку з цим цікаво спостерігати, яким чином математики все-таки вирішують складні проблеми. Анрі Пуанкаре писав: "Вивчаючи праці великих і навіть рядових математиків, неможливо не помітити і не розрізнити дві протилежні тенденції Одні насамперед зайняті логікою; читаючи їх роботи, хочеться думати, що вони йшли вперед лише крок за кроком Інші довіряють себе інтуїції і подібно сміливим кавалеристам авангарду відразу роблять швидкі завоювання, втім, іноді не зовсім надійні" [3]. Таким чином, часто успіх у вирішенні великої проблеми досягається не шляхом послідовних логічних кроків, а деяким інтуїтивно-наочним, до кінця не обґрунтованим розглядом, залишаючи на майбутнє суворе логічне його обґрунтування. Цікаві також думки багатьох математиків щодо естетичних міркувань у своїй діяльності. Герман Вейль говорив, що у своїх дослідженнях, "якщо треба було вибирати між істиною і красою, я вибирав красу". Можливо, естетичні відчуття, як відчуття прихованої істини чи гармонії, допомагають математикам при вирішенні складних завдань. Це, можна сказати, – один із засобів боротьби зі складною математичною дійсністю. [6]

Проблеми другого типу, пов'язані з труднощами побудови потрібних математичних моделей можна проілюструвати на прикладі задачі комп'ютерного перекладу з однієї природної мови на іншу. На початку 1950-х, з появою перших ЕОМ та з перебільшенням їх реальних можливостей, дослідники були впевнені, що створення достатньо хороших програм-перекладачів можливо, треба лише запрограмувати основні правила мови і, відповідно, словник. Але, час минав, а здійснити цей проект не вдавалося. Наприклад, на тестуванні однієї з таких програм, машині пропонувалося спочатку перевести пропозицію з російської на англійську, а потім назад. Було введено пропозиція: "Дух сильний, а плоть німецька", на виході отримали: "Вино гарне, але м'ясо протухло". Виявилось, що людські мови дуже складні для формалізації: сенс деяких слів залежить від контексту, правила часто неоднозначні, цих правил дуже багато і вони складні. До цього часу немає задовільних програм-перекладачів.

Трудність застосування математичних методів в даному випадку, пов'язана з природою досліджуваної області. А саме тим, що основні математичні абстракції походять від таких об'єктів реальності, як простір, час, природні об'єкти, а не від якихось явищ соціальної дійсності (до яких належить і мова). Тому вони корисні і достатньо просто описують фізичні, хімічні і біологічні процеси, але відповідні моделі, наприклад, мови виходять дуже складними.

Інші проблеми другого типу пов'язані з тим, що побудована у відповідності зі звичайною методологією математична модель може неправильно описувати процес або взагалі не мати сенсу в досліджуваній області. Як зазначає Стьопін та його колеги, такі моделі містять неконструктивні елементи, що може призвести до суперечностей у теорії та неузгодженості з досвідом навіть перспективних математичних апаратів. У сучасній фізиці теорія створюється не так, як це було в класичній фізиці, коли виходячи з деякої картини світу (наприклад, незалежність матеріальних об'єктів від простору і часу у Ньютона), будувалася відповідна

математична гіпотеза. Зараз же, згідно [2], спочатку формується математичний апарат, а потім вже адекватна теоретична схема, що інтерпретує цей апарат. На відміну від онтологічних принципів класичної фізики, які допомагали створювати або вибирати математичні моделі дослідження, квантово-релятивістська фізика змістила акценти для такого вибору в бік гносеологічних принципів (принцип відповідності, простоти, невизначеності та ін.) Те, що спочатку вводиться деяка математична модель, а потім інтерпретується, створює проблему з експериментальним підтвердженням теорії: щоб обґрунтувати математичну гіпотезу досвідом, недостатньо просто порівнювати слідства з рівнянь з досвідченими даними, необхідно кожен раз експлікувати гіпотетичні моделі, які були введені на стадії математичної екстраполяції, відокремлюючи їх від рівнянь, обґрунтовувати ці моделі конструктивно, знову зв'язати зі створеним математичним формалізмом і тільки після цього перевіряти наслідки з рівнянь досвідом.

Довга серія математичних гіпотез породжує небезпеку накопичення в теорії неконструктивних елементів і втрати емпіричного сенсу величин, що фігурують в рівняннях. Тому в сучасній фізиці на певному етапі розвитку теорії стають необхідними проміжні інтерпретації, що забезпечують операціональний контроль за створюваною теоретичною конструкцією. У системі таких проміжних інтерпретацій якраз і створюється конструктивно обґрунтована теоретична схема, що забезпечує адекватну семантику апарату і його зв'язок з досвідом.

Таким чином, нове мислення, зв'язане з глобальним баченням сучасної наукової проблематики, з виходом на загальнолюдський рівень історично єдиної науки, проникає і в математичне пізнання, в процеси математизації науки. Адекватне осмислення цього можливе з позиції логіки, здатної направити дослідження по системному руслу, що враховує всі модуси глобальної математизації як форми людської діяльності.

Література

1. Вейль Г. Математичний спосіб мислення / за ред. Б.В.Бірюкова та А.Н.Паршина; пер. з англ. Ю.А.Данилова. – М.: Наука, 1989. – С. 6-24.
2. Горохів В.Г. Філософія науки і техніки / В.Г.Горохів, М.А.Розов, В.С.Стьопін. – М.: Наука, 1995. – 314 с.
3. Пуанкаре А. Інтуїція і логіка в математиці / А.Пуанкаре (за ред. Л.С.Понтрягіна). – М.: Наука, 1989. – С. 205-218.
4. Штанько В.І. Філософія та методологія науки: навчальний посібник для аспірантів і магістрантів природничих і технічних вузів / В. І. Штанько. – Харків: ХНУРЕ, 2002 р. – 292 с.
5. Математизація сучасної науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://all-filosof.ru/filosofija-nauki/59/698-matematizaciya-suchasnoi-nauki>
6. Основні методи математизації наукового знання [Електронний ресурс].– Режим доступу: – <http://all-filosof.ru/filosofija-nauki/59/699-osnovni-metodi-matematizaci%D1%97-naukovogo-znannya>

УДК 004.4

ПРОГРАМНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАДАЧІ "ТОРГОВЕЛЬНИЙ ЗАЛ" НА ПЛАТФОРМІ 1С

Кантур О.В., студентка V курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. екон. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

На сьогоднішній день магазини з великим асортиментом товару використовують комп'ютеризовані засоби обліку даних про техніку, аксесуари та ін. Використання таких засобів стало невід'ємною частиною організації торговельного процесу. Але однією з головних проблем у магазинах є забезпечення зручних й ефективних методів та засобів пошуку товару. Тому актуальним завданням є розробка інформаційних систем, що надають можливість автоматизувати процес пошуку товару.

При обслуговуванні покупця необхідно, як правило, багато часу. Тому нами було створено прикладне рішення, що буде здійснювати пошук товару за вказаними характеристиками. Варто відмітити, що його головним завданням є гнучкість, тобто можливість збільшувати кількість показників, які вводитимуться та легко пристосовувати його до різних категорій товару.

Прикладом застосування прикладного рішення став магазин "COMFY".

Одним з важливих завдань прикладного рішення є швидка генерація початкової інформації на основі якої продавці будуть шукати товар. Головна перевага такого способу підбору техніки – це отримання чіткого результату.

Для реалізації цього завдання нами була вибрана платформа 1С:Підприємство. Чому доцільно реалізовувати це завдання на платформі 1С:Підприємство? Платформа 1С:Підприємство є універсальною системою автоматизації діяльності підприємства і являє собою платформу для розробки облікових і управлінських рішень (конфігурацій). За рахунок своєї універсальності система 1С:Підприємство може бути використана для автоматизації найрізноманітніших ділянок економічної діяльності підприємства: обліку товарних і матеріальних засобів, взаєморозрахунків з контрагентами, розрахунку заробітної плати, розрахунку амортизації основних засобів, бухгалтерського обліку різних розділів і, що найголовніше для нас, різноманітних розрахункових завдань.

Головним об'єктом прикладного рішення є документ "Підбір Товару", форма якого має такі основні поля та кнопки:

- "Номер" – номер документа.
- "Дата" – дата створення документа.
- "Магазин" – назва магазину.
- "Продавець" – ПІБ продавця, який обслуговує.
- "Категорія товару" – дані, які вводить продавець. В залежності, яка категорія обрана, далі з'являються відповідні характеристики для вводу.
 - "Група полів – наприклад, при обраній категорії "Холодильники", стають видимими поля: "Колір", "Висота", "Спосіб заморожування".
 - "Підібрати" – підбирає товар за вказаними даними.
 - Таблична частина "Товари" з реквізитами: "Найменування", "Кількість на складі", "Ціна" та відповідні характеристики обраної категорії товару.
 - Таблична частина "Резерв" з реквізитами: "Товар", "Кількість", "Ціна", "Період". Призначена для резервування товару.
 - "Провести".
 - "Провести и закрыть".
 - "Ссылка на картинку" – зображення вибраного товару.

Підбір товару 000000007 від 12.05.2015 17:11:18 - Конфігурація * (1С:Підприємство)

Провести та закрити | Провести | Друкувати | Всі дії

Номер: 000000007

Дата: 01.05.2015 00:00:00

Магазин: CONFY

Продавець: Петров Олександр Борисови

Категорія товару: Холодильники

Колір: Сірий

Висота: 1.95 м

Спосіб заморожування: Суха

Підбрати

N	Найменування	Кількість на складі	Колір	Висота	Спосіб зам
1	SAMSUNG K1345	1	Сірий	1.95 м	Суха
2	Hotpoint Ariston LO566	2	Сірий	1.95 м	Суха

Резерв: Додати | Всі дії

N	Товар	Кількість	Ціна	Період
1	Hotpoint Ariston LO566	2	15 000 грн	08.05.2015

Ссылка на картинку:

Рис. 1. Форма документа "Підбір Товару"

Головною процедурою, яка відповідає за підбір техніки є серверна процедура "ЗаполнитьТабличнуюЧасть()". На Рис. 2 зображено для категорії товару "Холодильники".

Рис.2. Процедура "ЗаполнитьТабличнуюЧасть()"

Прикладне рішення містить трьох користувачів: адміністратор, товарознавець, продавець. Розподіл ролей здійснено для зручності роботи користувачів та для обмеження прав продавців на доступ до товарів. Користувач "продавець" відкриває форму документа, яка містить поля для введення показників та табличну частину для виведення результату обчислень. Перед введенням початкових даних, які потрібно використовувати для пошуку, він повинен ввести своє ПІБ. Після чого заповнює необхідні характеристики та отримує результат у табличній частині із зображенням товару. За бажання покупця вибраний товар можна зарезервувати. Користувач "адміністратор" має повні права, тобто як права "товарознавця", так і права "продавця". Вхід від імені користувача "адміністратор", "товарознавець" і "продавець" захищені паролем.

Прикладне рішення надає такі можливості:

- Введення початкових характеристик.
- Автоматичну генерацію даних для підбору на підставі початкових.
- Заповнення полів форми: продавець, категорія товару, відповідні характеристики.
- Підбір товару за допомогою модуля форми для отримання результату.
- Можливість роздрукувати заповнену форму з підібраним товаром.

Прикладне рішення сприятиме:

- Швидкій і зручній формі пошуку товару.
- Економії часу на обслуговуванні.
- Однозначності результату і виключення помилок при підборі товару.
- Можливість отримати друковані звіти знайденого товару.

Література

1. Радченко М.Г. 1С: Предприятие 8.2. Практическое пособие разработчика. Примеры и типовые приемы / М.Г.Радченко, Е.Ю.Хрусталева. – М.: ООО "1С-Публишинг", 2009. – 874 с
2. Фетісов В.С. Автоматизоване робоче місце менеджера: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 390 с.

СВІТЛОДІЮДНИЙ СТРОБОСКОП НА 555-Й МІКРОСХЕМІ

Козоріз К.О., студент I курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Бойко М.П.**, кафедра фізики

Одним з ефективних методів дослідження швидкоплинних і періодичних рухів є стробоскопічний метод. У техніці його використовують під час діагностики й налагодження різноманітних двигунів (визначення ковзання асинхронних двигунів, вимірювання швидкостей обертання, налагодження клапанної системи автомобільних двигунів та ін.), вібрацій, різних механічних рухів. Широко використовують стробоскопічні методи для дослідження коливань у різних фазах та вивчення інших періодичних процесів. Застосовують стробоскопічний метод і в медицині, зокрема в діагностиці голосового апарату.

Сутність стробоскопічного методу полягає в тому, що досліджувані сигнали довільної форми, які періодично змінюються, множаться на так званий строб-імпульс. При цьому множення в кожному наступному періоді відбувається із зсувом у часі на деякий інтервал по відношенню до попереднього.

В основі стробоскопічних методів лежить використання стробоскопів. Стробоскопом називають будь який прилад, який дає переривчасте з короткими імпульсами освітлення і однаковими проміжками часу між ними. Найпростіший механічний стробоскоп являє собою диск з прорізами, що обертається перед лампою, яка постійно світиться. Розвиток електроніки привів до появи стробоскопів, світлові імпульси в яких одержувалися за допомогою імпульсних газорозрядних ламп. Проте, стабільність і тривалість роботи таких ламп досить невеликі. На сьогодні перспективними є розробки стробоскопів, в яких імпульси світла створюються світлодіодами.

Метою нашої роботи було створити й апробувати світлодіодний стробоскоп, який міг би працювати в досить широкому діапазоні частот, даючи достатньо інтенсивні спалахи. До того ж виготовлення приладу передбачало використання найпоширеніших, доступних за вартістю деталей і він міг бути виготовлений навіть в умовах шкільного радіотехнічного гуртка.

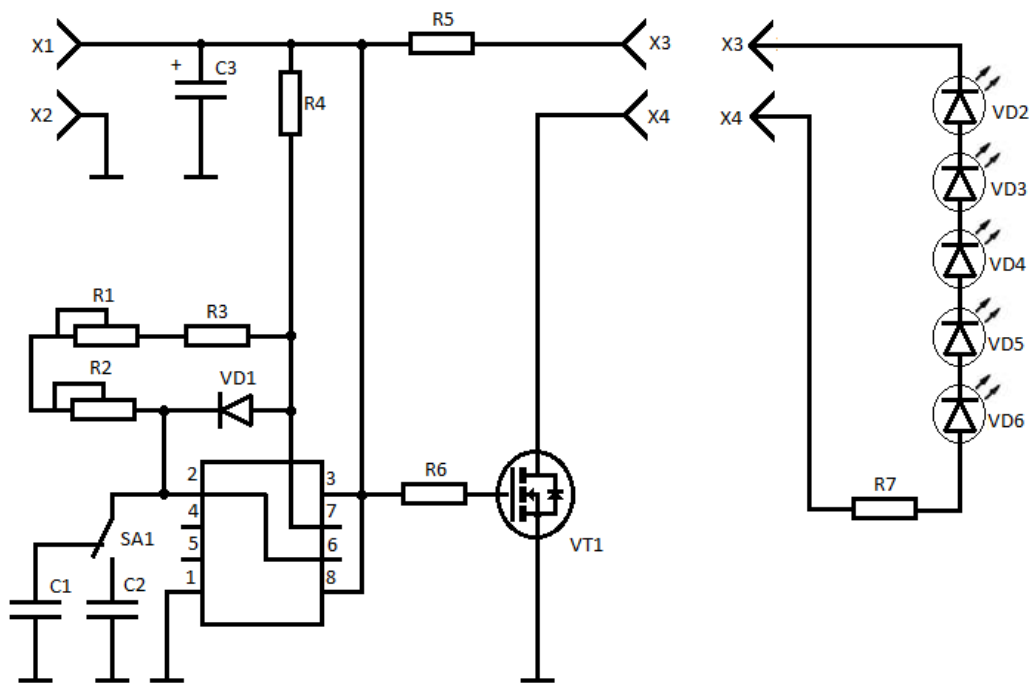
Стробоскопічний ефект може бути двох видів. Перший – це ілюзія руху при переривчастому спостереженні окремих картин, на кожній з яких положення предмета трохи зміщені в порівнянні з попередньою, а другий тип – це ілюзія нерухомості, що виникає, коли предмет, що рухається періодично з частотою f_1 , займає попереднє положення. При цьому для ілюзії повної нерухомості необхідно, щоб частота моментів спостереження f була рівна f_1 . Якщо ж f і f_1 не рівні, але близькі, сприйманий гаданий рух предмета характеризується частотою $f = f_1$. Цей уявний рух може бути набагато повільнішим дійсного і навіть відрізнитися від нього напрямком. Очевидно, що для вимірювання характеристик періодичних процесів необхідно, щоб частота спалахів відповідала або була кратною частоті періодичного процесу.

Суттєву роль в роботі стробоскопа відіграє така характеристика як скважність. Скважність визначається відношенням періоду імпульсів до тривалості одного імпульсу. Скважність стробоскопічного імпульсу має становити не менше 15.

Пропонована нами конструкція зібрана на мікросхемі LM555N. Мікросхема досить поширена доступна і являє собою універсальний таймер. Це дозволяє створити імпульсний генератор із достатньо стабільними часовими характеристиками.

Принципова схема приладу показана на малюнку 1. Генератор прямокутних імпульсів зібрано на мікросхемі LM555N. Конденсатори C1, C2 відповідають за встановлення діапазону частоту генерації імпульсів (спалахів), C3 – за стабілізацію напруги. Перемикач SA1 забезпечує зміну діапазону частот. Змінний резистор R1 дозволяє змінювати частоту імпульсів, R2 використовується для калібрування шкали. Польовий транзистор VT1 забезпечує можливість використання потужних світлодіодів (VD2, VD3, VD4, VD5, VD6).

Оскільки в нашому стробоскопі в якості джерела світла використано ліхтарик з діодами невеликої потужності, то у коло увімкнуто баластний опір – резистор R5, а також додатковий опір R7 (мал. 1).

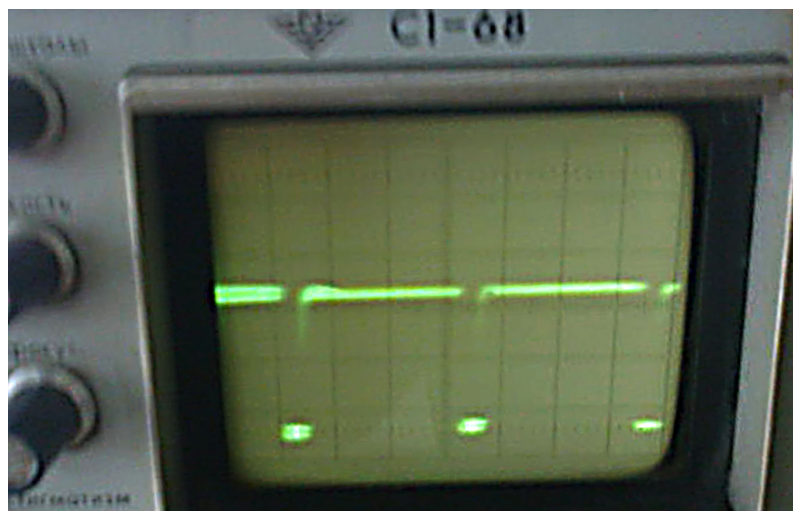


Мал. 1

Елементи в даній схемі мають такі номінали: C1 – 100 пФ, C2 – 47 пФ, C3 – 1000 мк, R1 – 1 МОм, R2 – 2 МОм, R3 – 100 кОм, R4 – 10 кОм, R5 – 5,1 Ом, R6 – 56 Ом, R7 – 330 Ом, DV1 – 1N4148, VT1 – IRFZ44N.

Калібрування перевірка та налагоджування роботи приладу виконувалося за допомогою частотоміра ЧЗ-57 та осцилографа С1.

Осцилограма, які подаються на світло діоди, показана на малюнку 2.



Мал. 2

При точних вимірюваннях частоту імпульсів можна фіксувати електронним частотоміром.

Даний прилад може використовуватися в демонстраційному експерименті з фізики, для дослідження періодичних і неперіодичних рухів, для постановки лабораторних робіт. Якщо в якості індикатора частоти стробоскопа використовувати електронний частотомір, то прилад дозволить виконувати досить точні вимірювання характеристик обертальних і періодичних рухів.

Література

1. Партин А.С., Борисов В.Г. Введение в цифровую технику. – М.: Радио и связь, 1987. – 64 с.
2. Фромберг Э.М. Конструкции на элементах цифровой техники. – М.: Радио и связь, 1991. – 160 с.
3. Микросхема 555 практическое применение. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sxem.org/2-vse-stati/51-mikroskhema-555-prakticheskoe-primenenie>.

УДК 621.396.67

КОНСТРУЮВАННЯ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ЗИГЗАГОПОДІБНИХ АНТЕН УКХ ДІАПАЗОНУ

Левицький С.О., студент IV курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Закалюжний В.М.**, кафедра фізики

У радіотехніці вважається аксіомою, що одним із найважливіших компонентів будь-якої бездротової системи радіо- чи телекомунікації є антенно-фідерний пристрій, від якості якого залежить ефективність усієї системи.

У зв'язку з бурхливим розвитком цифрового ефірного телебачення, стільникового радіозв'язку, поширенням Wi-Fi технології посилився інтерес до розроблення нових та удосконалення відомих конструкцій антен та фідерів для УКХ діапазону. Особливий запит існує на конструкції, здатні поєднувати в собі широкосмуговість та високий коефіцієнт напрямленої дії.

У нашій роботі, в процесі вивчення даних спеціалізованої науково-технічної літератури з'ясовано загальні принципи дії антен напрямленого випромінювання та їх основні характеристики. На основі порівняльного аналізу встановлено, що однією з кращих широкосмугових конструкцій, придатних для застосування в різних умовах, може бути зигзагоподібна антена запропонована К.П.Харченком. В таблиці 1 відображені порівняльні якісні характеристики зигзагоподібної антени та однієї з найпоширеніших антен УКХ діапазону – "хвильовий канал"

Таблица 1

Порівняльна таблиця

Характеристики	Хвильовий канал	Зигзагоподібні антени
широкосмуговість	-	+
Високий коефіцієнт підсилення	+	+
Залежність параметрів від оточуючих предметів	+	-
Потреба в додатковому налаштуванні	+	-
Високі вимоги до точності виготовлення	+	-

Проведене за допомогою спеціалізованої комп'ютерної програми MMANA-GAL моделювання показало, що така антена за відносно малих розмірів може бути не лише широкосмуговою, а й мати значний коефіцієнт підсилення.

Послідовність з'ясування основних характеристик антени представлена нижче.

Початковий інтерфейс програми показано на Рис. 1.

З наведеної в програмі бібліотеки антен вибираємо антену ZZ-NEW. Її вигляд показаний на Рис. 2. і задаємо основні параметри розрахунку.

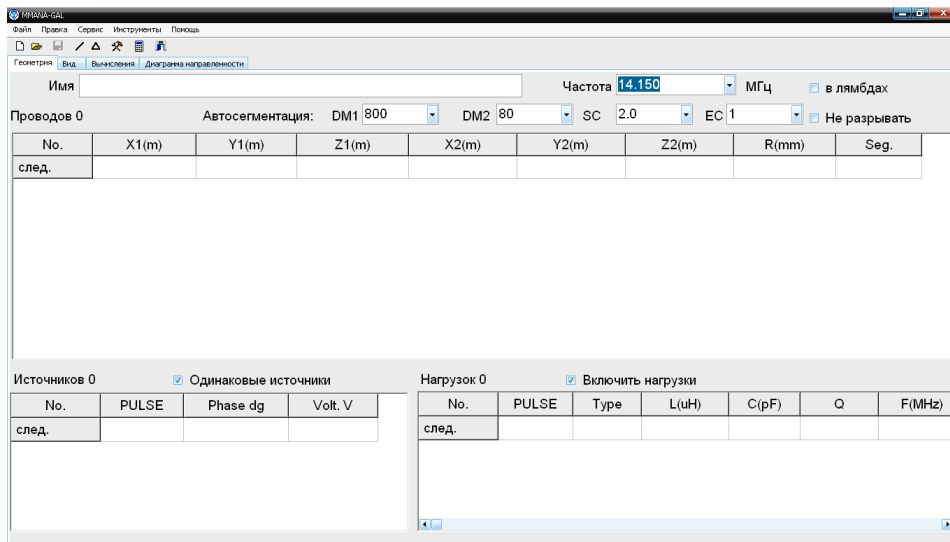


Рис. 1.

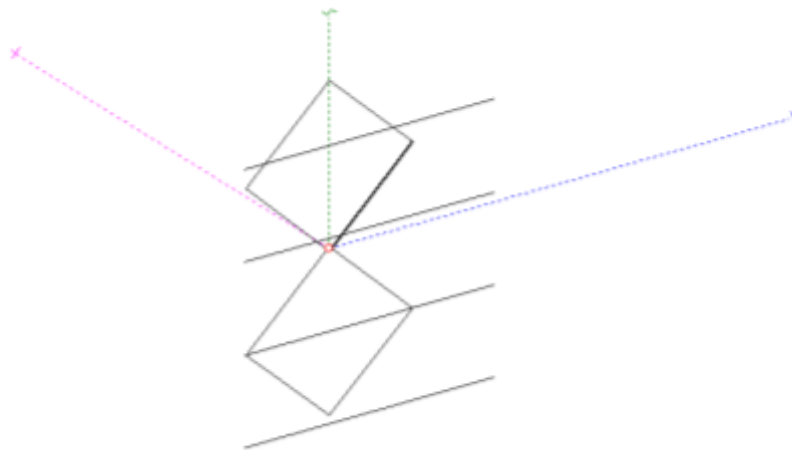


Рис.2. Загальний вигляд антени

Програма MMANA GAL дає такі результати:

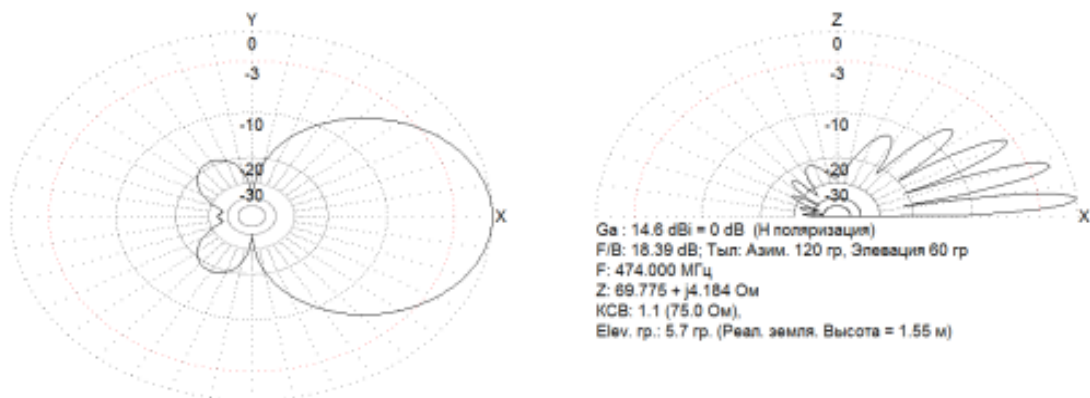


Рис.3. Діаграма напрямленості

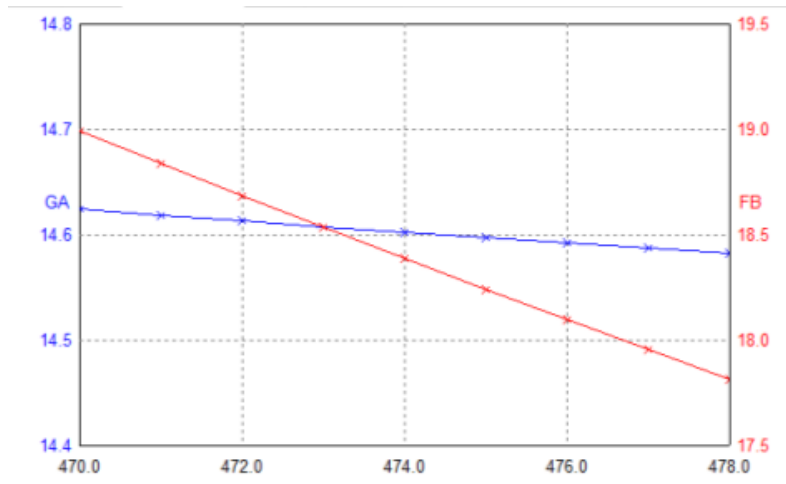


Рис.4. Графік залежності підсилення від частоти, та відношення вперед / назад від частоти.

Розраховані програмою MMANA GAL технічні характеристики антени такі:

- центральна робоча частота антени 0,474 ГГц;
- коефіцієнт посилення $K_p = 14,6$;
- коефіцієнт стоячих хвиль КСВ = 1,1;
- відношення випромінювань вперед / назад $F / B = 18,39$ дБ;
- активний опір антени $R = 50$ Ом;
- висота установки антени $h = 1 \dots 20$ м.

Комп'ютерне моделювання підтвердило, що зигзагоподібна антена може мати параметри значно кращі, ніж антена "хвильовий канал". Особливо це стосується широкосмуговості. Якщо антена "хвильовий канал" має смугу пропускання не більше 1% від робочої частоти, то зигзагоподібна антена може мати смугу пропускання до 20% при незначному зниженні коефіцієнта підсилення по краях робочого діапазону.

Для перевірки одержаних результатів за даними програми MMANA-GAL було сконструйовано діючу модель розрахованої антени, яка показана на Рис.5.

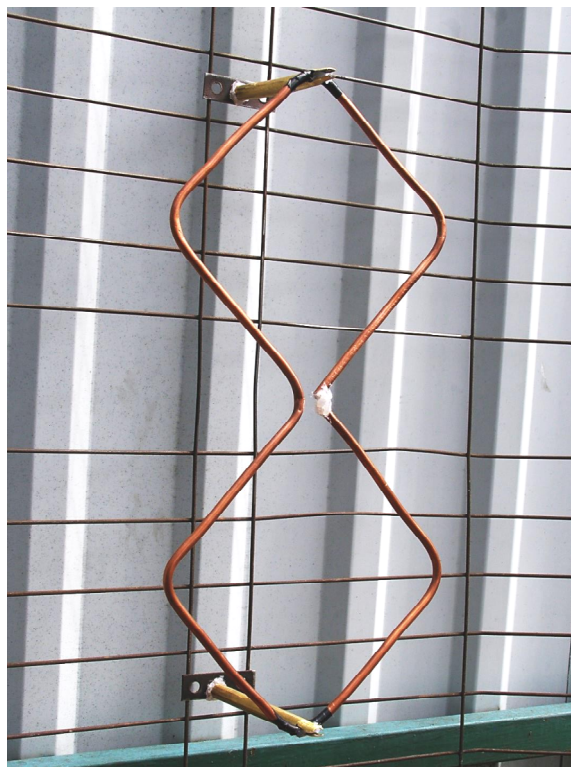


Рис. 5.

Випробування антени в ефірних умовах показали, що основні її параметри відповідають розрахованим. Крім того, антена виявилася придатною для використання в умовах обмеженого простору, оскільки її характеристики мало залежать від висоти розташування та оточуючих предметів.

Отже, одержані в дослідженні результати дають підстави вважати зигзагоподібну антену однією з універсальних конструкцій з досить високими технічними характеристиками, простою і технологічною у виготовленні та рекомендувати її для організації систем комерційного, військового зв'язку, приймання ефірного телебачення, сигналів WI-FI тощо.

Література

1. Гончаренко І.В. Комп'ютерне моделювання антен. Все про програму MMANA-GAL.-М./ І.В.Гончаренко. – К.: РадиоСофт, 2002. – 80 с.
2. Гончаренко І.В. Антени КВ і УКВ. Частина II. Основи і практика / Гончаренко І.В – М.: РадиоСофт, 2007. – 288 с.
3. Драбкин А.Л. Антенны / Коренберг Е.Б. Меркулов С.Е. / Драбкин А.Л. – Москва: Радио и связь, 1995. – 153 с.
4. Ротхаммель Карл. Антенны. К.Ротхаммель. – Москва: Данвел, 2005. – 414с.
5. Харченко К.В. Помощь конструктору УКВ антенн. /К.Харченко – М.: Радио, 1965. – 23 с.
6. Харченко К. Зигзагообразная антенна. /К.Харченко. – М: Радио, 1961. – С. 47-48.
7. Харченко К. Двойные зигзагообразные антенны. /К. Харченко – М.: Радио, 1961. – С. 43-46.
8. Харченко К. Еще раз о зигзагообразных антеннах. /К.Харченко – М.: Радио, 1963. – С.50-53.

УДК 517.9:004.4

МОДЕЛЮВАННЯ ДИНАМІЧНИХ СИСТЕМ ІЗ ЗАПІЗНЮЮЧИМ ЗВОРОТНИМ ЗВ'ЯЗКОМ У СЕРЕДОВИЩІ MATLAB

Павенко О.Г., студент VI курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: д-р техн. наук, проф. **Казачков І.В.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

Перші згадки про дослідження систем з запізнюючим зв'язком з'явилися в другій половині XVIII століття у працях Кондорсе (1771), у зв'язку з геометричною задачею, яку в 1740 році розглянув Ейлер: знайти, якою може бути лінія, подібна своєї еволюти. Пізніше, при розгляді різних геометричних питань, рівняння із запізненням і системи цих рівнянь зустрічаються в роботах Лакруа, Пуассона, а пізніше в статтях П'юїзе, Комбеск'юра і Пірондіні, а також у другому томі курсу теорії плоских кривих Лорія.

Систематичне вивчення рівнянь з відхиляючим аргументом почалось лише з кінця сорокових років XX століття, завдяки додаткам до теорії автоматичного управління. Воно пов'язане з працями О.Д.Мишкіса, Р.Беллмана і К.Кука, Е.Л.Ельсгольца, С.Б.Норкіна, В.П.Рубанік, Дж.Хейла. У цих роботах, запізнілі диференціальні рівняння в приватних похідних вперше отримали назву функціонально-диференціальних рівнянь в приватних похідних, оскільки невідоме рішення цих рівнянь міститься в правій частині рівнянь в якості функціонального аргумента.

Просторово-розподілені динамічні системи, які мають запізнюючі чи успадковані складові, останнім часом викликають усе більший інтерес серед науковців. В успадкованих системах склад системи в даний момент часу залежить від всієї попередньої її еволюції. Еволюція таких систем, як правило, описується інтегро-диференціальними рівняннями. Прикладом такого роду систем є двохфазне середовище, яке складається з рідини і дрібних твердих частинок, між якими крім усього іншого, діє успадкована сила Бассе, обумовлена всією передісторією нестационарної взаємодії рідини і частинок. У якості іншого прикладу із механіки рідини можна назвати процес адсорбції поверхнево-активної речовини на міжфазній поверхні: еволюція також описується рівняннями, що містять інтегральні складові, що залежать від всієї передісторії процесів адсорбції-десорбції в системі. У механіці деформованого твердого тіла подібні завдання виникають при вивченні в'язкопружних успадкових середовищ, які також містять інтегральний зворотний зв'язок.

У системі з запізнюючим зворотним зв'язком в окремому випадку, стан системи визначається не всією її еволюцією, а тільки якимось конкретним моментом у минулому.

Діапазон додатків теорії динамічних систем з запізнюючим аргументом досить широкий. Він включає в себе популяційну динаміку та соціальні процеси, нелінійні хімічні реакції, процеси генної регуляції, поведінку систем з автоматичним управлінням, механіку рідини і т.д. Запізнення виникає з різних причин: обмеженість швидкості поширення сигналу (електромагнітна хвиля в релятивістській електродинаміці), розтягнутість процесу, що вивчається у часі (відтворення популяції в біології), наявність інерційності деяких елементів (в теорії управління із зворотним зв'язком), існування довгих ланцюгів багатоетапних реакцій із відомим результатом у кінці (процеси транскрипції-трансляції в математичній генетиці) і т.д.

У найзагальнішому вигляді диференціальні рівняння із запізненням у додатках, які розглядалися раніше, можуть бути виражені у вигляді:

$$\frac{dX}{dt} = F(t, X(t), X(t - \tau_i)), X = (x_1(t), x_2(t), \dots, x_n(t))^T, (1)$$

де величини $\tau_i > 0$, $i = 1, 2, \dots$ – часи запізнення, F – вектор змінних гладкої неперервної функції. У зв'язку з цим зустрічаються такі підходи до класифікації систем диференціальних рівнянь запізнюючого типу:

- 1) системи з одним постійним запізненням $\tau = \tau_i$, $i = 1$;
- 2) системи з дискретними запізненнями τ_i , $i = 1, 2, \dots$;
- 3) системи з розподіленими запізненнями (права частина диференційного рівняння містить інтегральну складову, яка визначається через попередні стани);
- 4) системи з функціонально-залежними запізненнями (τ_i залежить від значення функції $X(t)$);
- 5) системи з залежними від часу (модульованими) запізненнями, де значення τ_i залежать від часу t ;

Диференціальні рівняння першого роду, з одним постійним запізненням можуть бути представлені у вигляді:

$$\frac{dX}{dt} = F(t, X(t), X(t - \tau)),$$

де τ – позитивна константа. Безліч динамічних систем в біології, оптиці, економіці, екології та інших напрямках можуть бути описані рівняннями подібного роду. Наприклад рівняння Маккея-Гласса було представлено як модель вироблення крові у пацієнтів, які страждають на лейкемію, де часовий інтервал, необхідний для дозрівання еритроцитів після їх утворення в кістковому мозку, розглядається як час запізнення. Відповідно, концентрація еритроцитів розуміється як динамічна змінна. Іншим прикладом, є система Ікеди, яка введена для опису динаміки оптичного бістабільного резонатора, де час, необхідний для проходження світла через резонатор розглядається як період запізнення. Динаміка системи "хижак-жертва" також може бути описана з використанням моделі з одним постійним запізненням. Запізнення входить в цю модель через часовий лаг, між зростанням чисельності здобичі і вимиранням хижаків.

Диференціальні рівняння з складовим запізненням можуть бути записані у вигляді (1) з більш ніж одним позитивним постійним запізненням τ_i , $i = 1, 2, \dots$. Подібне запізнення також називається дискретним запізненням. Динамічні системи зі складним дискретним запізненням поширені в біології (нейрології), теорії управління, економіці та популяційній динаміці. Приклад такої системи: нейронна активність є спільним процесом декількох нейронів, де стан кожного нейрона залежить від стану всіх нейронів, розташованих в деякій близькості від нього. Отже, кожний нейрон отримує інформацію від інших нейронів з різними часами запізнення, тому виникає необхідність у введенні складеного дискретного запізнення. Подібного виду запізнення зустрічається при побудові розподілених моделей "хижак-жертва" або моделей, які описують взаємодію декількох видів в популяційній динаміці.

Системи диференціальних рівнянь з розподіленим або безперервним запізненням у загальному вигляді можуть бути представлені так:

$$\frac{dX}{dt} = F(t, X(t), \int_0^{\infty} \mu(\tau) X(t - \tau) d\tau),$$

Моделі, що включають розподілене запізнення були запропоновані ще в роботах Віто Вольтерра і використовуються в таких галузях як біологія, нейрологія, в теорії в'язкопружності та економіці. Слід зауважити, що в біологічних системах облік розподіленого запізнення дозволяє зробити моделі цих систем більш відповідними до реальності. Прикладом системи такого виду запізнення є процес виготовлення металізованої тканини, який використовується у текстильній промисловості. На відміну від металічного дроту, металотканина складається з безлічі дискретних волокон, які не змінюють свою довжину в ході процесу, і тільки їх положення по відношенню один до одного і кількості волокон в перерізі змінюється в залежності від швидкості обертання технологічних валів. Довжини окремих волокон є випадковими величинами, які варіюються від мінімуму до деякого максимуму, і це розподілення довжини волокон включає в себе розподілене запізнення. У нейрології, просторово розподілені нейрони і синаптичні комунікації між ними залежать від швидкості поширення дії потенціалів в просторі і також включають розподілене запізнення.

У популяційній динаміці, а також у ряді моделей поширення інфекційних захворювань, запізнення в системі може бути включено у вигляді функції від значення самої змінної (функціонально-залежне запізнення). Загальний вигляд запізнюючих диференціальних рівнянь подібного типу можна виразити у вигляді:

$$\frac{dX}{dt} = F(t, X(t), X(t - \tau(t, X(t))))),$$

Функціонально-залежне запізнення виникає, наприклад, при моделюванні ряду процесів токарного виробництва, де проміжок запізнення під час фрезерних операцій визначається не тільки обертанням заготовки, а також залежить від поточного і попереднього положення робочого інструмента. Це призводить до диференціальних рівнянь з функціонально-залежним запізненням, де затримка залежить від поточного і попереднього значення функції. Іншим прикладом даного роду систем є модель видового зростання в популяційній динаміці, де розглядаються диференціальні рівняння з функціонально-залежним запізненням, які враховують сезонні зміни умов навколишнього середовища, які в свою чергу залежать від умов попередніх сезонів.

Системи диференціальних рівняння, в яких успадкована складова залежить від часу у загальному вигляді можна записати як

$$\frac{dX}{dt} = F(t, X(t), X(t - \tau(t))),$$

У даних системах запізнення, яке залежить від часу, може бути представлено як стохастичний процес при описі динаміки нейронних мереж і навіть динаміки мережі Інтернет. Подібного виду запізнення зі стохастичною чи хаотичною модуляцією або навіть простим синусоїдальним запізненням істотно збільшує складність хаотичних атрактів запізнюючих систем з постійними запізненнями, тому при відновленні фазового портрету траєкторія не зводиться до найпростішого атрактора. Поведінка таких систем значним чином відрізняється від поведінки системи з фіксованим запізненням. Система із запізненням, яка залежить від часу, розглядається у вигляді:

$$\tau(t) = \tau_0 + \int_0^t \xi(s) ds,$$

де $\xi(s)$ – стохастичний процес.

Прикладом такої системи є наявність детонатора із затримкою, яка визначається часом між досягненням ракети або снаряда цілі і його детонації, робить можливим проникнення снаряда всередину цілі до моменту вибуху. Так як швидкість польоту ракети зменшується з плином льотного часу, то, з метою забезпечення глибокого проникнення снаряда в ціль, час запізнення має зростати зі зниженням швидкості польоту.

Модель чотирирічного циклу розвитку популяції лемінгів розглядається в роботі [Тауегтт, 1996]. Відповідне рівняння

$$y'(t) = ry(t) \left(1 - \frac{y(t - 0.74)}{m}\right)$$

вирішується на інтервалі [0,40]. Параметри мають значення $r = 3.5$ і $m = 19$. При цих значеннях параметрів рівняння має постійне (встановлене) рішення $y(t) = m = 19$. У зазначеній роботі це рішення використовувалося як функція історії та досліджувався вплив змін початкових значень, які відхиляли рішення від усталеного режиму. У розглянутому тут прикладі подібним початковим значенням є $y(0) = 19.001$. Якщо початкове значення

відрізняється від відповідного значення функції історії, воно повинно задаватися з використанням опції **initialY**. Розрив у початковій точці настільки малий, що виникає необхідність в задаванні більш жорстких вимог на допустимі помилки обчислень. Ці значення задаються з використанням функції **ddeaset** аналогічно тому, як це робиться у випадку рішення завдань з початковими умовами з використанням функції **odeset**.

Оскільки рішення демонструє періодичну поведінку, рішення корисно виводити у вигляді залежності похідної $y'(t)$ від значення рішення $y(t)$, тобто на фазовій площині. Це може бути легко зроблено, тому в структурі-рішенні є не тільки поле **sol.y**, в якому міститься апроксимація рішення у вузлах сітки, а й поле **sol.yp**, що містить апроксимацію $y'(t)$. На **Рис. 1** показаний фазовий портрет системи, отриманий з використанням програми **ch4ex4.m**.

Найбільший інтерес викликають мінімальні і максимальні значення чисельності популяції. Для моніторингу досягнення цих точок може використовуватися апарат локалізації подій аналогічно тому, як це робиться у випадку використання чисельних процедур вирішення завдань з початковими умовами. Локальні мінімуми досягаються при $y'(t) = 0$, але цю рівність виконано і для точок максимуму. Ці два види подій різняться тим, що у разі локального мінімуму похідна $y'(t)$ зростає після проходження цієї точки, а в разі локального максимуму – спадає. Аргумент **direction** функції обробки подій дозволяє врахувати цю відмінність. Інформація про події повертається чисельною процедурою **dde23** у вигляді відповідних полів структури-рішення, а не у вигляді вихідних аргументів, як у випадку рішення стандартного завдання з початковими умовами з використанням чисельної процедури **ode23**. У програмі **Ch4ex4.m** функція **find** застосовується для визначення індексів елементів масиву вихідних даних, які відповідають зазначеним двом подіям. З використанням цих індексів можна витягти інформацію, пов'язану з подією, яка нас цікавить. Зокрема, на графіку рішення $y(t)$ (див. Рис. 2) точки мінімуму помічені квадратиками, а точки максимуму – кружечками.

Константи **r** і **m** виступають в якості параметрів та їх значення передані в чисельну процедуру **dde23** за допомогою їх перерахування в списку опціональних аргументів. Так само як і у випадку використання чисельних процедур рішення завдань з початковими умовами, ці параметри повинні з'явитися в списку аргументів функції, в якій обчислюється досліджувана система диференціальних рівнянь із запізнюючим аргументом, а також у списку аргументів функції обробки подій, навіть якщо ці параметри не використовуються в цих функціях.

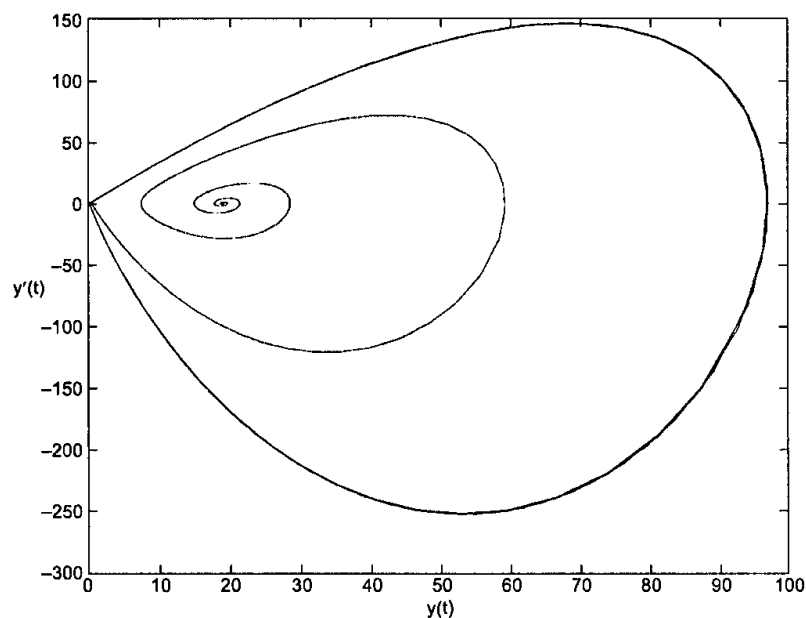


Рис. 1. Чисельність популяції лемінгів – фазовий портрет

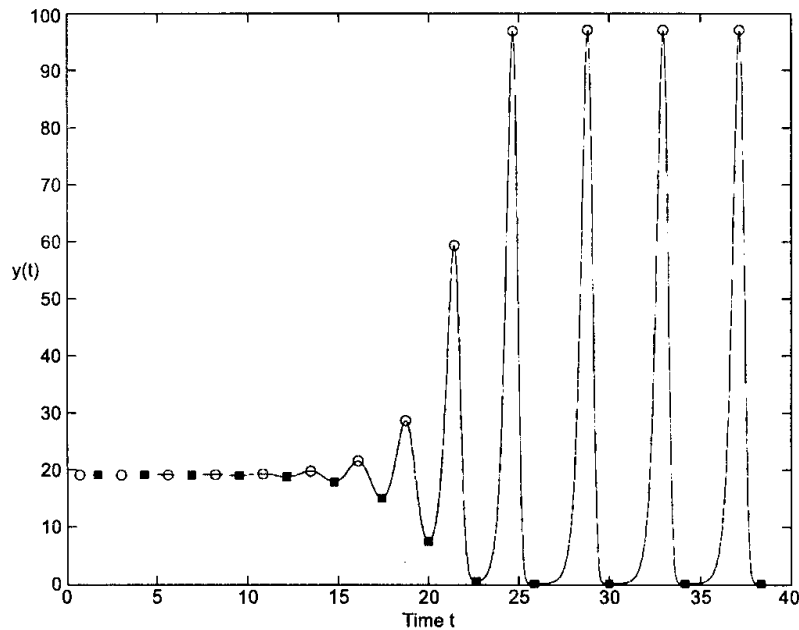


Рис. 2. Чисельність популяції лемінгів – залежність від часу

```
function sol = ch4ex4
r = 3.5; m = 19;
options = ddeset ('Events' , @events, 'InitialY' 19.001,...
'RelTol' , 1e-4, 'AbsTol' , 1e-7 );
sol = dde23 (@dess, 0.74, 19, [0, 40], options, r, m);
plot (sol.y, sol.yp);
xlabel ('y(t) ');
ylabel('y' '(t) ');

n1 = find(sol.ie == 1);
x1 = sol.xe(n1);
y1 = sol.ye(1,n1);
n2 = find(sol.ie == 2);
x2 = sol.xe(n2);
y2 = sol.ye(1,n2);

figure
plot(sol.x, sol.y, 'k', x1, y1, 'rs', x2, y2, 'bo')
xlabel('Time t');
ylabel('y(t)');

/=====
function dydt = ddset(t, y, Z, r, m)
dydt = r*y*(1-Z/m);

function [value, isterminal, derection] = events (t, y, Z, r, m)
dydt = ddes(t, y, Z, r, m)
value = [dydt; dydt];
derection = [+1; -1];
isterminal = [0; 0];
```

Література

1. Беллман Р., Кук К.Л. Дифференциально-разностные уравнения: Пер. с англ. – Мир, 1967.
2. Эльсгольц Л.Э., Норкин С.Б. Введение в теорию дифференциальных уравнений с отклоняющимся аргументом. – М.: Наука, 1971. – 296 с.
3. Lakshmanan M., Senthilkumar D.D.V. Dynamics of nonlinear time-delay systems. – Springer, 2010.
4. Мышкис А.Д. Линейные дифференциальные уравнения с запаздывающим аргументом. – М.: Наука, 1972.

5. Хейл Д.К., Шиманов С.Н. Теория функционально-дифференциальных уравнений: Пер. с англ. – Мир, 1984.

6. Шампайн Л.Ф., Гладвел И., Томпсон С. Решение обыкновенных дифференциальных уравнений с использованием MATLAB: Учебное пособие / Пер. с англ. И.А.Макарова. – СПб.: Издательство Лань", 2009.

УДК 004.05

ОГЛЯД-ПОРІВНЯННЯ МЕНЕДЖЕРІВ ЖОРСТКИХ ДИСКІВ

Чешко Б.А., студент V курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: канд. екон. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра прикладної математики, інформатики та освітніх вимірювань

Рано чи пізно більшості користувачів доводиться зіштовхнутися з необхідністю перерозмічати жорсткий диск, змінювати розмір томів. У цих випадках на допомогу приходять менеджери жорстких дисків.

Менеджери жорстких дисків мають в своєму арсеналі набір різних типів дискових операцій, допомагають користувачам легко реструктурувати свої жорсткі диски, зокрема, шляхом створення, зміни розмірів, переміщення, копіювання, об'єднання і розділення томів.

У статті розглядається проведення аналізу програм для управління жорсткими дисками та вибір найоптимальнішої для користувача.

Для дослідження були вибрані дві програми приблизно одного рівня: Acronis Disk Director та AOMEI Partition Assistant. Обидві програми – платні, AOMEI Partition Assistant має безкоштовну версію з дещо урізаними можливостями (виключно для некомерційного використання на домашньому комп'ютері). В обох програм є серверні та корпоративні версії, проте в статті вони розглядатися не будуть. Для досягнення поставленої мети проведено аналіз за такими пунктами:

- вартість;
- інтерфейс;
- функціональні можливості;
- швидкодія.

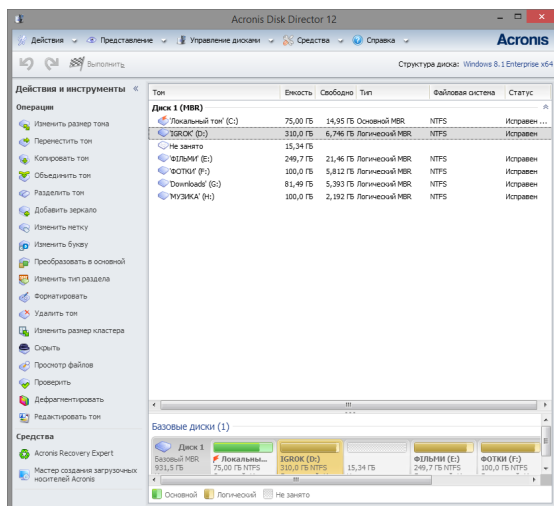
Розглянемо ці аспекти порівняно досліджуваних програм.

Вартість

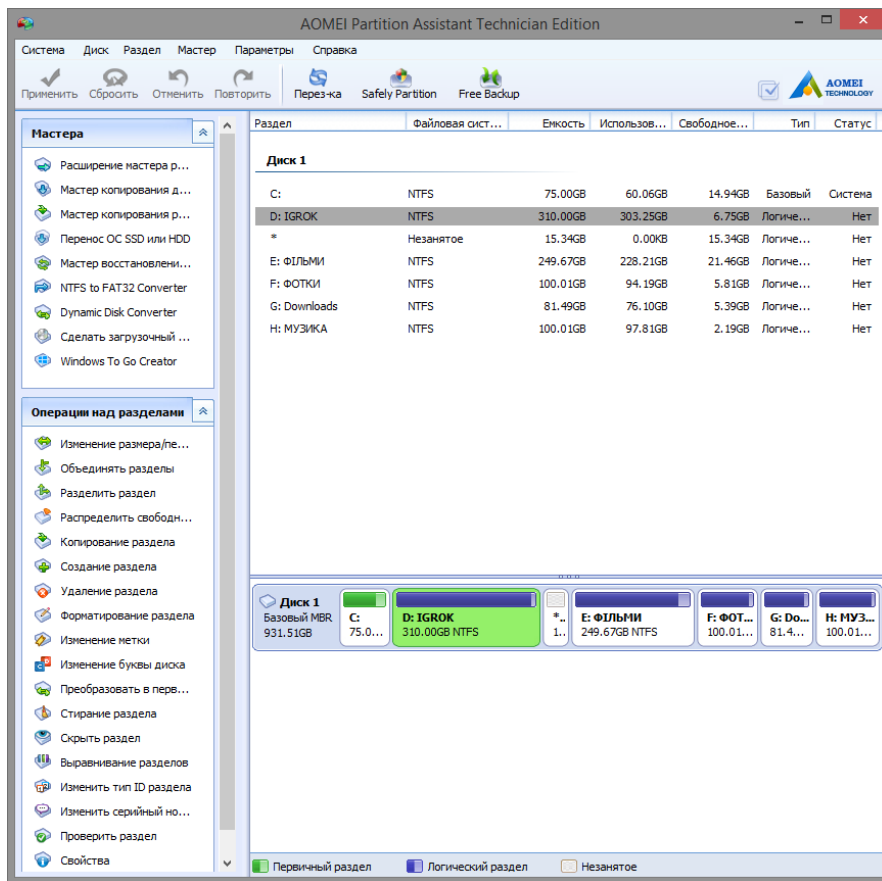
- Acronis Disk Director коштує 34 долари за копію.
- AOMEI Partition Assistant коштує 43 долари за копію, але одну копію можна інсталювати на два комп'ютери. Існує безкоштовна урізана версія.

Інтерфейс

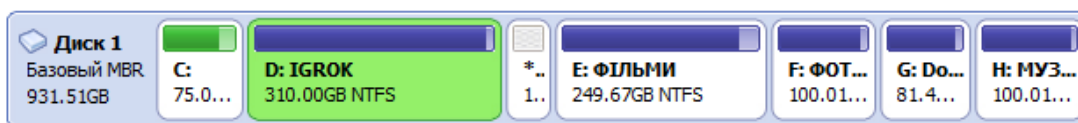
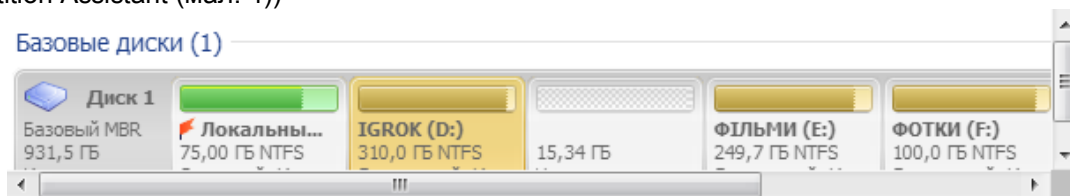
Досліджувані програми мають майже однаковий інтерфейс: зверху розміщена панель меню, зліва – список можливих дій для обраного диска, справа представлені доступні диски у вигляді списку та діаграми: Acronis Disk Director (мал. 1), AOMEI Partition Assistant (мал. 2).



Мал. 1



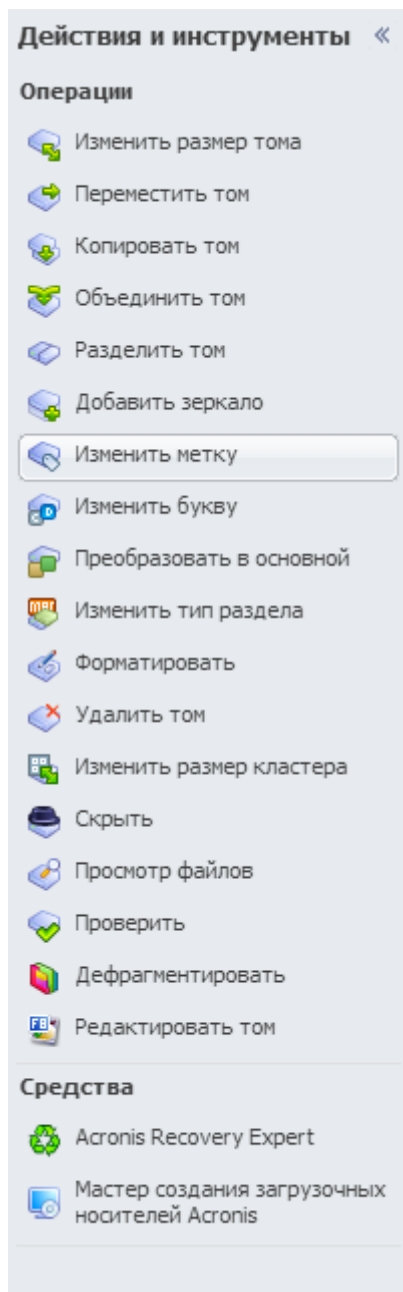
На діаграмі зображено букву, назву, об'єм та файлову систему диска. Базові (системні) та логічні диски відображаються різними кольорами. (Acronis Disk Director (мал. 3), AOMEI Partition Assistant (мал. 4))



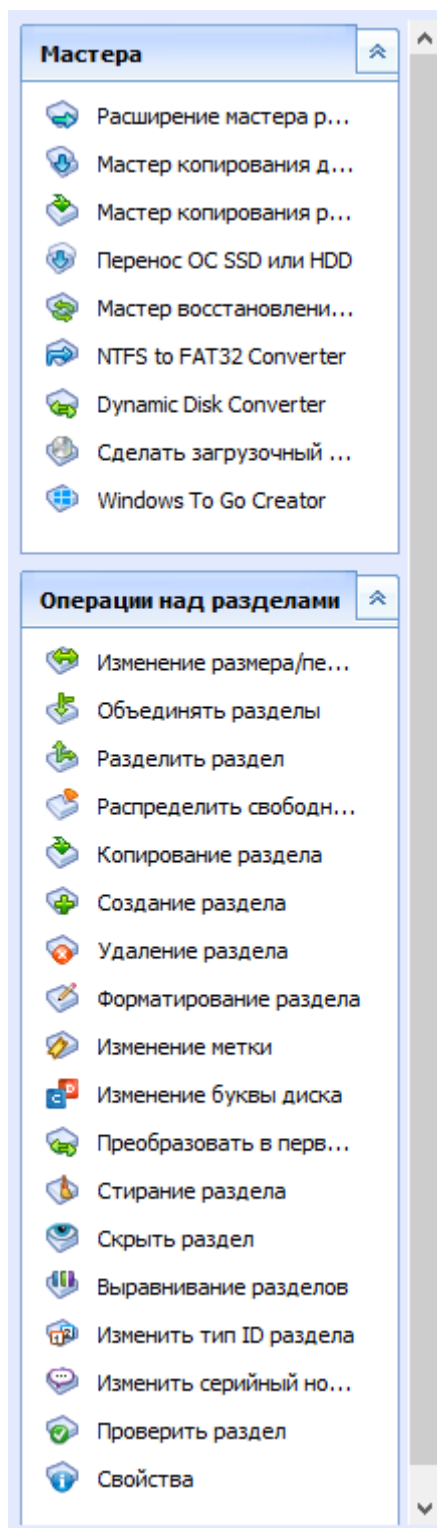
Програми мають англійську та російську локалізацію, але не мають української. В AOMEI Partition Assistant довідка є тільки на англійській мові, що є суттєвим недоліком для більшості користувачів.

Функціональні можливості

Меню дій Acronis Disk Director (мал. 5), AOMEI Partition Assistant (мал. 6).



Мал. 5



Мал. 6

Acronis Disk Director може зробити ті ж дії, що і AOMEI Partition Assistant, але має набагато ширший функціонал. Наприклад, дефрагментація дисків; також може перевіряти диск не тільки на наявність помилок, але й виправляти знайдені помилки і відновлювати пошкоджені сектори; може змінювати розмір кластера без пошкодження даних; програма надає великі можливості в аспекті захисту та надійності інформації від збоїв (наприклад, "дзеркальний" том – дані одного тома дублюються на два фізичні диски). Варто зазначити, що Acronis Disk Director виконує ті ж функції більш розширено.

Єдиною перевагою AOMEI Partition Assistant є можливість розширеної роботи з SSD-дисками.

Обидві програми можуть працювати з дисками "на льоту" без перезавантаження системи. Також ці програм можуть створювати завантажувальні диски (CD та FLASH), причому AOMEI Partition Assistant може створювати диски тільки на основі WindowsPE, а Acronis Disk Director – ще й на основі Linux.

Швидкодія

На тестовому комп'ютері Acronis Disk Director виконував операції швидше ніж AOMEI Partition Assistant. Для окремих дій різниця складала приблизно 5-10 секунд.

Проаналізувавши менеджери жорстких дисків Acronis Disk Director і AOMEI Partition Assistant, ми дійшли висновку, що в платному сегменті кращий Acronis Disk Director, який дешевший, функціональніший та має кращу швидкодію. Якщо ж необхідна безкоштовна програма, то можна використовувати і безкоштовну версію AOMEI Partition Assistant за умови, що влаштуватиме функціонал.

Також можна звернутися до інших, менш відомих продуктів. Можливо, функціонал одного із них буде задовільним.

Література

1. Офіційний сайт Acronis Disk Director [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.acronis.com>
2. Офіційний сайт AOMEI Partition Assistant [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.disk-partition.com>

УДК 517.91

ПОБУДОВА АСИМПТОТИЧНИХ РОЗВ'ЯЗКІВ СИНГУЛЯРНО ЗБУРЕНОГО РІВНЯННЯ 2-ГО ПОРЯДКУ

Шило В.О., студентка IV курсу фізико-математичного факультету

Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Старун І.І.**, кафедра вищої математики

В роботі розглядається рівняння

$$\varepsilon^2 \ddot{x} + b^2(t)x = f(t), \quad t \in [0; T], \quad (1)$$

в якому $0 < \varepsilon \ll \varepsilon_0 < 1$ - малий параметр, функції $f(t), b(t) \in C_{[0; T]}^\infty, b(t) \neq 0$.

Варто зауважити, що в [1,2] розглянуті рівняння з повільно змінними коефіцієнтами і вказані методи їх розв'язання. Цю методику, з певними поправками, ми використовуємо для побудови формальних розв'язків рівняння (1). Як і в [2] показуємо, що побудовані формальні розв'язки мають асимптотичний характер. Для однорідного рівняння

$$\varepsilon^2 \ddot{x} + b^2(t)x = 0 \quad (2)$$

побудовані формальні розв'язки (1-е наближення) використані при розгляді крайової задачі.

Беручи до уваги лінійне рівняння (2) можна сформулювати наступну теорему.

Теорема 1. Якщо $b(t) \in C_{[0; T]}^\infty, b(t) \neq 0, t \in [0, T]$, то диференціальне рівняння (2) має формальний розв'язок вигляду

$$x(t, \varepsilon) = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi(\tau, \varepsilon) d\tau}, \quad (3)$$

$$\varphi(t, \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s \varphi^{(s)}(t) \quad (4)$$

$$\varphi_0(t) = \pm i b(t).$$

Доведення. Оскільки,

$$\frac{dx}{dt} = \frac{1}{\varepsilon} \varphi(t, \varepsilon) e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi(\tau, \varepsilon) d\tau}, \quad \frac{d^2x}{dt^2} = \left(\frac{1}{\varepsilon} \varphi'(t, \varepsilon) + \frac{1}{\varepsilon^2} \varphi^2(t, \varepsilon) \right) e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi(\tau, \varepsilon) d\tau},$$

підставивши у (2) отримуємо:

$$\varepsilon\varphi'(t, \varepsilon) + \varphi^2(t, \varepsilon) + b^2(t) = 0. \quad (5)$$

Врахувавши (4), маємо

$$\varepsilon(\varphi^{(0)'} + \varepsilon\varphi^{(1)'} + \dots + \varepsilon^s\varphi^{(s)'} + \dots) + (\varphi^{(0)} + \varepsilon\varphi^{(1)} + \dots + \varepsilon^s\varphi^{(s)} + \dots) \times (\varphi^{(0)} + \varepsilon\varphi^{(1)} + \dots + \varepsilon^s\varphi^{(s)} + \dots) + b^2(t) = 0.$$

Прирівняємо тут коефіцієнти при однакових **СТЕПЕНЯХ** ε :

$$\varepsilon^0: (\varphi^{(0)})^2 + b^2 = 0, \quad (6)$$

$$\Rightarrow (\varphi^{(0)})_{1,2} = \pm ib, \quad (7)$$

$$\begin{aligned} (\varphi^{(0)'})_1 = ib', \quad (\varphi^{(0)'})_2 = -ib'. \\ \varepsilon^1: \varphi^{(0)'} + 2\varphi^{(0)}\varphi^{(1)} = 0, \end{aligned} \quad (8)$$

$$\Rightarrow \varphi^{(1)} = -\frac{\varphi^{(0)'}}{2\varphi^{(0)}}, \quad (9)$$

$$(\varphi^{(1)})_1 = -\frac{ib'}{2ib} = -\frac{b'}{2b}, \quad (\varphi^{(1)})_2 = -\frac{-ib'}{-2ib} = -\frac{b'}{2b}, \quad (10)$$

$$\varepsilon^2: 2\varphi_0\varphi^{(2)} + (\varphi^{(1)})^2 = 0, \quad (11)$$

$$\Rightarrow \varphi^{(2)} = -\frac{\varphi^{(1)'} + (\varphi^{(1)})^2}{2\varphi_0}, \quad (12)$$

$$(\varphi^{(2)})_1 = -\frac{\frac{(b')^2 - bb''}{2b^2} + \frac{(b')^2}{4b^2}}{2ib} = -\frac{3(b')^2 - 2bb''}{8ib^2} = i\frac{3(b')^2 - 2bb''}{8b^2}, \quad (13)$$

$$\begin{aligned} (\varphi^{(2)})_2 = -\frac{\frac{(b')^2 - bb''}{2b^2} + \frac{(b')^2}{4b^2}}{-2ib} = -i\frac{3(b')^2 - 2bb''}{8b^2}, \\ \varphi^{(1)'} = -\frac{1}{2} \cdot \frac{b''b - (b')^2}{b^2} = \frac{(b')^2}{2b^2} - \frac{b''}{2b} = \frac{(b')^2 - bb''}{2b^2}. \end{aligned}$$

і т. д.

$$\varepsilon^s: \varphi^{(s-1)'} + 2\varphi^{(0)}\varphi^{(s)} + \sum_{j=1}^{s-1} \varphi^{(j)}\varphi^{(s-j)} = 0. \quad (14)$$

З формули (14) випливає наступне:

$$\varphi_{1,2}^{(s)} = -\frac{\varphi^{(s-1)'} + \sum_{j=1}^{s-1} \varphi^{(j)}\varphi^{(s-j)}}{2\varphi^{(0)}}, \quad s = 3, 4 \dots \quad (15)$$

Тепер можна записати відповідні формальні розв'язки.

$$x_1(t, \varepsilon) = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi_1^{(0)} + \varepsilon\varphi_1^{(1)} + \dots + \varepsilon^s\varphi_1^{(s)} + \dots) d\tau} \quad (16_1)$$

$$x_2(t, \varepsilon) = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi_2^{(0)} + \varepsilon\varphi_2^{(1)} + \dots + \varepsilon^s\varphi_2^{(s)} + \dots) d\tau} \quad (16_2)$$

Теорему доведено.

Оскільки для $\varphi_0(t)$ є два різних значення, то формули (3), (4) дають два формальні розв'язки $x_1(t, \varepsilon)$, $x_2(t, \varepsilon)$, які лінійно незалежні при $\forall t \in [0, T]$. А тому загальний розв'язок рівняння (2) є лінійною комбінацією цих розв'язків:

$$x_{\text{зо}}(t, \varepsilon) = c_1 x_1(t, \varepsilon) + c_2 x_2(t, \varepsilon) \quad (*)$$

Таким чином можна визначити m – наближення загальних формальних розв'язків:

$$x_{1m}(t, \varepsilon) = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi_1^{(0)}(\tau) + \varepsilon \varphi_1^{(1)}(\tau) + \dots + \varepsilon^m \varphi_1^{(m)}(\tau)) d\tau}, \quad (17_1)$$

$$x_{2m}(t, \varepsilon) = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi_2^{(0)}(\tau) + \varepsilon \varphi_2^{(1)}(\tau) + \dots + \varepsilon^m \varphi_2^{(m)}(\tau)) d\tau}. \quad (17_2)$$

Далі треба оцінити різницю між точним $x_k(t, \varepsilon)$ та наближеним $x_{km}(t, \varepsilon)$

розв'язками, тобто різницю $|x(t, \varepsilon) - x_m(t, \varepsilon)|$ (індекс опускаємо).

Для цього проведемо доведення трьох допоміжних тверджень.

Лема 1. Якщо виконується умова теореми 1, то m – наближення задовольняє рівняння (2) з точністю $O(\varepsilon^{m+1})$ рівномірно, відносно $t \in [0, T]$, $\varepsilon \in (0, \varepsilon_0]$.

Доведення. Підставивши m – наближення (17) у вираз $L[x] = \varepsilon^2 \frac{d^2 x}{dt^2} + b^2(t)$, отримаємо

$$L[x_m] = \varepsilon^2 \frac{d^2 x_m}{dt^2} + b^2(t)x_m = (\varphi_m^2(t, \varepsilon) + \varepsilon \varphi_m'(t, \varepsilon) + b^2(t)) e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi^{(0)}(\tau) + \varepsilon \varphi^{(1)}(\tau) + \dots + \varepsilon^m \varphi^{(m)}(\tau)) d\tau} \quad (18)$$

Вираз, що стоїть в дужках в правій частині (18), згідно рівностей (7), (9), (11), (14) є функцією порядку $O(\varepsilon^{m+1})$. Розглянемо множник

$$e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi^{(0)}(\tau) + \varepsilon \varphi^{(1)}(\tau) + \dots + \varepsilon^m \varphi^{(m)}(\tau)) d\tau}, \text{ який подамо у вигляді добутку}$$

$$e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (\varphi^{(0)}(\tau) + \varepsilon \varphi^{(1)}(\tau) + \dots + \varepsilon^m \varphi^{(m)}(\tau)) d\tau} = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi^{(0)}(\tau) d\tau} \cdot e^{\int_0^t (\varphi^{(1)}(\tau) + \dots + \varepsilon^{m-1} \varphi^{(m)}(\tau)) d\tau}.$$

Оскільки функція $b(t) \in C_{[0, T]}^\infty$ і $b(t) \neq 0$ при $t \in [0, T]$ то всі функції $\varphi^{(0)}(t)$, що визначаються за формулами (7), (10), (13), (15), є неперервними при $t \in [0, T]$, а функція $\alpha(t, \varepsilon) = \varphi^{(1)}(t) + \dots + \varepsilon^{m-1} \varphi^{(m)}(t)$, $|\alpha(t, \varepsilon)| \leq K$ неперервна при $\forall t \in [0, T]$ і $\varepsilon \in (0, \varepsilon_0]$, а тому обмежена.

Тоді $e^{\int_0^t \alpha(\tau, \varepsilon) d\tau} \leq e^{K \int_0^t d\tau} \leq e^{KT}$. Оскільки $\varphi^{(0)}(t) = \pm i b(t)$, то $\left| e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi^{(0)}(\tau) d\tau} \right| = \left| e^{\frac{i}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau} \right| \leq 1$, а тому $L[x_m] = O(\varepsilon^{m+1})$. Лема доведена.

Лема 2. (Грунуола-Беллмана) Нехай для $\forall t \in [0, T]$ виконується нерівність

$$r(t) \leq c \int_0^t r(\tau) d\tau + f(t), \quad (19)$$

в якій $c > 0$ – довільна стала, $f(t) \in C^1[0, T]$. Тоді справедлива і нерівність

$$r(t) \leq f(0) e^{ct} + \int_0^t f'(\tau) e^{c(t-\tau)} d\tau. \quad (20)$$

Доведення. Позначимо

$$R(t) = \int_0^t r(\tau) d\tau. \quad (21)$$

Тоді (19) можна подати наступним чином:

$$\frac{dR(t)}{dt} - cR(t) \leq f(t). \quad (22)$$

Помножимо обидві частини цієї нерівності на e^{-ct} , отримаємо нерівність

$$\frac{d}{dt} (e^{-ct} R(t)) \leq e^{-ct} f(t). \quad (23)$$

Проінтегрувавши цю нерівність в межах від 0 до t і врахувавши, що $R(0) = 0$, отримаємо:

$$e^{-ct}R(t) \leq \int_0^t f(\tau)e^{-c\tau}d\tau \text{ або} \\ R(t) \leq \int_0^t f(\tau)e^{c(t-\tau)}d\tau. \quad (24)$$

Інтеграл, що стоїть справа, інтегруємо за частинами

$$\int_0^t f(\tau)d\tau \left[\begin{array}{l} u = f(\tau) \quad du = f'(\tau)d\tau \\ dv = e^{c(t-\tau)}d\tau \quad v = -\frac{1}{c}e^{c(t-\tau)} \end{array} \right] = -\frac{1}{c}f(\tau)e^{c(t-\tau)} \Big|_0^t + \\ \frac{1}{c} \int_0^t f'(\tau)e^{c(t-\tau)}d\tau = \frac{1}{c}f(0)e^{ct} - \frac{1}{c}f(t) + \frac{1}{c} \int_0^t f'(\tau)e^{c(t-\tau)}d\tau$$

. Тому

$$R(t) \leq \frac{1}{c}f(0)e^{ct} - \frac{1}{c}f(t) + \frac{1}{c} \int_0^t f'(\tau)e^{c(t-\tau)}d\tau \quad (25)$$

Оскільки $cR(t) = c \int_0^t r(\tau)d\tau$, то помноживши обидві частини (25) на c , маємо:

$$c \int_0^t r(\tau)d\tau + f(t) \leq f(0)e^{ct} + \int_0^t f'(\tau)e^{c(t-\tau)}d\tau.$$

А тому, що ліва частина цієї нерівності перевищує $r(t)$ згідно (19), то і маємо нерівність (20). Лема доведена.

Лема 3. Якщо $y(t, \varepsilon)$ є розв'язком рівняння

$$y'' + \omega^2(t, \varepsilon)y = q(t, \varepsilon), \omega(t, \varepsilon) \neq 0, t \in [0, T] \quad (26)$$

з нульовими початковими умовами

$$y(0, \varepsilon) = \frac{dy(0, \varepsilon)}{dt} = 0, \quad (**)$$

то існують сталі S_1, S_2 , які не залежать від ε і такі, що на проміжку $[0, T]$ виконуються нерівності:

$$|y(t, \varepsilon)| \leq S_1 \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau, \quad (27) \\ \left| \frac{dy(t, \varepsilon)}{dt} \right| \leq S_2 \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau.$$

Доведення. Введемо нові змінні за допомогою формул

$$y = u \cos \theta + v \sin \theta, \quad (28)$$

$$\frac{dy}{dt} = \frac{1}{\varepsilon}(-\omega u \sin \theta + \omega v \cos \theta), \quad (29)$$

в яких

$$\theta = \frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \omega(\tau)d\tau, \quad (30)$$

тоді рівняння (26) можна звести до системи двох рівнянь. Дійсно,

$$\frac{dy}{dt} = \frac{du}{dt} \cos \theta + \frac{dv}{dt} \sin \theta - \frac{1}{\varepsilon}u \sin \theta + \frac{1}{\varepsilon}v \cos \theta.$$

Врахувавши ж (29), маємо

$$\frac{du}{dt} \cos \theta + \frac{dv}{dt} \sin \theta = 0. \quad (31)$$

Тоді

$$\frac{d^2y}{dt^2} = \frac{1}{\varepsilon} \left(-\omega' u \sin \theta - \frac{1}{\varepsilon} \omega^2 u \cos \theta - \frac{1}{\varepsilon} \omega \frac{du}{dt} \sin \theta + \frac{1}{\varepsilon} \omega' v \cos \theta - \frac{1}{\varepsilon^2} v \sin \theta + \right. \\ \left. \frac{1}{\varepsilon} \omega \cos \theta \frac{dv}{dt} \right) \quad (32)$$

Підставивши (32), (28) в рівняння (26), дістанемо

$$\frac{dv}{dt} \omega \cos \theta - \frac{du}{dt} \omega \sin \theta = q(t, \varepsilon) + \varepsilon \omega' u \sin \theta - \varepsilon \omega' v. \quad (33)$$

Розв'язуючи систему рівнянь (31), (33) відносно $\frac{du}{dt}$ і $\frac{dv}{dt}$, отримаємо

$$\begin{cases} \frac{du}{dt} = q_1(t, \varepsilon) + \varepsilon(a_1(t, \varepsilon)u + b_1(t, \varepsilon)v) \\ \frac{dv}{dt} = q_2(t, \varepsilon) + \varepsilon(a_2(t, \varepsilon)u + b_2(t, \varepsilon)v) \end{cases} \quad (34)$$

$$\text{де } a_1(t, \varepsilon) = -\frac{\omega'(t, \varepsilon)\sin^2\theta}{\omega(t, \varepsilon)}, \quad b_1(t, \varepsilon) = \frac{\omega'(t, \varepsilon)\sin 2\theta}{2\omega(t, \varepsilon)},$$

$$a_2(t, \varepsilon) = b_1(t, \varepsilon), \quad b_2(t, \varepsilon) = -\frac{\omega'(t, \varepsilon)\cos^2\theta}{\omega(t, \varepsilon)},$$

$$q_1(t, \varepsilon) = -\frac{q(t, \varepsilon)\sin\theta}{\omega(t, \varepsilon)}, \quad q_2(t, \varepsilon) = \frac{q(t, \varepsilon)\cos\theta}{\omega(t, \varepsilon)}.$$

Оскільки $u(0, \varepsilon) = v(0, \varepsilon) = 0$ згідно (*), то систему (34) можна замінити еквівалентною системою інтегральних рівнянь

$$u = \int_0^t (q_1(\tau, \varepsilon) + \varepsilon(a_1(\tau, \varepsilon)u + b_1(\tau, \varepsilon)v)) d\tau \quad (35)$$

$$v = \int_0^t (q_2(\tau, \varepsilon) + \varepsilon(a_2(\tau, \varepsilon)u + b_2(\tau, \varepsilon)v)) d\tau$$

А звідси отримуємо нерівності

$$\begin{aligned} |u| &\leq \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau + \varepsilon c_1 \int_0^t (|u| + |v|) d\tau \\ |v| &\leq \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau + \varepsilon c_2 \int_0^t (|u| + |v|) d\tau \end{aligned} \quad (36)$$

$$\text{де } c_1 = \max_{t \in [0, T]} \{|a_1(t, \varepsilon)|, |a_2(t, \varepsilon)|, |b_1(t, \varepsilon)|, |b_2(t, \varepsilon)|\}.$$

Додавши почленно нерівності (36) та позначивши $r = |u| + |v|$, маємо нерівність:

$$r \leq 2 \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau + 2\varepsilon c_1 \int_0^t r d\tau.$$

$$\text{Тоді за лемою 2 одержимо: } r \leq 2e^{2c_1 T} \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau,$$

$$\text{а тому } \begin{cases} |u| \leq 2e^{2c_1 T} \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau \\ |v| \leq 2e^{2c_1 T} \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau \end{cases}$$

Враховуючи (28), (29), отримуємо нерівності

$$\begin{aligned} |y| &\leq 2e^{2c_1 T} \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau \\ \left| \frac{dy}{dt} \right| &\leq 2pe^{2c_1 T} \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\omega(\tau, \varepsilon)} \right| d\tau \end{aligned} \quad (37)$$

$$\text{де } S_1 = 2e^{2c_1 T}, \quad S_2 = 2pe^{2c_1 T}.$$

Тут $p = \max|\omega(\tau, \varepsilon)|$, а це є нерівності (27). Лема доведена.

Якщо позначити через

$$x_m(t, \varepsilon) = \exp\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi_m(\tau, \varepsilon) d\tau\right), \quad \varphi_m(t, \varepsilon) = \sum_{s=0}^m \varepsilon^k \varphi_s^{(k)}(t) \quad - \quad \text{m-}$$

наближення розв'язку рівняння (2), то, подібно до теореми 1.2 із [3], доводиться наступна теорема.

Теорема 2. Якщо виконуються умови теореми 1 і умови $x(0, \varepsilon) = x_m(0, \varepsilon)$, $\frac{dx(0, \varepsilon)}{dt} = \frac{dx_m(0, \varepsilon)}{dt}$, де $x(t, \varepsilon)$ – точний розв'язок (2), а

$x_m(t, \varepsilon)$ – m-наближення, то існує стала $c > 0$, яка не залежить від ε , така, що при $\forall t \in [0, T], \varepsilon \in (0, \varepsilon_0]$ справедливі нерівності:

$$\begin{aligned} |x(t, \varepsilon) - x_m(t, \varepsilon)| &\leq c\varepsilon^m \\ \left| \frac{dx(t, \varepsilon)}{dt} - \frac{dx_m(t, \varepsilon)}{dt} \right| &\leq c\varepsilon^m \end{aligned} \quad (39)$$

Доведення. Введемо в розгляд функцію

$$y = x - x_m. \quad (40)$$

Тоді, згідно з лемою 1, $\varepsilon^2 \frac{d^2 y}{dt^2} + b^2(t)y = O(\varepsilon^{m+1})$ або ж

$$\frac{d^2 y}{dt^2} + \frac{1}{\varepsilon^2} b^2(t, \varepsilon) y = O(\varepsilon^{m+1}), \quad (41)$$

причому $y(0, \varepsilon) = \frac{dy(0, \varepsilon)}{dt} = 0$, що випливає з (38).

Якщо позначити $\omega^2(t, \varepsilon) = \frac{b^2(t)}{\varepsilon^2}$, $q(t, \varepsilon) = \frac{O(\varepsilon^{m+1})}{\varepsilon^2}$, то рівняння (41) є рівнянням вигляду (26), а тому на підставі леми 3 маємо нерівності

$$|y| \leq S_1 \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\varepsilon b(\tau)} \right| d\tau, \quad \left| \frac{dy}{dt} \right| \leq S_2 \int_0^t \left| \frac{q(\tau, \varepsilon)}{\varepsilon b(\tau)} \right| d\tau, \text{ або ж, враховуючи вираз для}$$

$$q, \text{ маємо } \begin{aligned} |y| &\leq S_1 \int_0^t \frac{c\varepsilon^m}{\varepsilon b(\tau)} d\tau \leq \varepsilon^m c \\ \left| \frac{dy}{dt} \right| &\leq S_2 \int_0^t \frac{c\varepsilon^m}{\varepsilon b(\tau)} d\tau \leq \varepsilon^m c, \text{ де } c = \max_{t \in [0, T]} \left\{ \left| \frac{S_1 T}{b(t)} \right|, \left| \frac{S_2 T}{b(t)} \right| \right\}. \end{aligned}$$

Враховуючи (40) і маємо оцінки (39). Теорема доведена.

Ці оцінки встановлюють асимптотичний характер формальних розв'язків (3), (4), бо з нерівностей (39) випливає, що $x_m(t, \varepsilon)$ та $\frac{dx_m(0, \varepsilon)}{dt}$ при фіксованому $m \geq 1$ і $\varepsilon \rightarrow 0$ прямують до $x(t, \varepsilon)$ та $\frac{dx(0, \varepsilon)}{dt}$.

Повернемося до рівняння (1). Формулою (*) визначено загальний розв'язок відповідного однорідного рівняння (2). Щоб мати загальний розв'язок неоднорідного рівняння (1), треба мати ще його частинний розв'язок. Має місце наступна теорема.

Теорема 3. Якщо функції $b(t)$ та $f(t)$ нескінченно диференційовні на проміжку $[0; T]$, $b(t) \neq 0$, то частинний формальний розв'язок рівняння (1) має вигляд:

$$x_{\text{ч}}(t, \varepsilon) = h(t, \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s h^{(s)}(t). \quad (42)$$

Доведення. Підставивши (42) в (1) маємо формальну тотожність

$$\varepsilon^2 h''(t, \varepsilon) + b^2(t)h(t, \varepsilon) = f(t). \quad (43)$$

Зрівнявши тут коефіцієнти при однакових степенях ε , маємо нескінченну алгебраїчну систему рівнянь:

$$\varepsilon^0: b^2 h^{(0)} = f(t)$$

$$\varepsilon^1: b^2 h^{(1)} = 0$$

$$\varepsilon^2: b^2 h^{(2)} = -h''^{(0)}$$

.....

$$\varepsilon^s: b^2 h^{(s)} = -h''^{(s-2)}, s = 3, 4, \dots$$

Звідки знаходимо

$$h^{(0)} = \frac{f(t)}{b^2(t)}, h^{(1)} = 0, h^{(2)} = -\frac{h''^{(0)}}{b^2(t)} = \frac{2b'f - bf'}{b^3}, h^{(3)} = 0 \dots \dots h^{(2k)} = -\frac{h''^{(2k-2)}}{b^2}, h^{(2k-1)} = 0.$$

Теорема доведена.

Розглянемо тепер рівняння

$$\varepsilon^2 \frac{d^2 x}{dt^2} + b^2(t)x = f(x) e^{i \frac{\theta(t)}{\varepsilon}}. \quad (44)$$

Формальний частинний розв'язок цього рівняння в залежності від функції $\theta(t)$ має різну структуру.

Теорема 4. Якщо $\dot{\theta}(t) \neq b(t)$ ("нерезонансний випадок"), то

$$x_{\text{ч}}(t, \varepsilon) = h(t, \varepsilon) e^{i \frac{\theta(t)}{\varepsilon}}, \quad h(t, \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s h^{(s)}(t). \quad (45)$$

Якщо ж $\dot{\theta}(t) = b(t)$ (випадок "резонансу"), а $\dot{\theta}(t) + \ddot{\theta}(t) \neq 0, \forall t \in [0, T]$ то

$$x_{\text{ч}}(t, \varepsilon) = (t, \varepsilon) e^{i \frac{\theta(t)}{\varepsilon}}, \quad h(t, \varepsilon) = \sum_{s=-1}^{\infty} \varepsilon^s h^{(s)}(t). \quad (46)$$

Якщо позначити m -наближення частинного розв'язку символом $x_{\text{ч}m}(t, \varepsilon)$, то, подібно до теореми 2, встановлюється наступна асимптотична оцінка:

$$|x_{\text{ч}}(t, \varepsilon) - x_{\text{ч}m}(t, \varepsilon)| \leq c \cdot \varepsilon^m. \quad (47)$$

Тепер можемо розглянути рівняння

$$\ddot{x} + \lambda b^2(t)x = 0, \quad t \in [0, T], \quad (48)$$

де λ – параметр ($|\lambda| > 1$),

Задамо умови (крайові умови)

$$x(0) = x(T) = 0 \quad (49)$$

і розглянемо задачу про знаходження власних значень та власних функцій задачі (48), (49).

Позначивши $\varepsilon = \frac{1}{\sqrt{\lambda}}$, отримуємо рівняння (49) першого розділу, тобто рівняння

$$\varepsilon^2 \ddot{x} + b^2(t)x = 0, \quad (50)$$

розв'язок якого ми знайшли у вигляді

$$x(t, \varepsilon) = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t \varphi(\tau, \varepsilon) d\tau}, \quad \varphi(\tau, \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s \varphi^{(s)}(\tau), \quad (51)$$

В формальному ряді обмежимося членами до ε^1 , тоді

$\varphi_1^{(0)} = ib, \varphi_2^{(0)} = -ib, \varphi_1^{(1)} = \frac{\dot{b}}{2b}, \varphi_2^{(1)} = -\frac{\dot{b}}{2b}$ і в першому наближенні маємо два розв'язки

$$\begin{aligned} x_1 &= e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (ib(\tau) - \varepsilon \frac{\dot{b}(\tau)}{2b(\tau)}) d\tau} = e^{-\int_0^t \frac{b(\tau)}{2b(\tau)} d\tau} e^{i \frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau} = \\ &= e^{-\int_0^t \frac{b(\tau)}{2b(\tau)} d\tau} \left(\cos\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) + i \sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) \right) = \\ &= \frac{1}{\sqrt{b(\tau)}} \left(\cos\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) + i \sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) \right) \end{aligned}$$

$$x_2 = e^{\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t (-ib(\tau) - \varepsilon \frac{\dot{b}(\tau)}{2b(\tau)}) d\tau} = \frac{1}{\sqrt{b(\tau)}} \left(\cos\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) - i \sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) \right).$$

Отже, загальний розв'язок рівняння (50) в першому наближенні має вигляд

$$x = \frac{1}{\sqrt{b(\tau)}} \left(c_1 \cos\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) + c_2 \sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right) \right). \quad (52)$$

Використаємо тепер крайові умови (49): з умови $x(0) = 0$ випливає, що $c_1 = 0$,

тому $x = \frac{c_2}{\sqrt{b(\tau)}} \sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^t b(\tau) d\tau\right)$.

З другої умови $x(T) = 0$ маємо $\frac{1}{\sqrt{b(\tau)}} \sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^T b(\tau) d\tau\right) = 0$.

Отже, $\sin\left(\frac{1}{\varepsilon} \int_0^T b(\tau) d\tau\right) = 0$, тому $\frac{1}{\varepsilon} \int_0^T b(\tau) d\tau = n\pi$, $n = 1, 2, \dots$

Повернувшись до параметра $\lambda = \frac{1}{\varepsilon^2}$, маємо рівняння для знаходження власних значень

$$\lambda_n = \frac{n^2 \pi^2}{\left(\int_0^T b(\tau) d\tau\right)^2}, \quad n = 1, 2, \dots \quad (53)$$

Тоді власні функції, що відповідають власним значенням матимуть вигляд $x_n(t) = \frac{1}{\sqrt{b(\tau)}} \sin\left(\frac{n\pi}{\int_0^T b(\tau) d\tau} \int_0^T b(\tau) d\tau\right)$, $n = 1, 2, \dots$

Література

1. Фещенко С.Ф. Асимптотические методы в теории линейных дифференциальных уравнений / С.Ф.Фещенко, Н.И.Шкіль, Л.Д.Николенко. – К.: Наукова думка, 1966.
2. Шкіль М.І. Асимптотичні методи в диференціальних рівняннях / М.І.Шкіль. – К.: Вища школа, 1971.

ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

УДК 94(477.51)"1942/1943"

НІЖИНСЬКІ ОСТАРБАЙТЕРИ ТА ЧЛЕНИ ЇХ РОДИН ЗА ДОКУМЕНТАМИ НІЖИНСЬКОЇ БІРЖИ ПРАЦІ (1942-1943 РР.)

Баров В.В., студент III курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: ст. викл. **Дудченко Г.М.**, кафедра історії України та політології

Друга світова війна, що була трагічною і складною сторінкою в історії України, досі має цілий ряд проблем, які не знайшли повного відображення в історіографії. Однією з таких лакун залишається проблема остарбайтерів. Не зважаючи на існування низки комплексних та профільних досліджень присвячених темі (Т.В.Пастушенко [10], О.Потильчак [11] та С.Д.Гальчак [7]) багато її аспектів залишаються нерозкритими. Особливо слабо вивчений феномен остарбайтерства в регіональній історії. Зокрема по Чернігівщині дослідники покищо зупинились на визначенні загальної чисельності робітників відправлених з регіону до Німеччини та публікації деяких документів пов'язаних з організацією кампанії.

Метою нашої розвідки є дослідження кількісного та особового складу остербайтерів з Ніжина на основі аналізу документальних джерел Ніжинської біржі праці.

Комплекс документів Ніжинського архіву, що пов'язаний з Німецькою біржою праці в м. Ніжин в період окупації становить фонд Р-4475. Цей фонд складається з 198 справ, які охоплюють як місто Ніжин, так і населені пункти округу підпорядкованого Ніжинській біржі праці. Назви справ фонду є стандартними "Прошения, анкеты, платежные листы выплат пособий семьям завербованных в Германию по (название населенного пункта)". Відповідно, зміст цих справ формують заяви членів родин остербайтерів, їхні анкети та платіжні листи в котрих позначалося отримання матеріальної допомоги [1, 2].

Ці документи можна класифікувати за 4 типами в хронологічній послідовності:

1) Анкети членів родини остарбайтерів про допомогу на бланку Ніжинської біржі праці та з печаткою Ніжинської районної управи [1, 2];

2) Vermerk (примітка німецької комісії, щодо надання або ненадання матеріальної допомоги (робилася на підставі акту ревізійної комісії) [1, 2];

3) Платіжні листи про виплату допомоги (від місяця, коли виплати почались і до травня 1943р., коли почалась реорганізація документації Ніжинської біржі праці стосовно виплат допомоги членам родин остербайтерів) [1, 2];

4) Звернення про виплату допомоги для родин у формі анкет (ці документи впорядковували зміст трьох попередніх типів документів і їх можна розглядати як своєрідний елемент стандартизації документообігу, який проходив в травні-липні 1943 р. в Ніжинській біржі праці) [1, 2].

Загалом щодо документації Ніжинської біржі праці в сфері допомоги членам родин остербайтерів слід зазначити, що вона була вельми заплутаною, не завжди послідовною і стандартизованою. На початкових етапах роботи з об'єктивних причин не існувало єдиних зразків оформлення документів, а також бракувало паперу і канцелярського приладдя (особливо це стосується периферійних районів Ніжинської біржі праці). Як наслідок документація знаходилася в неупорядкованому стані. Протягом травня - липня 1943 р. в Ніжинській біржі праці починається впорядкування документів і документообігу. Запроваджується бланк стандартизованої анкети Звернення про виплату допомоги для родини та друкований бланк Платіжного листа. З цього часу увесь документообіг приводиться до єдиного стандарту.

Першим документом за хронологічною і процедурною послідовністю була Анкета члена родини остарбайтера про допомогу. Вона адресувалася до Ніжинської міської управи. В ній зазначалося ім'я та прізвище прохача, рік його народження, адреса, вказувалась підстава звернення (стандарт – "член сім'ї особи, яка виїхала на роботу до Німеччини" для підтвердження вказувалося ім'я члена родини, що виїхав). Далі потрібно було вказати низку інформативних даних, які мали допомогти комісії визначити чи справді прохач потребує допомоги:

1) чи допомагав залишеній сім'ї до цього часу виїхавши до Німеччини;

- 2) чи спільне було господарство;
- 3) хто працює з залишених членів сім'ї і який щотижневий прибуток;
- 4) чи слідє видавати підтримку;
- 5) чи потребує сім'я допомоги у повному обсязі (найвища сума місячної підтримки складає 130 крб.)
- 6) якими додатковими обставинами обгрунтовувалась потреба в допомозі:
 - скільки в родині дітей до 14 років
 - чи працездатний прохач допомоги
 - чи має родина господарство

На документі проставлялася печатка районної управи та печатка міської поліції м. Ніжина.

На звороті німецькою мовою вказувалося рішення комісії щодо прохання. Це рішення ухвалювалося на підставі акту ревізії по місцю проживання прохача комісією у складі інспектора від суспільної опіки або службовця міської поліції та понятого. Акт мав засвідчувати результати огляду житла та господарства прохача, який мав довести потребу в допомозі.

Другим за послідовністю документом був Vermerk (примітка німецької комісії щодо надання або ненадання матеріальної допомоги). Vermerk укладався на основі попередніх документів і містив рішення про призначення допомоги прохачу, її розмір та з якого фонду мала виплачуватися (з каси біржі праці). Також вказувалася дата від якої починалося нарахування.

Наступним документом був Платіжний лист про виплату допомоги. В ньому вказувалося ім'я та прізвище особи, що отримує допомогу, її адреса, ім'я та прізвище особи, яка виїхала до Німеччини (вказувалася дата від'їзду). Далі в документі зазначалася сума допомоги, за який місяць сплачувалася, з якого і до якого числа місяць починався і завершувався. За отримання допомоги за кожний місяць потрібно було залишити підпис.

Останнім документом було Звернення про виплату допомоги для родини. В цьому документі вказувалась біржа праці, район, община; поруч – число членів сім'ї. Далі у двох стовпчиках прізвища, імена, по-батькові, дати народження прохача та особи, що виїхала на роботу до Німеччини. Прохач повинен був зазначити свою спорідненість з особою, що виїхала на роботу до Німеччини, а також дату виїзду. Далі містилися особливі вказівки на підставі котрих мало прийматися рішення про призначення допомоги:

- а) чи був виїхавший законно та морально зобов'язаний утримувати родину;
- б) чи приймав виїхавший в утримуванні родини;
- в) чи жив виїхавший на одній квартирі з родиною;
- г) чи доведено, що його родина потребує допомоги;
- д) чи є неповнолітні і хворі члени родини;
- е) прохач тимчасово чи постійно непрацездатний;
- ж) скільки членів родини мають постійну роботу;
- з) загальна сума заробітку всіх членів родини;
- и) наявне майно родини.

Знизу у правому кутку містився підпис прохача і дата. У лівому кутку відгук бургомістра (зазвичай "потребує допомоги"), сума місячної допомоги 130 крб. і дата 31 липня 1943 р.

Загальний зміст цих документів ми представили у вигляді зведеної таблиці, в якій зазначили прізвище, ім'я оstarбайтера, рік народження, дату відправки на роботи до Німеччини, відомості про родину, інформацію про період виплати допомоги членам родини оstarбайтера (в випадку наявності цих даних). Слід зазначити, що не по всім оstarбайтерам наявна більш-менш повна база з усіх 4 типів документів, і відповідно, зведена таблиця буде представляти не всіх оstarбайтерів, а лише певну їх частину.

Таблиця 1

Ніжинські оstarбайтери, родичі яких отримували за них матеріальну допомогу

№	П. І. Б. оstarбайтера	Дата народження	Дата відправлення	Короткі відомості про родину	Отримання щомісячної допомоги
1	Бабко Олексій Олександрович	1926	08.05.1942	Батько, брат, 3 сестри	
2	Бердик Микола Павлович	1924	23.04.1942	Мати, 2 братів	
3	Береговий-Щербак Олександр Григорович	1923	09.05.1942	Мати	

4	Білим Петро Іванович	1925	23.04.1942	Батько, 2 сестри	
5	Борісенко Ольга Марківна	1923	09.05.1943	Мати і батько	
6	Бут Василь Михайлович	1925	23.04.1942	Мати і сестра	листопад 1942 - травень 1943
7	Вакула Катерина Карпівна	1925	12.05.1943	Мати, сестра	
8	Василенко Андрій Петрович	1929	22.04.1942	Батько	листопад 1942 – травень 1943
9	Войтенко Іван Григорович	1912	23.04.1942	Дружина, 2 дочки	
10	Гаврілов Борис Васильович	1927	23.04.1942	Батько і мати	
11	Гаврілов Олександр Петрович	1927	23.04.1942	Батько і мати	грудень 1942 – травень 1943
12	Гетьман Ігор Якович	1912	23.04.1942	Дружина, син і донька	серпень 1942 – травень 1943
13	Головань Григорій Данилович	1924	23.04.1942	Батько, мати, сестра	серпень 1942 – травень 1943
14	Гордієнко Євгеній Іванович	1924	23.04.1942	Мати	
15	Гусєв Олексій Андрійович	1927	22.04.1942	Батько, мати, брат	В допомозі відмовлено
16	Грінь Андрій Нікіфорович	1924	05.05.1943	Мати, 2 дітей	
17	Демченко Ольга Іванівна	1925	23.04.1942	Мати, 2 братів	липень 1942 – травень 1943
18	Донець Ольга Павлівна	1925	09.05.1943	Мати, 3 братів	
19	Дубіленко Надія Михайлівна	1925	08.05.1943	Мати, 2 братів, сестра	
20	Єременко Михайло Павлович	1924	23.04.1942	Мати	
21	Занько Михайло Філімонович	1923	23.04.1942	Мати, брат	
22	Захлюпаній Ілля Федорович	1924	22.07.1942	Мати	
23	Зозуля Володимир Іванович	1925	23.04.1942	Мати, 2 братів, 3 сестри	
24	Зоценко Ганна Іванівна	1926	23.04.1942	Мати	
25	Зоценко Марія Володимирівна	1924	08.05.1943	Мати, 2 братів, сестра	жовтень 1942 – травень 1943
26	Іваненко Федір Константинович	1924	23.04.1942	Батько, мати	
27	Іванюк Сергій Сергійович	1916	23.06.1942	Батько, брат	
28	Глістратова Олена Семенівна	1924	23.04.1942	Мати	
29	Іона Борис Філаретович	1925	08.05.1943	Баба, мати, сестра	
30	Калайда Павло Іванович	1899	13.04.1943	Дружина, донька	
31	Каретніков Віктор Вікторович	1923	23.04.1942	Мати	
32	Козюрін Павло Іванович	1896	27.04.1942	Дружина, донька	липень 1942 – травень 1943
33	Кліменко Іван Дмитрович	1925	23.04.1942	Мати	
34	Крисько Іван Вікторович	1924	08.05.1943	Батько, мати, 6 дітей	
35	Кривець Марія Вікторівна	1915	23.04.1942	Мати	жовтень 1942 – травень 1943
36	Ковалевський Анатолій Іванович	1914	25.03.1943	Дружина, син, донька	жовтень 1942 – травень 1943

37	Ковальчук Єфросинія Опанасівна	1919	23.04.1942	Сестра	
38	Козловський Василь Ворфоломійович	1923	08.05.1943	Батько, мати, брат, сестра	
39	Колесник Настя Петрівна	1923	23.04.1942	Мати, 2 брата, 2 сестри	серпень 1942 – травень 1943
40	Колесник Наталія Йосипівна	1922	23.04.1942	Мати	
41	Колотовий Василь Онуфрійович	1893	25.06.1942	Дружина, 2 доньки	
42	Комендатенко Олександра Михайлівна	1923	23.04.1942	Мати	
43	Конопля Василь Петрович	1900	23.04.1942	Мати, дружина, 2 дітей	
44	Кролева Валентина Миколаївна	1923	09.05.1943	Батько, брат	
45	Кошовий Григорій Леонідович	1925	23.04.1942	Мати, 2 братів, 2 сестер	серпень 1942 – травень 1943
46	Куліков Георгій Михайлович	1895	09.05.1943	Дружина	
47	Лакіза Юлія Григорівна	1923	12.05.1942	Мати	
48	Левченко Микола Федорович	1928	23.04.1942	Мати	
49	Лоліна Параска Петрівна	1922	23.04.1942	Мати, брат	
50	Лушник Настя Микитівна	1924	02.05.1942	Мати, брат, сестра	
51	Лушник Тетяна Микитівна	1921	10.10.1942	Мати, брат, сестра	
52	Макаренко Михайло Іванович	1906	24.03.1943	Дружина, 2 дітей	
53	Малюга Василь Петрович	1924	24.04.1942	Мати, 2 братів	
54	Малюга Тарас Степанович	1927	23.04.1942	Мати	
55	Марченко Микола Гаврилович	1923	08.05.1943	Дружина	
56	Михайленко Зинаїда Іванівна	1925	23.04.1942	Мати	
57	Михайленко Григорій Петрович	1929	23.04.1942	Мати, сестра	
58	Михайленко Микола Петрович	1927	23.04.1942	Мати, сестра	
59	Москвіченко Лідія Георгівна	1925	23.04.1942	Мати	
60	Мохань Феня Іванівна	1920	23.07.1942	Мати	
61	Муравщик Василь Григорович	1927	14.05.1942	Мати, 2 дітей	січень – травень 1943
62	Муравщик Анна Дмитрівна	1923	09.05.1943	Мати, 2 сестер	
63	Нечваль Володимир Лукіч	1925	23.04.1942	Батько, мати	березень – травень 1943
64	Новосолов Володимир Васильович	1925	23.04.1942	Дружина	серпень 1942 – травень 1943
65	Оленченко Прасковія Порфирівна	1924	23.04.1942	Мати, брат	вересень 1942 – травень 1943
66	Остапенко Ганна Макарівна	1924	08.05.1943	Батько, мати	
67	Патун Олексій Павлович	1927	23.04.1942	Батько, мати, сестра	

68	Пархоменко Тетяна Сергіївна	1924	29.05.1943	2 сестри	
69	Пашко Віра Ільїчна	1925	08.05.1943	Мати, брат, сестра	
70	Пижик Любов Севастьянівна	1925	08.05.1943	Мати	
71	Платонов Борис Миколайович	1919	23.05.1942	Мати	
72	Подельська Надія Степанівна	1927	23.04.1942	Мати, 3 сестри	
73	Прокопенко Олександр Артемович	1909	09.07.1942	Дружина 4 дітей	
74	Проценко Марія Сергіївна	1927	23.04.1942	Мати, сестра	
75	Решитько Іван Єфимович	1924	23.04.1942	Мати	жовтень 1942 – травень 1943
76	Бідзель Марта Захарівна	1924	08.05.1943	Батько, брат	
77	Ромащенко Олександр Денісович	1924	23.04.1942	Батько, мати, брат, сестра	
78	Савенко Олексій Тимофійович	1925	26.04.1942	Мати	
79	Саснко Святослав Федосійович	1926	23.04.1942	Мати	
80	Самойленко Петро Іванович	1923	29.05.1942	Мати	
81	Савченко Григорій Степанович	1910	31.03.1942	Дружина	
82	Сагач Любов Акімовна	1921	23.04.1942	Мати, брат, 2 сестри	серпень 1942 – травень 1943
83	Самойленко Олександр Степанович	1913	23.04.1942	Баба, мати, брат	листопад 1942 – травень 1943
84	Сидоренко Микола Сергійович	1924	23.04.1942	Мати	
85	Сидоренко Василь Сергійович	1926	23.04.1942	Мати	
86	Сірик Василь Григорович	1928	13.05.1942	Батько, мати	
87	Сіріченко Івга Олександрівна	1925	09.05.1942	Батько, мати, сестра	
88	Скакун Грицько Іванович	1925	24.04.1943	Батько, мати, сестра	
89	Скрутерт Степан Станіславович	1890	09.07.1942	Дружина, 2 доньки	
90	Слоніца Тамара Григорівна	1927	23.04.1942	Мати	
91	Солдецька Катерина Матвіївна	1921	23.04.1942	Мати	
92	Сумцов Микола Михайлович	1904	28.02.1942	Дружина, 2 дітей	
93	Твердовська Євдокія Петрівна	1924	26.04.1942	Батько, мати	
94	Третьяков Ігор Олексійович	1926	25.04.1942	Мати	жовтень 1942 – травень 1943
95	Тхоренко Софія Андріївна	1913	23.04.1942	Мати	
96	Усатюк Євген Олександрович	1924	23.04.1942	Баба, мати	грудень 1942 – травень 1943
97	Ухо Василь Єфимович	1924	23.04.1942	Батько, мати	жовтень 1942 – травень 1943
98	Хоменко Павло Васильович	1925	23.04.1942	Батько, мати, брат	

99	Хорицький Володимир Трофимович	1927	23.04.1942	Сестра	червень – липень 1943
100	Харченко Надія Макарівна	1924	08.05.1943	Мати	
101	Чалий Василь Іванович	1925	08.05.1943	Мати	
102	Шевченко Пилип Константинович	1899	24.03.1943	Дружина, донька	
103	Шевченко Павло Килинович	1921	23.04.1942	Мати, сестра	листопад 1942 – травень 1943
104	Шеремет Олександра Федорівна	1917	23.04.1942	Мати, брат, сестра	червень – липень 1943
105	Фесюн Ольга Васильовна	1924	23.04.1942	Мати, брат	

Таким чином на основі проаналізованих документів ми можемо зробити певні висновки. Головним органом, який займався набором остербайтерів у Ніжині була Ніжинська біржа праці. Через неї проходив основний потік документів, які забезпечували і сам набір і подальшу роботу з родинами остербайтерів. Біржа праці у своїй діяльності загалом і при оформленні матеріальної допомоги членам родин остербайтерів зокрема тісно співпрацювала з іншими органами окупаційної адміністрації - міської та районною управами, міською управою поліції та відділом соціальної опіки.

Основним періодом відправлення остербайтерів до Німеччини з Ніжина була перша половина 1942 року, зокрема наймасовіше відправлення відбулось 23 квітня 1942 року.

Більшість ніжинських остербайтерів становила молодь 1921 – 1926 рр. народження.

Родинам остербайтерів надавалася щомісячна матеріальна допомога у розмірі 130 крб. Ця сума лише частково могла задовільнити споживчі потреби в умовах окупації але складала мінімальну зарплату того періоду.

Література

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного Чернігівського обласного архіву в м. Ніжині (далі ВЗЗДЧОАН), ф. Р-4475. – Спр. 1 "Прошения, анкеты, платежные листы выплат пособий семьям завербованных в Германию по г.Нежин ч. I". – 111 арк.
2. ВЗЗДЧОАН, ф. Р- 4475. – Спр. 2 "Прошения, анкеты, платежные листы выплат пособий семьям завербованных в Германию по г. Нежин ч. II". – 146 арк.
3. ВЗЗДЧОАН, ф. Р- 4475. – Спр. 30 "Анкеты та платіжні листи на виплату допомоги сім'ям завербованих на роботу в Німеччину по с. Бобровиця". – 55 арк.
2. 4. ВЗЗДЧОАН, ф. Р- 4475. – Спр. 56 "Заяви, анкети, платіжні листи та доручення на виплату допомоги сім'ям завербованих на роботу в Німеччину по с. Комарівка Комарівського р-ну ч. I". – 49 арк.
4. ВЗЗДЧОАН, ф. Р- 4475. – Спр. 84 "Анкеты та платіжні листи на виплату допомоги сім'ям завербованих на роботу в Німеччину по с. Нова – Басань". – 84 арк.
5. ВЗЗДЧОАН, ф. Р- 4475. – Спр. 165 "Заяви та платіжні листи на виплату допомоги сім'ям завербованих на роботу в Німеччину по с. Батурич Батуричського р-ну". – 118 арк.
6. Гальчак С.Д. "Східні робітники" з Поділля у Третьому Райху: депортація, нацистська каторга, опір поневолювачам. – Вінниця, 2003. – 344 с.; іл.
7. Коваль М.В. Борьба населения Украины против фашистского рабства. – К.: Наукова думка, 1979. – 134 с.
8. Коваль М.В. Україна у Другій світовій і Великій вітчизняній війнах (1939 – 45 рр.). – К.: Альтернативи, 1999. – 336 с.
9. Пастушенко Т. В. Остарбайтери з Київщини: вербування, примусова праця, репатріація (1942 - 1953) – К, 2009. - 284 с.
10. Потильчак О. Трудові ресурси радянських військовополонених та "остарбайтерів" з України у нацистській військовій економіці в роки Другої світової війни. – К., 1998. – 49 с.

СОЦІАЛЬНА РОЛЬ ЖІНКИ ВІКТОРІАНСЬКОЇ ЕПОХИ

Беба І.М., студентка магістратури історико-юридичного факультету
Науковою керівник: канд. істор. наук, доц. **Моціяка П.П.**, кафедра всесвітньої історії

Політичні перетворення, які відбулися в період правління королеви Вікторії (1837 – 1901 рр.) змінили суспільство набагато більше, ніж за всі минулі сторіччя, особливо це стосується прав жінок.

Сучасна демократія проголосила принцип рівності усіх перед законом. Проте на сьогодні, ми не задумуємось, наскільки складним і багатоманітним був процес утвердження умов та можливостей для самореалізації жінок. Скільки б перемог не отримали борці за рівноправ'я жінок – "жіноче" питання все одно залишається актуальним.

У своїй роботі я спробую простежити як, незважаючи на всі обмеження та моральні забобони в епоху правління королеви Вікторії, жінки почали домагатися визнання своїх прав. Завдяки їхнім зусиллям за всіма жінками було визнано низку дуже важливих юридичних прав, зокрема право розпоряджатися долею своїх дітей, право володіти своїм майном. І хоча двері Оксфорда і Кембриджа їм залишалися зачиненими, вони створювали власні коледжі.

Іронія полягала в тому, що одним з найбільш затятих супротивників надання жінкам права голосу була сама королева Вікторія. Вона була переконана, що місце жінки вдома, і протистояла ідеї наділення останніх політичними правами.

У XIX ст. як і в попередні епохи, в соціальній, економічній і політичній сферах домінували чоловіки. Британські жінки залишалися юридично неповноцінними громадянами своєї країни. Майно, доходи, свобода і свідомість жінки майже цілком належали чоловікові.

Саме у цей час жінки починають висувати вимоги щодо надання їм права обіймати державні посади, отримувати освіту, самостійно займатися торгівлею та підприємницькою діяльністю, працювати за професією тощо. Разом з тим, вирішальною рисою цього періоду стає боротьба за політичне рівноправ'я, насамперед, за право голосу.

У червні 1832 р. набув чинності закон "Про внесення поправок до народного представництва в Англії та Уельсі". В акті, поряд з майновим цензом, вперше було чітко прописано статеві обмеження, зокрема, право голосу надавали лише особам чоловічої статі [4; с. 95]. Безсумнівно, що таке явне виключення жінок з кола виборців, згідно Закону 1832 р., зробило неминучим появу суспільно-політичного руху за рівноправ'я жінок.

Більша частина XIX ст. пройшла для жінок Англії в цивільному безправ'ї. До 1870 р. жінки Англії не користувалися правами власності; розпоряджатися майном міг тільки чоловік, навіть якщо це було придане або зароблене жінкою; до 1886 р. мати не могла розпоряджатися долею своїх дітей; до 1869 р. дружина вважалася власністю чоловіка; до 1891 р. не була до кінця забезпечена особиста свобода заміжньої жінки [5; с.65].

Процедура розірвання шлюбу також надавала безліч переваг чоловікам. У XIX ст. шлюби розривалися рідко. Для жінок юридична процедура розлучення виявлялася принизливою, а її результат багатьох ущемляв в правах. Існував подвійний стандарт: громадська думка засуджувала жіночу зраду більш суворо, ніж чоловічу.

Як згадувалося вище, всі можливі доходи жінки належали чоловікові. Здавалося б, все не так страшно – нехай кладе чесно зароблені гроші в загального казана. Але реальність була куди похмуришою. Відомий випадок, коли одна жінка, після того як її покинув чоловік, відкрила власну пральню, а зароблені гроші зберігала в банку. Почувши, що у дружини справи пішли в гору, зрадник відправився в банк і зняв з її рахунку все до останнього пенса. Він був у своєму праві [8].

Чоловік міг прийти до наймача своєї дружини і вимагати, щоб її заробітну плату виплачували безпосередньо йому. Так вчинив чоловік актриси Джулії Гловер, який залишив її разом з маленькими дітьми в 1840 р. але знайшовся тоді, коли вона стала відомою. Спочатку директор театру відмовився виконати його вимогу, і справу було передано до суду. Відповідно, суддя виніс рішення на користь чоловіка, бо права останнього захищав закон [8; с.142 – 143].

Крім психологічного та фінансового тиску, чоловіки не хтували і фізичним насильством. Били своїх дружин представники різних станів. Частим приводом для побоїв була занадто тісна дружба з сусідками. Якщо жінки збираються разом, чекай біди. Напевно почнуть перемивати кістки чоловікам та ухилятися від роботи. Чоловіки часто пояснювали в суді, що змушені бити дружин, щоб утримати їх від спілкування з іншими жінками, зокрема з їх сестрами і матерями.

Життя жінки цінувалася невисоко. У 1877 р. Томас Харлоу убив дружину одним ударом за те, що вона відмовилася купити йому випивку на гроші, зароблені вуличною торгівлею. Суддя визнав його винним, але пом'якшив вирок в силу того, що Харлоу був спровокований [8]. З іншого боку, коли на лаві підсудних виявлялася жінка яка вбила свого чоловіка, на милість вона могла не розраховувати. У 1869 році Сьюзан Палмер зарізала свого чоловіка, який бив її протягом 10 років. У відчаї жінка забрала дітей і втекла в надії почати життя заново. Палмер відшукав втікачку, відняв і перепродав все її майно. Тоді вона і кинулася на нього з ножом. Жінку засудили до тривалого тюремного ув'язнення, і нікому не спало на думку, що її теж спровокували [7; с.149 – 150].

Відсутність згоди у шлюбі часто було результатом конфлікту між чоловічим очікуванням реалізації патріархальної зверхності і жіночим бажанням партнерства і поваги до її ролі в сім'ї [1; с.105].

Низький рівень освіти, осуд суспільства і ставлення роботодавців до жінок як до дешевої робочої сили наклали свій відбиток на сфери, де вони могли бути задіяні у якості робітників і на рівень їхньої заробітної платні.

Вибір професії для дівчини з робітничого класу був невеликий: вона могла податися в служниці, працювати в магазині або на фабриці, тягати вагонетки і розвантажувати вугілля в шахті, шити на замовлення, прати білизну або торгувати собою. На тлі таких кар'єрних перспектив робота швачкою здавалося найбільш гідною, адже вміння поводитися з голкою і ниткою вважалося символом жіночності.

Основна кількість працюючих жінок з робітничого прошарку була зосереджена у текстильному виробництві й виготовленні одягу або ж працювала у якості домашньої прислуги. Згідно статистичних даних, наведених білоруською дослідницею І.Р. Чикаловою, у Великій Британії у 1839 році 57,7% робітників фабрик становили жінки [13; с.96].

Відповідно й розподіл праці на підприємствах здійснювався за статевою ознакою. На текстильних фабриках чоловіки працювали наглядачами і кваліфікованими механіками, а жінки обслуговували прядильні і ткацькі верстати, отримуючи зарплату завжди нижчу, ніж у найменш оплачуваного чоловіка. Це стосувалося і тих випадків, де жінка виконувала однакову з чоловіками роботу (працівники залізниць, пошти, вчителі тощо) [14; с.506].

Необхідно зазначити, що масштабне залучення жінок до праці на фабриках стало можливим внаслідок впровадження парових двигунів. У результаті цього обслуговування верстатів потребувало меншої фізичної сили, що дозволяло замінювати чоловіків жінками. І.Р.Чикалова припускає, що текстильні фабрики епохи промислової революції, можливо, не були б побудовані, якби їхні власники не розраховували на постійний притік дешевої жіночої робочої сили [13; с.96].

Підприємці рекрутували в основному молодих незаміжніх жінок. "Фабрична дівчина" була самотньою, незалежною і вільною від обов'язків, що накладалися домом і сім'єю [1; с.208].

В свою чергу справжня леді відрізнялася від жінок з нижчих класів тим, що цуралася будь-якої роботи, на якій їй довелося б змагатися з чоловіками. Забруднивши себе працею, вона втрачала свою приналежність до бажаної касты. Доходило до абсурду: Софія Джек-Блейк, яка в середині XIX ст. викладала математику в Королівському коледжі, була змушена працювати безкоштовно, щоб не прогнівити своїх батьків. Батько заборонив їй приймати гроші від кого б то не було.

Наслідуючи аристократів, середній клас був буквально одержимий прагненням до респектабельності, але статус леді серйозно обмежував поле діяльності жінки. Не можна працювати за гроші. Не можна змагатися з чоловіками. Не можна серйозно займатися наукою. Деяких жінок ці заборони спиняли, на інших же діяли, як червона ганчірка на бика: зціпивши зуби, наполегливі рухалися вперед.

Починаючи з останньої третини XIX ст. загальна картина жіночої зайнятості починає змінюватись. Це пов'язано з низкою причин, зокрема, зі зростанням рівня освіченості жінок, діяльністю активістів жіночого руху, змінами у потребах ринку праці у зв'язку із впровадженням у життя нових винаходів тощо. Однією з нових професій, яку активно почали освоювати освічені британські жінки ще у середині XIX ст., була професія вчителя. У 1870 р. серед дипломованих шкільних вчителів було 6,4 тис. чоловіків і 6 тис. жінок, при чому намітилась чітка тенденція до фемінізації вчительської праці. У 1895 р. серед дипломованих вчителів нараховувалося вже 32 тис. жінок і 21 тис. чоловіків. Тобто жінки становили 67,7% вчителів. У наступні роки їх частка зросла ще більше: у 1901 р. відсоток жінок серед шкільних вчителів сягнув 75 % [13; с.106].

Медицина також довгий час вважалася сферою діяльності чоловіків. Зрушення намітилися у роки Кримської війни (1853 – 1856 рр.), коли англійка Флоренс Найтінгейл зуміла

залучити до роботи спеціально навчених сестер милосердя і надати цій справі характеру серйозної професії. У 1861 р. було запроваджено першу офіційну жіночу службу медсестер в англійській армії. Серед них було багато освічених жінок з сімей священників, лікарів, торговців [13; с.108]. Переважна кількість жінок, трудова діяльність яких була пов'язана з медичною сферою, обіймала посади допоміжного медичного персоналу. Лікарів серед жінок були одиниці. Першою британською жінкою-лікарем стала у 1865 р. Елізабет Гарретт Андерсон (1836-1917). Першою англійською жінкою-стоматологом була Ліліан Мюррей (1895 р.) [3; с. 281].

Як зазначалося в одному урядовому звіті, "Устрій англійського суспільства такий, що кількість пристойних місць для праці жінок середнього і нижчого класів дуже невелика" [11; с.216].

Спроби з боку жінок боротися за покращення умов праці і збільшення заробітної плати наражалися на опір чоловічої статі. Намагання чоловіків ліквідувати конкуренцію з боку жінок було однією з ключових рис промислової економіки [1; с.221]. Чоловіків непокоїла можливість втрати контролю над жінками, які знайшли альтернативу смиренному послуху чоловікові.

Таким чином, за період з середини XIX до початку XX століття була знищена частина суспільних бар'єрів для жінок у сфері зайнятості. Якщо британки ранньевікторіанського періоду виконували переважно допоміжні ролі, а рівень оплати їхньої праці був нижчим у порівнянні з чоловіками, то з закінченням епохи королеви Вікторії, жінки відкривали для себе нові види зайнятості.

Я вважаю, що входження жінок у різноманітні сфери трудової діяльності мало позитивний вплив на становлення особистості жінки, а також сприяло самоствердженню і початку активної суспільної діяльності.

У Великій Британії рух за політичне рівноправ'я жінок отримав назву суфражизм (від англ. Suffrage – виборче право). У формуванні ідеології нового руху значну роль відіграла робота відомого англійського філософа, та політичного діяча Джона Стюарта Мілля "Підпорядкування жінки" [8].

У "Підпорядкуванні жінки" були сформульовані цілі, які актуальні й донині: припинення правової, економічної та соціальної залежності жінок від чоловіків; надання свобод і можливостей в отриманні освіти. Праця побачила світ в 1869 р. і практично відразу було здійснено переклад всіма основними європейськими мовами. Обговорення її ідей у багатьох країнах сприяло створенню організацій, які виступали за рівноправність жінки [2; с.381–382].

В Англії суфражизм мав найтривалішу історію в Європі і досяг максимального розвитку, завербувавши в свої ряди велику кількість жіноцтва. Більше того, дослідники відзначають, що саме британський суфражистський рух став моделлю для подібних рухів в інших країнах. У 1851 р. у Великій Британії була створена перша постійна група прихильників і прихильниць надання жінкам права голосу – Шеффільдська асоціація за надання права голосу. [12].

У другій половині XIX століття у Великій Британії почали виникати численні жіночі політичні та соціальні спілки, які виступали з різними вимогами: допуск жінок до вищої та професійної освіти, надання їм великих юридичних прав, захист материнства тощо. Наприклад, широкий суспільний резонанс мала організована жінками кампанія за скасування законів про венеричні захворювання, згідно з якими поліція портів і гарнізонних міст надавалося право арештовувати і проводити медичний огляд будь-якої жінки, яку підозрювали в занятті проституцією. Ця вимога врешті-решт була задоволена, і закони, що діяли з 1864 року, скасували в 1886 р. [10; с.62].

Основною соціальною базою суфражистського руху був середній клас. Значно численніша група жінок з робітничого класу залишалася відносно пасивною. Вимушені нести подвійний тягар – сімейні турботи і важка праця на виробництві, працівниці знаходилися осторонь від громадської діяльності, їм були чужі ідеали жінок середніх верств. Крім того, інтереси жінок-робітниць збігалися з інтересами чоловіків-робітників, поліпшення свого становища вони бачили в економічних і соціальних перетвореннях.

На перший погляд та обставина, що рух за права жінок з самого початку мав характер протесту в країні, де знаменита вікторіанська мораль і громадянська думка обмежили місце жінки в суспільстві строгими рамками пасивності та підпорядкування, здається парадоксальним. Однак, з іншого боку, саме Англія є батьківщиною ідей парламентаризму і класичної ліберальної доктрини. Відповідно, розширення народного представництва в парламенті в результаті декількох реформ виборчого права, проведених протягом XIX століття, дозволило прихильникам жіночої рівноправності вимагати поширення виборчих прав і на жінок [15; с.87].

Соціальну базу ліберального фемінізму середини – другої половини XIX ст. складали представниці привілейованої частини суспільства, освіченої та інтелектуальної частини середнього і вищого класів. З середини XIX ст. вони почали створювати гуртки і групи. Особливо успішним був "Комітет жіночої власності" у Лондоні (1855) [12].

У результаті, в 1882 році під тиском феміністок британський парламент ухвалив закони, що надали право неодруженим забезпеченим жінкам вступати до університетів, медичних шкіл, володіти власністю і управляти нею, а з 1894 дав жінкам право голосу на місцевих виборах [12].

Отже, суфражизм зруйнував традиційні забобони та стереотипи вікторіанського суспільства, і створив нову модель жіночої поведінки і ідеал Нової жінки. Головним результатом еволюції уявлень про жінку було руйнування жорсткої межі між громадською і приватною сферами діяльності. Новий ідеал кардинально відрізнявся від вікторіанського стереотипу, він надавав жінкам більше самостійності у виборі сфери діяльності, а також інтелектуальну і економічну свободу.

Література

1. Абрамс Л. Формирование европейской женщины новой эпохи 1789 – 1918 / Л.Абрамс; [пер. с англ. Е.Незлобиной]. – М.: Издательский дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2011. – 408 с.
2. Ахмедшина Ф. От "истории женщин" к "гендерной истории". Новая концепция гендерной истории. / Ф.Ахмедшина, О.Шнырова, И.Школьников // Введение в теорию и практику гендерных отношений: сборник научных статей. – Ташкент, 2007. – с. 380-387.
3. Залеток Н. Еволюція ролі британських жінок на ринку праці (друга половина XIX – початок XX ст.) // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". – Острог, 2014. – № 22. – с. 276 – 289.
4. Залеток Н. Проблема надання виборчого права британським жінкам у ході парламентських реформ (1832 – 1884) // Український історичний збірник. – Київ, 2013. – № 16. – С. 94-101.
5. Короткова С.А. Джон Стюарт Милль о проблеме прав женщин // Проблемы истории и историографии нового и новейшего времени, 1999. – 64-77 с.
6. Коути, Екатерина. Женщины Викторианской Англии: от идеала до порока / Катя Коути, Кэрри Гринберг. – Москва: Алгоритм, 2014. – 318 с.
7. Коути, Екатерина. Недобрая старая Англия / Екатерина Коути. – СПб.: БХВ-Петербург, 2013. – 319 с.
8. Коути Е., Харса Н. Суверения викторианской Англии. – М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2011.
9. Милль Дж.Ст. "Подчиненность женщин". – СПб., 1869.
10. Новікова Н.В. Жіночий рух у Великобританії в кінці XIX – початку XX століть. / Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 1996. – № 3. – С.60-64.
11. Пикард, Лайза. Викторианский Лондон. – Москва: Издательство Ольги Морозовой, 2011. – 513 с.
12. Пушкарьова Н. Фемінізм: ідеї та особи. – [електронний ресурс]. – режим доступу: <http://cozap.com.ua/text/15942/index-1.html>.
13. Чикалова И.Р. Женский и детский труд в странах Западной Европы и США в XIX веке / И.Р.Чикалова // Женщины в истории: возможность быть увиденными: сб. науч. ст. / И.Р.Чикалова. – Минск: БГПУ, 2002. – Вып. 2. – С. 95–110.
14. Чикалова И.Р. У истоков социальной политики государств Западной Европы / И.Р.Чикалова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – №4. – С. 501–525.
15. Школьников И.А., Шнырова О.В. Суфражизм и политические партии в Великобритании в середине XIX – начале XX века: опыт взаимодействия // Гендерная реконструкция политических систем. – СПб., 2004. – С. 86-103.

УДК 551. 528 (477. 51)

СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ЗАНЕПАД ГАНЗЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Бесараб В.І., студент магістратури історико-юридичного факультету
Науковою керівник: канд. істор. наук, доц. **Самойленко О.Г.**, кафедра всесвітньої історії

Актуальність. У світовій історії можна навести не так багато прикладів створення добровільних і взаємовигідних об'єднань, укладених між державами або будь-якими корпораціями. До того ж у переважній більшості основою для них були корисливість, жадібність, і як наслідок, всі вони виявлялися дуже нетривкими. Будь-яке порушення рівноваги інтересів у такому союзі незмінно призводило до його краху. Тим актуальнішими для осмислення, як і для вилучення повчальних уроків в наші дні, стають настільки рідкісні зразки довгострокових і міцних коаліцій, де всі дії сторін були підпорядковані ідеям співробітництва та розвитку.

В історії Європи таким зразком повною мірою може стати Ганзейський союз, який успішно проіснував близько чотирьох століть. Розпадалися держави, розпочиналися і закінчувалися численні війни, перекроювалися політичні кордони держав континенту, але торгово-економічний союз міст північно-східної Європи жив і розвивався.

Історія цього союзу неодноразово досліджувалася у працях вітчизняних та іноземних вчених-істориків, економістів, політологів. Серед вчених, які досліджували історію Ганзейського союзу, варто зазначити Арзамасова Б.Г., Войнова Д.С., Зиміна О.О. [3], Йоргена Брекера, Івоніна Ю.Е. [4], Рольфа Хаммеля, Семенова В.Ф. [8], Сиротенка В.Т. [9], Татолі Т.В., Хорошкевич А.Л. [10], Філіпа Доллінгера, Фолькера Хенна. Особливої уваги заслуговують праці Козакової Н.А. [5] та Клименка С.А. [6].

Актуальність нашої статті викликана необхідністю вивчення іноземного досвіду економічного розвитку країни в умовах її входження до міжнародної економічної спілки. XX-XXI ст. – це період глобальних світових інтеграційних процесів, утворення великих економічних, політичних і міждержавних союзів. Одним з перших регіональних економіко-політичних об'єднань в Європі був Ганзейський союз. Україна, ставши незалежною державою в політичному плані, має забезпечити економічні гарантії власної суверенності і незалежності. Одним із таких засобів є вступ до сучасних економічних союзів, таких як ЄС, ВТО й ін. Тому, на нашу думку, вивчення історичного досвіду може бути корисним для сучасного українського суспільства.

Метою статті є вивчення міжнародної політико-економічної і правової діяльності Ганзейського союзу.

Завдання нашого дослідження передбачають:

- дослідити історико-правові засади утворення Ганзейського союзу;
- охарактеризувати структуру органів державної влади і територіального устрою Ганзейського союзу;
- дати загальну характеристику причин занепаду Ганзейського союзу та його впливу на сучасність.

Дослідження питання генези походження та діяльності Ганзейського союзу як одного з потужних міжнародних утворень слід розпочати з етимології слова "ганза". Слово має фламандсько-готське походження і позначає "товариство", тобто "союз для певної мети з певними внесками" [8, с.286]. Перша ганза виникла у Фландрії, в 1200 р. у місті Брюгге – першого торгового міста Північного моря. Навколо Брюгге утворилося товариство з 17 міст, яке вело оптову морську торгівлю з Англією і носило назву фландрської Ганзи. Зазначене товариство було виключно економічним і не набуло політичної самостійності.

Перший поштовх до утворення німецької Ганзи виходив з Вісбі, де в 1229 році німецькі купці, представники багатьох німецьких торгових міст, у тому числі портових міст Любека, Бремена, Риги та Гронінгена і деяких внутрішніх міст провели перші збори. З часом головне місце стало займати місто Любек, яке з 1226 р. стало вільним містом.

Любек, як головне місто союзу, почав укладати, без особливого уповноваження, від імені "всього купецтва римської імперії" договори, в яких закріплювалися однакові переваги для всіх німецьких міст.

Потреба в отриманні привілеїв і необхідність врегулювати відносини у сфері торгівлі призвела до того, що в 1260 р. в Любеку відбувся перший з'їзд представників Ганзи. Цю дату вважають початком створення Ганзейського союзу. Відомості щодо з'їзду украй суперечливі. Кількість міст, що брали участь дуже різниця, причому дехто нараховує їх до 90 [4, с. 7]. Це пов'язано з тим, що деякі міста всередині країни приєдналися до Ганзи заради пов'язаних із цим торгових вигод, але тільки номінально, і не брали в її справах майже ніякої участі. Варто зауважити, що кількість членів Ганзейського союзу змінювалася протягом його існування від 70 до 200.

Розглядаючи Ганзейський союз слід звернути увагу на такі його структурні елементи як: організація управління, збройні сили, територіальний устрій і систему права.

Своєрідною особливістю цієї спільноти було те, що воно не мало постійної організації – ні центральної влади, ні спільної збройної сили, ні навіть загальних фінансів. Всі члени союзу користувалися однаковими правами, а представництво було доручено цілком добровільно головному місту союзу – Любеку, оскільки його бургомістри і сенатори вважалися найбільш кваліфікованими для ведення справ. Разом з тим Любек взяв на себе витрати на утримання військових кораблів союзу. В 1349 р. в Любеку було створений митний суд, що став апеляційною інстанцією у справах пов'язаних з торговими спорами для всього союзу.

Безпосередню участь в управлінні здійснювали представники знаті та громадяни міста. Вони обирали Сенат та голову міста – Бургомістра або Обер-бургомістра. Найвпливовішим був любекський бургомістер. За реальною владою та політичним впливом він займав у

Європі вище місце, ніж багато князів і навіть королів. А багатство тільки одного Любека переважало багатства деяких феодальних держав того часу. Ганзейська аристократія мали не менший вплив, ніж крупні феодалі середньовічної Європи.

Загально-ганзейським органом влади були ганзейські з'їзди, що мали право розглядати питання торгівлі, взаємовідносин з іноземними державами, питання війни та миру. Допускалися скликання з'їзду певної частини союзу для вирішення нагальних питань.

Система управління територією була дуже складною. Це пояснюється значною територіальною протяжністю Ганзейського союзу. Його територіальний устрій був представлений трьома частинами:

1. Східна, вендська область, до якої належали Любек, Гамбург, Росток, Вісмар, а також померанські міста – Штральзунд, Грейфсвальд, Анкл, Штетине, Кольберг та ін.;

2. Західний Фризько – Голландський район, до якого входили Кельн і Вестфальські міста – Зест, Дортмунд, Гронінген та ін.;

3. Вісбі і міста, які знаходилися в Прибалтійських провінціях, наприклад, Венден (нині – Цесис), Вольмар (Валмієра), Кокенгаузена (Кокнесе), Страупе, Лемзаль (Лімбажі), Гольдінген (Кулдїга), Виндава (Вентспілс), Ревель (Таллін), Дерпт (Тарту), Пернов (Пярну), Феллін (Вільянді).

Складність територіального управління була викликана тим, що міста, які входили до союзу були віддалені один від одного та відокремлені іншими, не належними до союзу, а часто ворожими, володіннями. Варто зауважити, що міста були здебільшого самоврядними імперськими містами, але тим не менш у своїх рішеннях вони часто перебували в залежності від правителів навколишньої держави. Німецькі князі не завжди доброзичливо ставилися до союзу, крім тих випадків, коли самі потребували допомоги.

Отже, ганзейським містам доводилося захищатися не тільки від зовнішніх ворогів, оскільки всі морські держави були їхніми конкурентами і бажали знищити або хоча б послабити позиції, але і проти власних князів. Ганзейському союзу доводилося вести розумну й обережну політику по відношенню до всіх зацікавлених володарів і майстерно користуватися усіма обставинами.

Врегулювати конфлікти та утримувати у складі союзу міста (як приморські, так і внутрішні), розкидані на просторі від Фінської затоки до Шельди, і від морського берега до середньої Німеччини, було дуже важко, тому що інтереси цих міст були дуже різні, а між тим єдиним зв'язком між ними могли служити загальні інтереси. У розпорядженні союзу був тільки один примусовий засіб – виключення із нього, що тягло за собою заборону всім членам спілки мати будь-які справи з виключеним містом, проте поліцейської влади, яка спостерігала б за виконанням такого рішення, не існувало.

Скарги й претензії могли подаватися тільки під час з'їздів союзних міст, які збиралися дуже рідко, на яких були представники від усіх міст, чий інтереси цього вимагали. У будь-якому разі, для портових міст виключення зі спілки було дуже дієвим засобом покарання. Так, в 1355 р. м. Бремен, яке з самого початку виявило прагнення до відокремлення, вийшло зі складу союзу. За три роки місто зазнало величезних збитків і змушене було просити про повторне прийняття його в союз.

Важливе місце в системі державної влади займали збройні сили. Центральне місце в цій системі посідав флот. Основним видом військових кораблів були "когги". Когг – це найбільший трищогловий корабель в Балтійському морі в XIV ст., водотоннажністю від 300 до 550 тонн, завдовжки в 120, шириною в 30 і глибиною в 14 футів. Екіпаж складався з 250 моряків. Був озброєний 1520 гарматами, з яких половина була 9-12 фунтові гармати.

Кораблями спеціального призначення були Фред-когги. Це військові кораблі, на яких несли поліцейську службу поблизу берегів і гавані. На їх утримання стягувалося окреме мито [7, с.154].

Особливої уваги заслуговують джерела права Ганзейського союзу. Ключове місце займали норми Любекського права. В основі Любекського міського права лежить грамота герцога Генріха Льва, що надала Любеку у 1160 році прав та привілеїв самоврядного міста. Права санкціоновані нею були розширені імператором Фрідріхом I в 1188 р. та Фрідріхом II в 1226 р.

Найдавніша пам'ятка любекського права, що дійшла до нас датується 1226 р. Також є латинські варіанти для Тендерна (1226), Ревеля (1257) і Данцига (1263). Нормативно-правові акти цього періоду характеризуються значним впливом римського права. Він прослідковується в правилах формулювання текстів. Римське право справило значний позитивний вплив на розвиток торгових відносин, оскільки воно звільняло їх від певних феодальних обмежень [2, с.25]. В кінці XIII ст. з'являються німецькі тексти, що замінюють латинські. Це може означати про створення власно ганзейської юридичної техніки.

Частиною Любекського права став Ганзейський статут, який регулював питання морського права та торгівлі. До 1608 р. друковане зібрання систематизувало міське право по шести розділах: загальні правила, спадкове право, договірне і зобов'язальне право, кримінальне право, кримінально-процесуальне право, питання корабельних справ. В 1642 р. з'явився великий коментар, складений юристом Мелетієм.

Іншим джерелом права є збірник законів, виданих Ганзейським союзом на початку XVII століття, коли міць його вже приходила в занепад. Ще в XIV столітті робилися спроби створення єдиного кодексу для регулювання ділових відносин союзу, але суперництво і дрібні чвари протягом трьох століть перешкоджали досягненню угоди. Доктор Курик в 1667 році опублікував у Гамбурзі на німецькій мові оригінал з латинським перекладом цього кодексу 1614 року. Але і тоді цей кодекс не був повним, а містив лише особливі звичаї і статuti окремих міст і головним чином ґрунтувався на традиційних принципах римського права.

"Закони Вісбі", або "Морські закони острова Готланда" – це збірка, що складається з трьох частин, одна з яких представляє собою іншу редакцію Олеронських правил поряд з витягами із законів міста Амстердама і статутів ганзейського міста Любека.

Торгівля на Балтійському морі значно поживилася в XIII ст. Саме тому ганзейські купці, вступаючи у відносини з тими, хто застосовував Олеронські правила, опинилися під сильним впливом їхньої правової думки. Відомо, що в XV столітті купці Вісбі виробили для себе правила, якими вони повинні були керуватися, і в 1505 році в Копенгагені саксонською мовою був опублікований текст морських законів Вісбі.

Важливе місце займали відносини з іноземними факторіями, які знаходились у Новгороді, Стокгольмі, Лондоні й інших містах, що не входили до Ганзи як повноправні члени. Особливе місце серед них належало Новгороду.

Зі статутів усіх закордонних контор Ганзи в найбільш повному вигляді до наших днів дійшов якраз звід законів Новгородської контори – Новгородська скра. Слово "скра" має скандинавські коріння. Історикам відомо сім її редакцій, з яких п'ять припадає на період незалежної Новгородської республіки, ще два судовника було складено після приєднання новгородських земель до Московського князівства. Скра представляє собою звід адміністративних, цивільних та кримінальних норм. Практично в кожному пункті передбачені грошові штрафи або покарання – аж до смерті за вбивство або крадіжку [6].

На початку XV ст. Ганзейський союз почав втрачати свою силу. Найголовніші голландські гавані, користуючись географічною перевагою свого близького розташування до океану, вважали за краще вести торгівлю на власний розсуд. Війна Ганзи з Данією в 1427-1435 рр., під час якої голландські міста залишалися нейтральними, принесла їм величезні вигоди і тим завдала шкоди Ганзі, яка, зуміла зберегти власні позиції. Розпад союзу почався за кілька років до укладення загального миру. Росток і Штральзунд уклали з Данією свій сепаратний мир. Велике значення мала також та обставина, що, починаючи з 1425 р., припинився щорічний хід оселедців у Балтійське море і як наслідок торговий потенціал серйозно похитнувся.

Значно ганзейське становище похитнула каперська війна між Ганзою і Голландією. Вона продовжувалася п'ять років і викликала відділення великих голландських портових міст від Ганзи, оскільки з розвитком судноплавства умови торгівлі для цих міст стали надто відрізнятися від умов торгівлі Ганзи.

Політика Ганзи також потроху втратила свою первісну передбачливість і енергію. До цього долучилася ще й недоречна ощадливість по відношенню до флоту, який містився в недостатній кількості.

У 1468 р. англійський король Едуард IV відняв у Ганзи всі її привілеї і залишив їх тільки за містом Кельном, який був виключений з Ганзи. У подальшій каперській війні Ганза зазнала великих втрат, незважаючи на те, що у Англії в ті часи могутнього військового флоту не було. Але в 1474 р. Едуард IV під тиском збройних сил Ганзи був змушений погодитися на вигідний для останньої мир, положення якого були закріплені в Утрехтському договорі.

Ганза виявилася безсила тільки проти однієї держави – Московського царства. Відносини між Ганзейським союзом і Московською державою були представлені в особі Новгородода. Самі ранні згадки про торгівлю відносяться до XII ст. Торговля з Ганзою мала важливий вплив для економіки Новгородської землі. Основними статтями новгородського експорту складали продукти селянського промислу (хутро, віск, мед), імпорту – продукція західноєвропейського ткацтва і гірничо-видобувної промисловості (срібло, кольорові метали). Ганзейці постачали такий продукт широкого споживання як сіль, а також продукти харчування (оселедець, вина). Ганзейський попит на продукти новгородських промислів сприяв розвитку таких ремесел, як ювелірного, металообробного, бо ганзейці поставляли лише руду. Крім цього, ганзейські купці звільнялися від мит та різноманітних стягнень, а також мали ряд привілеїв при покупці товарів, яких не мали новгородці [3, с. 278].

На перших порах Московська держава не протидіяла такій несправедливості. Але починаючи з XIV ст. московська влада починає безпосередньо заключати домовленості з європейськими країнами і надає перевагу московсько-датській торгівлі. Кульмінаційним пунктом даної політики стала жалувана грамота Василя III 1517 р., яка надала датським купцям ряд привілеїв, а також право мати в Новгороді і Івангороді власні двори [5, с. 336]. Також для Ганзи було сильним ударом, коли московський цар Іван III в 1494 р. несподівано наказав розграбувати німецький двір в Новгороді, закувати в кайдани й посадити у в'язницю 49 німців, які там мешкали.

У цей час внутрішній зв'язок в союзі остаточно розпався. Наприкінці 1509 року Любек оголосив війну Данії, до нього приєдналися лише Росток, Вісмар і Штральзунд.

У 1520 р. королі тих країн, з якими мала справи Ганза, стояли в сильній залежності від своїх баронів і духівництва, а часто були з ними в союзі. Їх вплив на державне господарство призвів до того, що королі не бажали більше допускати, щоб вся торгівля їх країни перебувала в чужих руках, до того ж у руках іноземної держави, що виключало будь-яку можливість конкуренції.

Тим часом змінилися й умови судноплавства: інтереси портових міст, розкиданих на узбережжі, протягом більше ніж двох тисяч кілометрів, все більше розходилися, причому приватні інтереси кожного окремого міста набували все більш переважне значення. Внаслідок цього фламандські і голландські міста вже раніше відокремилися від Ганзи, потім з неї було виключено Кельн, а зв'язок між іншими містами дедалі більше слабшав.

Нарешті Любек залишився майже один з Венденськими містами і містами Передньої Померанії. До цих обставин приєдналося ще й духовне відродження тих часів, викликане великими заокеанськими відкриттями і реформації, що поширилося вшир і вглиб не тільки в релігійній, але і в соціальній області, так що всі існуючі до тих пір відносини зазнали глибоких змін. Це викликало такі ж ускладнення у внутрішньому становищі ганзейських міст, як змінилися політичні умови в міжнародному їхньому становищі [1, с. 25].

Датою припинення існування Ганзейського союзу вважають 1669 р., коли був проведений останній з'їзд. Таким чином, союз німецьких міст, що становив Ганзу, розпався після 270 років блискучого існування, під час яких він зводив королів на трони і скидав їх, і відіграв провідну роль на всій півночі Європи. Розпався він, як вже було сказано, тому, що за цей довгий термін докорінно змінилися ті умови державного життя, на яких ґрунтувався цей союз. Предметом повсякчасних домагань Ганзи і основою її процвітання були торговельні монополії, безмитна торгівля і інші привілеї. Вся зовнішня діяльність зводилась до отримання власних матеріальних вигод. Ганза з найперших своїх кроків діяла гнітюче, якщо не на уряди тих держав, в яких вона діяла, то на їх купецтво і мореплавців. Вона могла утримувати свою позицію тільки силою і саме морською силою.

Керівники Ганзи з великим мистецтвом користувалися як її морською силою, так і іншими засобами, що були в її розпорядженні, в тому числі і грішми. Вони вміли отримувати користь від придбаних за допомогою своїх агентів відомостей про іноземні держави і про людей, які в них мали вплив. Вони спритно користувалися постійними суперечками через престолонаслідування та іншими внутрішніми незгодами, а також численними війнами між окремими державами, і навіть самі намагалися порушувати і захочувати такі випадки. Загалом, все зводилося до комерційного розрахунку, при чому великої чіткості в засобах вони не виявляли і ніяких більш піднесених державних завдань не переслідували. Тому весь союз, крім загального національного почуття, тримався тільки на усвідомленні загальних вигод, і, поки ці вигоди були дійсно загальними, союз представляв велику силу.

Через 700 років, Ганзейський союз був відновлений. Його відтворили у голландському місті Зволле у 1980 р. Сучасний Ганзейський союз об'єднав 163 міста з 15 європейських держав, головний офіс, як і раніше знаходиться в Любеку. Учасники нового Ганзейського союзу поставили перед собою завдання зберегти дух загального способу життя і культури в містах, що входять в Ганзу. Всі вони прагнуть зробити внесок в економічну, культурну і політичну єдність Європи.

Висновок. Таким чином, Ганзейський союз – це визначне міжнародне об'єднання міст, яке мало значний вплив на міжнародні відносини та ситуацію у середньовічній Європі. Його існування доводить, що тенденція інтеграції є характерною не лише для XX-XXI ст., а й мала місце і в епоху середньовіччя.

Досвід діяльності Ганзейського союзу – це не лише історія міжнародних відносин, але й конкретні варіанти організації й управління значної території, яка має різні варіанти культурного, економічного, соціального та політичного розвитку, що може бути використано в сучасних умовах.

Література

1. Вопросы истории государства и права Германии и Швейцарии: Сборник научных трудов / Под ред. З.М.Черниловского. – М., 1985. – 116 с.
2. Галанза П.Н. Феодалное государство и право Германии / П.Н.Галанза. – М., 1963. – 44 с.
3. Зимин А.А. Международные связи России до XVII в.: Сборник статей / Под ред. А.А.Зимины, В.Т.Пашутка. – М.: Мысль, 1961. – 366 с.
4. Ивонин Ю.Е. Международные связи в средневековой Европе: Тезисы научных докладов и сообщений обласного научно-практического семинара 16-18 октября 1988 г. / Отв. ред. Ю.Е.Ивонин. – Запорожье: Комунар, 1988. – С.7-9.
5. Казакова Н.А. Русско-ливонские и русско-ганзейские отношения: Конец XIV – начало XVI в. / Н.А.Казакова; Акад. наук СССР, Ин-т истории СССР. – Л.: Наука, 1975. – 359 с.
6. Клименко С.А. Новгородская контора Ганзы: [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,6002715,00.html>
7. Разин Е.А. История военного искусства. Том 3 / Е.А.Разин. – М.: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1957. – 570 с.
8. Семенов В.Ф. История средних веков / В.Ф.Семенов. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР., 1962. – 588 с.
9. Сиротенко В.Т. История международных отношений в Европе / В.Т.Сиротенко. – Пермь: Звезда, 1975. – 290 с.
10. Хорошкевич А.Л. Торговля Великого Новгорода с Прибалтикой и Западной Европой в XIV-XV вв. / А.Л.Хорошкевич. – М.: Наука, 1963. – 295 с.

УДК 902:94 (477.51)

ДО ПИТАННЯ ІСТОРІЇ НІЖИНСЬКОЇ ФОРТЕЦІ

Бідун С.М., студент магістратури історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Кедун І.С.**, кафедра всесвітньої історії

Історія м. Ніжина дуже цікава та різноманітна. В різних аспектах історики досліджували її, та висвітлювали події, які були пов'язані з нею, а саме: розвиток міста, існування Ніжинської фортеці та Ніжинського козацького полку, а також відома Чорна рада 1663 року та ін. Питанням вивчення ніжинської фортеці займалися історики: О.Шафонський, О.Лазаревський, М. Костомаров, О.Апанович, М.Бережков, Ю.Москаленко, О.Морозов, Г.Самойленко, які в своїх публікаціях опиралися на матеріали архівних джерел та власні розвідки.

Варто зауважити, що більшість попередніх дослідників оперували неперевереними даними, часто використовуючи недостовірні дані та власні необгрунтовані припущення. Зважаючи на це, в наш час проблема Ніжинської фортеці вимагає перегляду.

Більшість дослідників пов'язують початковий період існування ніжина з давньоруським часом. Підставу для цього знаходять в результатах археологічних розкопок, що проводились у 1989–1991 рр. під керівництвом В.Коваленка та Ю.Ситого. (на території міста знайдено сліди двох давньоруських поселень (урочища "Замок" та "Городок") X-XIII ст.) Наявність згаданих поселень на території м. Ніжина дозволила пов'язати літописний Уненіж (1147 р.) з пам'яткою в ур. Городок на правому березі р. Остер, а літописний Ніжатин (1135р.) – з городищем у центрі Ніжина. Але на жаль проведені дослідження не виявили наявності укріплень давньоруської фортеці. Тому теза про історію фортеці з давньоруських часів є дискусійною.

За литовської доби – (друга половина XIV - поч. XV ст.) вперше, Ніжин як місто, згадується в жалувальній грамоті Київського князя Володимира Ольгердовича князю Юрію Івантичу Половцю-Рожиновському від 19 січня 4 індікта [9, с.190]. У 1864 році текст грамоти передрукував Л.Похилевич, датувавши її 1390-м роком. Пізніше цей документ вивчали історики зокрема, М.Грушевський та Ф.Шабульдо, які дослідили, що "4-й індікт" припадав двічі – на 1366 та 1381 роки. Отже, саме цими роками і можна датувати грамоту. Найбільш ймовірною видається дата – 1381 рік. Зокрема існує думка, що тут діяв Литовський замок, який мав на меті захищати територію міста від нападу татар, але знову ж таки його факти існування не доведені і досі.

Внаслідок московсько-литовської війни (1500–1503) Ніжин у складі чернігово-сіверських земель відійшов до Московської держави. 1514 року, за наказом гетьмана Євстафія Ружинського, територію України поділено на полки, і серед них утворюється Ніжинський козацький полк [5, с.90].

На думку історика П.Клепатського, котрий здійснив спробу реконструкції кордонів Остерського повіту XIV-XVI століть, залучивши матеріали люстрацій 1552-1625 років про ці

кордони “як вони були зстародавна”, Ніжин у цей час лишався східним форпостом повіту [6, с. 237]. Внаслідок нападів татар та частих військових дій між московськими та польсько-литовськими військами, що точилися за Чернігово-Сіверські землі, місто занепадає і втрачає стратегічне значення, як оборонний центр аж до приходу влади Речі Посполитої на ці території в XVII столітті.

Загалом історичні акти та плани м. Ніжина XVII-XVIII називають такі складові частини Ніжинської фортеці того часу, як “Верхнє земляне місто”, де знаходилася цитадель і “Покровський земляний пригородок”. У систему укріплень входили земляні вали, рови, частокіл, а “Верхнє місто” мало ще й фортечні вежі і караульні [1, с.648]. Таким чином Ніжинська фортеця на XVII ст. Складалась з двох частин: власне замок, та друга лінія укріплень. Схожу систему оборони з певною поступовою модернізацією вона зберігає і в подальші часи. До речі вперше, Ніжин як укріплене місто, відображено на карті Гійома де Боплана (рис. 1).

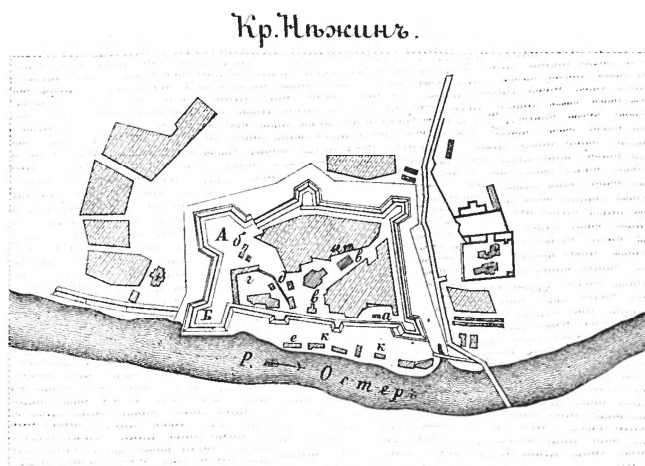


Рис.1. Спеціальний і докладний план УКРАЇНИ з належними до неї воєводствами, округами і провінціями 1650 р.

На момент будівництва фортеці значна роль приділялась вибору ландшафту, адже в ті часи це було основним правилом закономірності спорудження оборонних укріплень [2, с.135]. Тому ніжинська цитадель не є виключенням з цього правила і вона знаходилась на лівому рівнинному березі річки Остра а навколишні болота разом з озером підвищували оборонну ефективність фортеці в обороні.

На 1665 р. констатовано факт, що фортеця обнесена земляним валом, захищало її 11 дерев'яних веж, на 10 з яких було встановлено гармати. Зовні місто охоплював високий земляний вал, зміцнений частоколом. Перед валом тягнувся широкий (7 саж) і глибокий (1 сажень = 2 м 13 см.) рів. [11, с. 515].

Ф.Ласковський у своїй роботі "Матеріали для історії інженерного мистецтва в Росії" повідомляє, що Ніжинська фортеця до 1714 року мала 5 невеликих бастіона, 4 з яких перебували з напільної сторони [6, с. 505] (рис. 2).

В архівних матеріалах зберігся "План Нежинской крепости с ближним строением" підписаний інженером-підполковником Дебоскетом, датований 1749 р., на який нанесено також частину міської території з будинками. За ним укріплення вдосконалювались, глибшим і ширшим став рів, а землю з нього надсипали вал.

Певні відомості про вигляд та структуру фортеці можна почерпнути із праці О.Лазаревського “Обозрение румянцевской описи Малороссии”, яка була складена в 1765-1769 рр., він пише про застосування в Ніжинській фортеці передових на той час методів укріплень: “Замок в Ніжині зроблений по Вобановій манері” [7, с. 169]. Вони проявилися в геометрично правильних обрисах фортеці, винесених вперед кутах укріплень, щоб забезпечити прямий фронтальний і фланговий вогонь [10, с. 53-54]. Ці зміни можна помітити на плані Ніжина 1773 р. (рис. 3).



Рис.2. План фортеці Ніжина, перша чверть XVIII ст. за Ф. Ласковським

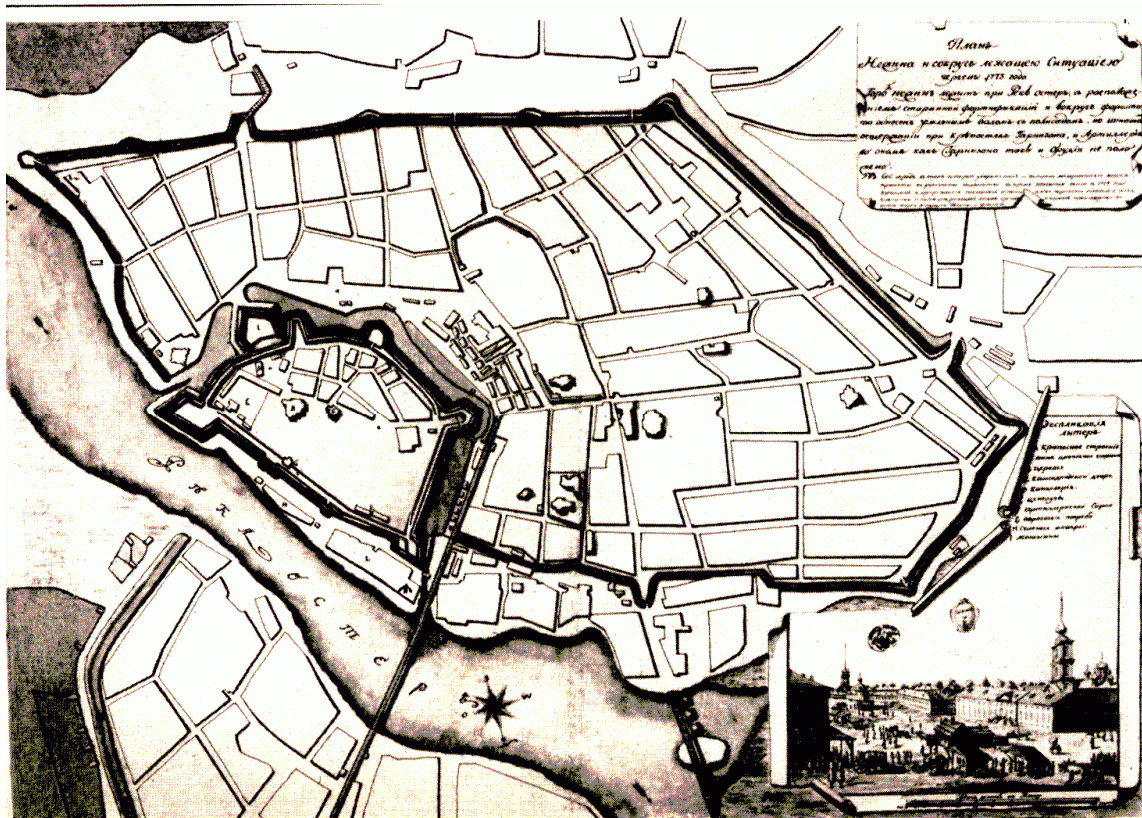


Рис. 3. План фортеці Ніжина 1773 р.

Опис Ніжинської фортеці 1786 р. виконав О.Шафонський і вміщений в його праці “Черниговского наместничества топографическое описание” Опис містить відомості, що ніжинська фортеця мала п’ятикутну форму разом з тим виокреслюється структура міста: власне фортеця, Старе і Нове місто. П’ять бастионів або багатокутових виступів на рогах укріплення, призначались для ведення флангового вогню вздовж рову і валу цитаделі [12, с.450-452,462-463].

Проте в другій половині XVIII ст. ніжинська цитадель фортеця починає занепадати, судячи з опису О.Ф.Шафонського, “уже давно не возобновлялись и сильно расплылись, в то же время укрепления замка были еще в пригодном для обороны состоянии и имели бастионы” [12, с. 454-455]. Великих руйнувань фортечним укріпленням завдала пожежа 1797 р. А на зламі XIX-XX ст. М.М.Бережков писав: “В Нежине почти нет уже никаких следов этих земляных укреплений: они уже давно все скрыты” [3, с. 18].

За період існування фортеці в ній неодноразово проводились реставраційні та ремонтні роботи по підтриманню укріплень у боєздатному стані, як це було у 1667-1669 [1 с.648.], 1704-1705, 1720 [8, с506], 1737 та 1748 роках, пов’язані вони були із неспокойним як внутрішнім так і зовнішнім становищем Російської імперії (виступи та війни).

Останні зміни в фортефікації міста можемо спостерігати на плані 1803 р. за яким видно, що захисні вали знесені, рови засипані, розгалужена система вулиць (рис. 4).

Отже, підсумовуючи вище сказане слід зазначити, що Ніжинська фортеця проіснувала близько двох століть і виконувала оборонні функції захисту міста із її заснування під владою Речі Посполитої, а після підписання Андрусівського миру вже в складі Російської імперії. Фортеця за часи існування неодноразово зазнавала змін по вдосконаленню обороноздатності та проводились відновлювальні роботи по її підтриманню в належному стані.

Отже, згідно статусу міста-фортеці Лівобережжя, Ніжин мав систему оборонних споруджень: земляний вал, стіни, башти, ворота фортеці.



Рис. 4. План Ніжина 1803 р.

До наших днів ніжинська фортеця не збереглася. Але свідчення її існування можна виявити уздовж сучасних вулиць Набережної, Леніна, Братів Зосимів, Шевченка, Лашенка та Богдана Хмельницького, території сучасної ніжинської школи № 1 [4, с. 22].

В даний час територію колишньої фортеці займає Ніжинський ринок з будівлями магазинів XIX століття.

Література

1. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией: [В 15-ти т.]. – СПб., 1861-1892. – Т. 9.: 1668-1672. – СПб.: Тип. М. Этингера, 1877. – 998 с.
2. Апанович О.М. Збройні сили України першої половини XVIII ст. / О.М.Апанович. – Дніпропетровськ: Січ, 2004. – 230 с.
3. Бережков М. М.Е.Марков и его рукописный сборник о Черниговской старине. – Нежин: Типо-Лит. М.В.Глезера, 1902. – 25 с.
4. Железко Р.А. Місто Ніжин у системі оборони Гетьманщини (1648-1783) / Ніжинська старовина Вип. 17(20). Ніжинознавчі студії. // Р.А.Железко. – К., 2014. – С. 15-23
5. Історія русів / укр. пер. І.Драча ; передм. В.Шевчука. – 2-ге вид. – К.: Веселка, 2003. – 366 с.
6. Клепатский П.Г. Очерки по истории Киевской Земли. Литовский период. – Біла Церква: вид. О.Пшонківський, 2007. – 480с.
7. Лазаревский А.М. Обзорение румянцевской описи Малороссии, вып. 2. – Чернигов, 1867. – 139-390 с.
8. Ласковский Ф.Ф. Материалы для истории инженерного искусства в России. – СПб.: Императорская Академия Наук, 1861 г. – 972 с.
9. Похилевич Л. Сказанне о населенных местностях Киевской губернии. – К.: Типография Киевопечерской лавры, 1864. – 777 с.
10. Цапенко М П. Архитектура Левобережной Украины XVII-XVIII веков. – М.: Стройиздат, 1967. – 236 с.
11. Чернігівщина. Енциклопедичний довідник / Кудрицький А.В. – К.: Українська Радянська Енциклопедія, 1990. – 1006 с.
12. Шафонский А.Ф. Черниговского наместничества топографическое описание. – Киев: [б. и.], 1851. – 697 с.

ФЕНОМЕН ЄГИПЕТСЬКОЇ ДЕСПОТІЇ

Бойко І.В., студент магістратури історико-юридичного факультету
Науковою керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Р.А.**, кафедра всесвітньої історії

Актуальність даної статті визначається тим, що демократичні перетворення останнього часу призвели до помітної політизації суспільства, зростання ролі об'єднань громадян, посилення інтересу до історії політичного життя суспільства, формування держави.

Стародавній Єгипет – це необмежена монархія, не пов'язана у своїх діях ніякими законами, яка здійснює управління державою за допомогою величезного, ієрархічно побудованого апарату чиновників. Причиною появи цього апарату було активне втручання держави в господарське життя, насамперед, організація системи штучного зрошення. Оскільки давньо-східних правитель і його бюрократичний апарат виступали в ролі організатора системи штучного зрошення, а в кінцевому рахунку – всього землеробства та іншого виробництва (ремісники обслуговували насамперед, палаци та храми), держава стала розглядати зрошувану землю в якості власної: державної чи царської землі.

Фактично земля в стародавньому Єгипті ділилася на два сектори. Державний сектор, де розташовувалися господарства, що належали безпосередньо деспотові і залежному від нього, як правило, жрецьтву. На цих землях працювали орендарі, персонал, який отримував пайок за роботу, і раби. Перші дві категорії відносилися до найбільш експлуатованих груп населення, не рахуючи рабів. Другий сектор – обшинно-приватний. Земля перебувала в спадковому володінні численних громад, які платили поземельний податок на користь держави.

При натуральному господарстві сільські громади були економічно відокремленими, а значить відсутні міцні зв'язки між районами країни. Існування великих територіальних об'єднань повинно було ґрунтуватися на підпорядкуванні областей центру за допомогою військових засобів. Що ж стосується господарських підстав централізації давньосхідних держав, то слід враховувати роль природного середовища. Землеробство, засноване на іригації, могло дати найбільший ефект тільки тоді, коли використання вод у всій річковій долині було упорядковано в єдину систему. В іншому випадку конкуруючі громади заважали водопостачанню один одного, а це призводило до частих руйнівних він. "Складний комплекс дамб, каналів міг функціонувати за умови координування колективних зусиль з підтримки всієї їхньої мережі в робочому стані: була потрібна служба оповіщення про терміни і передбачуваний рівень підйому води, потрібен був єдиний механізм перерозподілу ресурсів для відновлення іригаційних споруд в найбільш постраждалих від повені та неврожаю районах. "І ці завдання найбільш успішно могла виконувати централізована монархія, при якій її голова ставав сполучною ланкою між економічно роз'єднаними сільськими громадами [38, с.91].

За історичною традицією сформовану державу прийнято називати східною деспотією. Під нею розуміється "монархічна форма правління з необмеженою владою спадкового, обожествляемого глави держави, що виступає верховним командувачем, організатором публічних робіт, єдиним законодавцем і вищим суддею. Це – централізована держава з жорстким тоталітарним режимом, з всеохоплюючим наглядом за безправними підданими розгалуженого, підлеглого деспотові адміністративного апарату" [3, с.18].

Бюрократично організований апарат чиновників утримувався за рахунок державної власності на землю, податків, військової здобичі. Крім обкладання населення натуральним податком у вигляді продуктів землеробства і худоби, жителі несли дорожню, та інших повинностей, пов'язані з підтримкою в робочому стані зрошувальних каналів.

Деспотія історично виникла з влади виборного вождя союзу громад або племен. У Єгипті він посилювався як релігійний і господарський лідер з широкими повноваженнями по відправленню культу та організації громадських робіт, тоді як військові і судові обов'язки його займали менше і поручилися іншим особам.

Влада деспота названа спадковою, але точного порядку спадкування не було. Зазвичай престол передавався по старшинству в родині. Однак допускався перехід влади від батька до сина, минаючи старшого родича; непоодинокими були випадки, коли успадковували жінки і навіть особи, які не перебували у родинних стосунках з колишнім правителем. Тому успадкування престолу вважалося подіями по божественній волі. Особа правителя вважалася недоторканою. Він шанувався нарівні з богами і в якості глави релігійної влади часто виступав верховним жерцем, мав право вводити шанування нових богів замість поклоніння

колишнім. Ступінь сакралізації в Єгипті відбувалося з обоюстороннього насамперед царської влади, а не її носія.

Світська влада деспота була найбільш повною в господарській та військовій сферах. За його волі проводилася меліорація та інші громадські роботи, будувалися військові укріплення, продуктивне населення відчужувало частину продукту на створення державних і особистих царських запасів. Правитель встановлював порядок військової служби, призначав воєначальників і часто сам командував військом. Він же визначав подарунки і привілеї для окремих сановників і місцевих правителів. За службу чиновники наділялися землею з державного фонду, який міг, звичайно, поповнюватися деспотом не по свавіллю, а скупкою землі у приватних власників.

У законодавчій і судових сферах фактор більш уособлював повноту влади, ніж мав її в дійсності. У суспільстві склалося стійке уявлення про божественне походження життєвого укладу. Правитель був змушений рахуватися з цим і не міг своїми законами змінювати традиційні порядки, встановлювати суперечать їм нові правила. Як носій вищої справедливості деспот володів правом помилування. Власне правосуддя він здійснював рідко.

"У політичній системі Єгипту високим було значення особистісного начала. Державний механізм працював без збоїв в разі активної та успішної завойовницької політики, що проводиться деспотами. Як тільки енергія правителя переставала підживлювати справу безперервного надходження невільників і трофеїв, внутрішнє становище країни ускладнювалося, посилювалася небезпека вторгнення зовнішніх ворогів або виступу опозиційних правлячої династії сил" [7, с.40].

Будучи уособленням божества, цар був символом влади, і безпосереднє її здійснення знаходилося в руках довіреної співправителя і розгалуженого апарату чиновників. При цьому високопосадовці одночасно носили і жрецький сан. "Найбільш важливі ролі відводилися головному казначею, командувачу військом, начальникові царських робіт, що дозволяє вважати справедливим висновок про поступове відокремлення в Єгипті трьох основних відомств: фінансового, військового, громадських робіт. Положення відомств було відносно самостійним по відношенню один до одного, причому багато в чому це пояснювалося тим, що кожне відомство мало право примусу і містило відповідний апарат насильства для виконання покладених завдань. У свою чергу всі відомства потребували у сполучному ланцюзі, координуючим їх роботу, яким і був для них глава держави (фараон в Єгипті)" [2, с.32].

Своєрідність і особливості східної історії Єгипту найкраще досягається через порівняння східних і західних держав, способів їх походження та їх ставлення до людської індивідуальності і свободи. У західній історії держава виникає як наслідок виділення людських індивідуальностей з їх жаданням влади і власності. Ця влада (держава) охороняла новий порядок, з одного боку, дозволяє групі зберігати свою перевагу, а з іншого – зменшувала індивідуальні та групові зіткнення, вводила їх в суспільно прийнятні рамки. Іншими словами, на Заході виникненню держави передувала прояв людської свободи, що відбувалося в свавільно-неприморганізованій і варварській формі. І якщо спробувати сформулювати головну суть держави такого типу, то можна сказати, що держава Заходу – це форма соціального здійснення свободи. Вона створювалася як відповідь на свавільні прояви свободи, але ж і захищала свободу своїх громадян (спочатку небагатьох обраних, але потім, з плином століть, це коло поступово розширювався і охопив собою всіх).

У Єгипті потреба в державі виникла раніше, ніж стали виявляти себе явні паростки зовнішніх проявів свободи та індивідуальності людини. Справа в тому, що вижити в Єгипті можна, лише практикуючи зрештуване землеробство і постійно створюючи громадські запаси зерна (на випадок неврожаю, стихійних лих і т.п.). Все це вимагало величезної і планомірної витрати ресурсів, жорсткого адміністративного управління і об'єднання безлічі ізольованих сільськогосподарських общин в одне ціле. Так вже в III тисячолітті до нашої ери на території Єгипту виникають перші державні об'єднання. Цей тип держави народився не з потреб соціальної свободи, а з потреби жорсткого об'єднання, що було відповіддю на виклик конкретних природних умов. В основі єгипетської держави лежить ідеал абсолютної єдності, який заперечує прояв індивідуальності і свободи людини. У цьому і полягає духовна суть східної деспотії. Такий тип державності характерний для всіх країн Стародавнього Сходу – Єгипту, Індії, Шумеру, Китаю [5, с. 55].

Єгипетська деспотія управляється величезним бюрократичним апаратом, а її єдність уособлено фігурою правителя, що володіє абсолютною владою над життям і смертю своїх підданих. Якщо в західній історії держава залежить від суспільства і так чи інакше виражає інтереси групи вільних людей, то тут все інакше. Тут немає вільних людей – вільних воїнів і власників, а є тільки державні раби, селяни (часто знаходяться в ще більш жалюгідному

становищі) і чиновники, які здійснюють адміністративне управління. "В одному тільки стародавньому Єгипті дослідники нараховують від півмільйона до мільйона державних рабів, які щодня прямували на ведення громадських робіт, причому і робота і видаються пайки суворо документувалися". Благополуччя людини визначається майже виключно його державним рангом. Тут раб може стати міністром, але міністр так і залишиться рабом держави і всього адміністративного апарату.

І верховний володар шанується не за свою особисту мужність або силу (як це, було, скажімо, в європейському середньовіччі). Він виступає тільки як вища функція держави, як втілення божественного "величності". Це єгипетська "величність" (на відміну від успадкованого "по крові" гідності середньовічних королів) є якість, що приходить ззовні і відтворюється в людині. "Величність пішов", – говорили древні єгиптяни, коли їх фараон переставав (в силу різних обставин) виглядати в очах людей справжнім володарем. І тоді спадкоємцем "величності" ставав хтось інший. Іншого й бути не могло, адже гідність східного владика – це божественне достоїнство є втілення бога, і це означає не тільки абсолютну владу, а й можливість іншого втілення того ж самого божества. Зворотним боком божественної гідності єгипетського владика є зневага його індивідуальним буттям, якщо тільки воно намагається заявити про себе як про самостійну сутність. "Ця роль єгипетського владика – фараона, що здійснює свою владу тільки як містичного посередника між божественною природою і людською громадою. Подібного роду функція в перетвореному вигляді збереглася і в культурі Стародавнього Сходу, де вірування ще не до кінця відділилися від міфів, що народилися на зорі людської історії" [12, с.34].

Одже, кілька причин, чому в стародавньому Єгипті була настільки розвинена деспотія:

1. Розвинута іригаційна система була суб'єктом державних обов'язків, оскільки вся економіка крутилася навколо неї-землею володіє держава і жрецтво, на яких працюють селяни. Селяни об'єднуються в громади, а кожна громада повинна платити державі податки. До того ж контролюючи споруду мостів, гребель легко можна управляти суспільством, маючи можливість маніпулювати ним.

2. Влада царя була сакралізованою, відповідно бунт-повстання проти самих богів (релігійно-міфологічний світогляд показував незмінність буття і тим самим паралізував всяке прагнення до змін.). Демократичний лад підтримувала бюрократія... (забезпечувала повне контролювання народу державою), жрецтво (формувала звичаї = закони) а також воїни (сила).

3. Селянам вигідно перебували під владою держави, і їм абсолютно без різниці, як саме ними керують, головне – держава забезпечує їх торгівлею, знаряддями праці, а так само захищає від недругів.

Таким чином, підсумуємо все вищесказане: міцні держави виникали лише там, де виникала господарська необхідність, як в Давньому Єгипті.

Література

1. Авдиев В.И. Военная история Древнего Египта. – Т.1.-2. – М., 1948-1959.
2. Веніосов А.В. Історія держави і права зарубіжних країн: в 2-х ч. / А.В.Веніосов, В.А.Шелкопляс. – Мінськ., 2004
3. Государство в истории общества: к проблеме критериев государственности / Под ред. Лелюхина. Институт востоковедения. 2001.
4. Давыдов Ю.Н. Архетип социальной теории, или социология политики. Аристотелевская концепция общественных классов и их политических комбинаций // Политические исследования. – 1993, № 4.
5. Жидков Н.М. История государства и права Древнего Востока. – М., 1963.
6. Кучма В.В. Государство и право Древнего мира и Средних веков в 2-х частях. – Волгоград, 2001.
7. Каменев А.И. История государственного и военного управления. – Балашиха, 2006.
8. Косарев А.І. Історія держави і права зарубіжних країн: Підручник для вузів. – М.: Видавництво НОРМА, 2002.
9. Федоров К.Г. Афины – правовое государство античности. – Краснодар, 1991.
10. Хрестоматия по истории Древнего Востока. – Т.1-2. – М., 1980.
11. Черниловский З.М. Всеобщая история государства и права. – М., 1996.
12. Черніловсїй З.М. Загальна теорія держави і права. – М.: Юрист, 1996.

СПРАВЕДЛИВІСТЬ ТА ФОРМИ УПРАВЛІННЯ ЗА ПЛАТОНОМ

Будюк В.А., студент магістратури історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Р.А.**, кафедра всесвітньої історії

Однією з необхідних передумов розвитку держави є освоєння інтелектуальної спадщини мислителів минулого. Тим більше, багато їхніх позицій не втратили своєї актуальності й зараз.

Останнім часом в історичній науці набувають важливого значення дослідження ролі відомих філософів у суспільно-політичних та культурних функціях держави. Тим більше, історичний процес є процесом зростання ролі особистості в суспільстві. Держава, яка з'явилася у давній Греції дала поштовх для розвитку демократії. Одним із тих, хто конструював її сутність та виробляв засади був знаменитий Платон.

У сучасному світі значущість його творів полягає, насамперед, у тому, що йому вдалося показати, як різні позиції можна не доводити до конфліктів, а об'єднувати в якусь гармонійну систему. З огляду на вищесказане дослідження видається вельми актуальним.

Перше окреме видання творів Платона в перекладі на російську мову вийшло в 1780-85 рр. під заголовком "Творінь велемудрого Платона частини перша – третя" (в 4 книгах). У передмові до цього представницького видання, над яким працювали священик, член Імператорської академії наук Іоанн Сидоровський і колезький реєстратор Матвій Пахомов, обґрунтовується вибір творів Платона в якості книги для просвіти російських читачів, даються відомості про життя давньогрецького філософа і найзагальніші судження про його стилі і погляди [1, с. 34].

Також друкувались "Розмови Платонові про закони" в перекладі В. Оболенського. Перше ж значне за обсягом зібрання творів Платона, видане в XIX столітті, належало професору Санкт-Петербурзької духовної академії В.Н.Карпову. В 1841-42 році вийшли два невеликих томи, що містили вісім творів грецького філософа ("Протагор", "Евтидем", "Лахет", "Хармид", "Євтифрон", "Менон", "Апологія Сократа" і "Критон") з передмовою і коментарями вченого, а також порівняно короткі відомості про життя і творчість Платона. В 1850-ті роки переклади окремих діалогів, виконані професором Карповим, регулярно з'являлися в "Журналі Міністерства народної освіти", а потім були зібрані в 6-томному виданні, перші чотири частини якого вийшли в 1863 р., а дві решта – в 1879 році. За другим виданням на довгі роки закріпився статус самого повного, оскільки воно містило 34 діалогу, тобто практично всі відомі, за винятком "Законів" [2, с.45].

У своїй роботі "Положення третього стану в "Державі Платона" О.Різдв'яний виділяв дві протилежні точки зору. Він посилається на "Державу" Платона, де говориться, що для міцності держави набагато важливіше якості правителів і законодавців, ніж властивості керованого народу, бо, як стверджував той же Платон, "жоден клас громадян не повинен користуватися щастям за рахунок іншого класу" [3, с.45].

Платон – перший в Європі послідовний представник об'єктивного ідеалізму, засновник понять справедливості та управління.

Щоб зрозуміти політичні погляди Платона, необхідно зробити короткий екскурс в його творчі погляди. Світ, за Платоном, подвійний та складається з ідей (ейдосів) і речей (прагм). Ідеї являють собою не розумові конструкції, а надреальність, або зразки речей, їхні відвернені сутності. В той час як ейдоси є істинними, речі в силу своєї матеріальності – не істинні, оскільки, як вказував Платон, сама їхня матеріальність сповіщає їхню сутність. Відштовхуючись від своїх поглядів, Платон і розробив своє вчення про суспільство і справедливості. Світ за Платоном не тілесний космос, позбавлений індивідуальності і не окремі матеріальні речі, що наповнюють Всесвіт. Прекрасний, матеріальний космос, що зібрав безліч одиничних ейдосів в одне неподільне ціле, живе і дихає, весь наповнений нескінченними фізичними силами, але він керується законами, що знаходяться поза ним, за його межами. Це загальні закономірності, за якими живе і розвивається весь Космос. Вони складають особливий надкосмічнийсвіт і називаються в Платона Світом Ідей. Побачити їх можна не фізичним зором, а розумовим, думкою [4; с.243].

Ідеї, що керують Всесвітом, первинні. Вони визначають життя матеріального світу. Світ ідей знаходиться поза часом, він не живе, а перебуває, спочиває у вічності. І найвища ідея ідей – це абстрактне благо, тотожне абсолютній красі.

Платонівський ідеалізм тому і називається об'єктивним, адже він визнає існування цілком реального, незалежного від свідомості людини, тобто об'єктивного ідеального буття. Отже, основними принципами Платона є:

- ідея речі є зміст речі;
- ідея речі є така цілісність усіх окремих частин і проявів речі, що вже не поділяється на окремі частини даної речі і представляє собою в порівнянні з ними вже нову якість;
- ідея речі є та спільність складових її особливостей і одиниць, що є законом для виникнення цих одиничних проявів речі;
- Ідея речі володіє своїм власним і цілком самостійним існуванням, вона теж є особливого роду ідеальна річ, чи субстанція, що у своєму повному і досконалому вигляді існує тільки на небі чи вище неба.

Що ж до політичних поглядів Платона, то варто спочатку зупинитися на формах держави, які виділяв мислитель. Платон розглядав чотири типи неправильно державного устрою, серед них: тимократія, олігархія, демократія, тиранія. Всі ці чотири форми держави є в тій чи іншій мірі – погіршення та перекручення форми ідеального правління [5; с. 104].

Державний устрій, що базується на честолюбстві, називається за Платоном "тимократією". Зміни в державі відбуваються через розбрат, що виникає там, де є влада. Вже з першими ознаками занепаду, виникає прагнення до збагачення та наживи. Спочатку в тимократичній формі зберігаються риси честолюбного правління: правителі шануються, воїни – вільні, вони утримуються від будь-яких землеробських робіт, ремесел та інших видів наживи. В державі з таким політичним устроєм до влади не допустять мудрих людей, тут будуть схилитися на сторону тих, хто сильний духом, хто народжений не для миру, а для війни. Тут будуть в пошані військові хитрощі та маневри: держава буде завжди у стані війни. Людина, що мешкає в такій державі – жорстока, хоча і освічена та прислухається до інших, сама не володіє словом. По відношенню до рабів – дуже жорстка, хоча і не зневажає їх; чемна з вільними людьми; з владою – слухняна. На думку цієї людини – головним для правителя – не вміти говорити, а добре воювати.

Перехід від тимократії в олігархію здійснюється в такий спосіб: скупчення золота в коморах у приватних осіб руйнує тимократію; вони, насамперед вишукують, на що б його ужити, і для цього переробляють закони, не рахуючись з ними. Закінчується все це тим, що замість прагнення висунутися й мати почесні, розвивається схильність до корисливості і наживи, і одержують схвалення багатії – ними захоплюються, їх призначають на державні посади. З'являється заздрість та злість бідних людей проти багатих. Майнова протилежність, заздрість та злість призводять до повстання бідних проти багатих. Якщо результатом таких повстань є знищення вищого прошарку – багатих, то форма правління змінюється, і приходить демократія. Тобто, люди намагаються якомога справедливіше розподілити функції керування державою між собою [6; с.45]. В державі з'являється повна свобода, відкритість та можливість робити те, що хочеш. В демократичній державі немає потреби брати участь в управлінні, навіть якщо ти до цього здатний; не обов'язково підкорятися, якщо ти не бажаєш; можна не воювати, коли інші воюють; не підтримувати мир, якщо ти проти цього. І знов ж таки, якщо будь-який закон забороняє керувати або судити, все одно можна робити те, що хочеш.

Платон ділить суспільство демократичної держави на три частини: трутні, багатії та народ. Одну частину складають так звані трутні: вони виникають тут внаслідок свавілля. При демократії ледве не стоять на чолі: найгірші з трутнів виголошують промови і діють, а інші всідаються ближче до помосту, дзижчать, і не допускають, щоб хто-небудь говорив інакше. Іншу частину складають багатії. Третій розряд складає народ – ті, що трудяться своїми руками; їх найбільше, і при демократичному ладі вони – найвпливовіші, особливо коли зберуться разом. Коли з'являється тиран, він виростає саме з народного кореня, тобто як ставленик народу.

Перехід від демократії до тиранії відбувається тоді, коли через повну свободу люди перестають рахуватися навіть з законами, щоб "ні в кого і ні в чому не було влади над іншими". Все примусове викликає обурення. З цього, за Платоном, і виростає тиранія: від необмеженої свободи виникає найбільше рабство. Ненаситне прагнення одного та нехтування іншого перетворює демократичний лад у тиранію.

Правитель же у перші дні свого правління "посміхається й обіймає усіх, з ким зустрічається, не називає себе тираном, обіцяє багато чого в приватному і загальному, звільняє від боргів, народу роздає землі і прикидається милостивим і лагідним до всіх." Тирану необхідно безупинно вести війну. Це робиться для того, щоб простий люд почував сильну потребу у вожді. Постійна війна, як відомо, породжує ненависть і, якщо тиран захоче утримати владу,

він змушений буде поволі знищувати своїх обвинувачів, "поки не залишиться в нього ні друзів, ні ворогів, від яких можна було б очікувати якоїсь користі." [7; с. 69-70]

Переходячи безпосередньо до розкриття питання про "справедливість" та "форми управління", то почати варто з того, хто стоїть на чолі цієї держави. Отож, державою керують деякі громадяни, як і в олігархії. Але і вони повинні мати природні здібності та повинні готуватися до керування протягом років. Основним принципом існування ідеальної держави є Справедливість. В ідеальній державі Платона все повинно бути чітко фіксовано, усе побудовано за визначеним планом, який не може бути порушений ніким із громадян. Цим вона відрізняється від відомих держав-полісів, що характеризуються неміцністю, хаотичністю, відсутністю жорсткого порядку і, як наслідок, пануванням несправедливості. Отже, можливі три форми державного устрою: а) монархія – правління одного ("моно" – один, "архе" – початок); б) аристократія – правління деяких; в) демократія – правління більшості, чи народу. Однак ці три "правильні" форми мають тенденцію, що часто здійснюється на практиці, перетворюватися у свої зіпсовані двійники: монархія – у тиранію, аристократія – в олігархію, демократія – у демагогію. Перекручення мають місце в силу того, що правителі схильні частіше піклуватися про себе і про свої корисливі інтереси, а не про інтереси громадян. Фактором перекручення виступає також надмірна воля, що неминуче веде за собою демагогію. Однак якщо держава зуміє зберегти моральне здоров'я громадян, то найкращою формою виявиться перша – монархія. Якщо моральність втрачена, отже, процвітає корупція, то найкращою стає третя – демократія. Вона щонайменше гарантує мінімум волі як розраду і надію на майбутнє. Нарешті, у загальному випадку кращою є аристократія – найбільшою мірою відповідна ідеальній державі, оскільки вона може стати правлінням "кращих". Саме її Платон закладає в основу свого проекту ідеальної держави. Кращими правителями будуть ті, хто вміє розумно відрікатися від своїх пристрастей, хто прагне до істини і справедливості, любить свою державу, тобто філософи. Такі мотиви, що рухають Платоном у його прагненні намалювати образ ідеальної держави [8; с. 75-76].

Платон зв'язує ідеальну державу з верховенством закону. Усі громадяни держави (крім рабів, що не могли бути поставлені в однакове положення з вільними; раби в Древній Греції були порівняно нечисленними і зайняті вони були на домашній і допоміжній роботі), незалежно від стану, який вони займають, повинні однаково підкорятися закону. Саме так повинно бути в нормальному випадку, а виходить, і в ідеальній державі. Більш того, ідеальна держава і є там, де закон непорушний і діє.

Дотримання законного порядку в житті безперестану порушується не тільки громадянами, але і правителями. Крім того, закони то приймаються, то скасовуються чи змінюються, оскільки самі законодавці постійно змінюють свої переконання і погляди. Отже, у самій законодавчій сфері панують хаос і свавілля. Виходить, необхідно розробити спеціальну систему засобів, що забезпечують міцність і стійкість закону, його обов'язковість для всіх. Ця система засобів гарантує міцність держави. Але якщо це так, то вона не може бути довільно встановлена ким-небудь, а повинна бути виведена із сутності держави, тобто з її ідеї. Виходячи з властивостей держави як такої, варто логічно вивести її приватні характеристики, визначити її устрій, і в остаточному підсумку, вирішити питання про роль індивідів у ньому. Таким чином, логіка Платона йде в послідовності дії від держави до індивіда, а не навпаки – від індивіда до держави. Це свідомо визначає тотальне підпорядкування індивіда державі. До такого підпорядкування Платон і приходять, фактично позбавляючи громадян державного права на приватне життя. Життя індивіда тут без останку підкоряється державному цілому. Індивідуальна свобода визнається тільки в тій мірі, у якій вона необхідна державі [9; с. 45-47].

Будучи противником тиранії, Платон не може, звичайно, йти, шляхом теоретичного захисту прямого насильства та примусу. Тому порядок в державі виводиться ним з "природного порядку речей", тобто з власної метафізики. Цей же порядок і є порядок душі. Відповідно, в ідеальній державі враховуються природні схильності людей, а примус покликаний лише для того, щоб лише сприяти більш повній реалізації цих схильностей. Одні – схильні філософувати, в інших – переважає дух боротьби, треті – надають перевагу виробничій праці – такі передумови трьох класів суспільства. Але одночасно ці три функції держави: пізнання істини та написання правильних законів (філософи); забезпечення виконання законів (воїни або поліція, що у Платона приблизно одне й те саме); виробництво необхідних продуктів (ремісники та хлібороби). Одночасно це втілення трьох фундаментальних факторів буття – план ідеального буття. Проте, трьохкласова структура повинна бути жорсткою, оскільки її руйнування поведе за собою зруйнування всієї системи. Небезпека руйнації з'являється через те, що люди часто не розуміють власного блага, тому той, хто за природою – ремісник, прагне стати правителем, воїн хоче звільнитися від своїх обов'язків та займатися більш

спокійною діяльністю, наприклад – ремеслом і т.д. лише ті, хто любить мудрість, здатні самостійно визначити своє покликання та без зовнішнього примусу та впливу реалізувати його. Тому вони можуть створювати ідеальну державу та бути її правителями. Вони повинні розробляти суворі правила для себе та для інших класів.

"Якщо для людей, видатних у філософії, – пише Платон, – виникла необхідність взяти на себе турботу про державу... ми готові впевнено відстоювати погляд, що в такому випадку буде втілений описаний нами державний лад. Втілення такого порядку цілком можливе, про неможливе ми не говоримо. А що це важко, ми визнаємо" [10; Т.2, с. 263-264].

Щоб здійснити проект, мислителі повинні утворити аскетичне братерство, підкорити усе своє життя науці, розробці законів і вихованню молоді. Самі вони не можуть бути занадто молоді, а, навпаки, похилого віку. Вчені-мудреці уособлюють собою мудрість усього міста-держави. Тільки філософи повинні бути правителями і тільки за їх правління держава не буде знати зла. "Поки в містах – говорить Платон, – не будуть царювати філософи, або філософувати нинішні царі і володарі, поки державна сила і філософія не зіллються в одне... доти ні для держав, ні, навіть, думаю, для людського роду немає кінця злу". Вони (філософи) встановлюють для всього суспільства норми справедливості. Така загальна схема. Однак Платон не вірить в силу тільки лише морального впливу з боку кращих. Тому саме солдати-поліцейські повинні здійснювати волю мудреців-старців, повинні бути цілком підлеглі покладеної на них місії. Вони, за Платоном, живуть винятково в казармах, їм заборонено мати родину і власність. З дитинства вони виховуються в особливих пансіонах, займаючись гімнастикою, військовою справою і виховуючи в собі моральні якості. Усі діти, незалежно від їхнього соціального походження, в обов'язковому порядку відбираються у батьків і направляються в державні виховні установи. При цьому батьки не будуть знати своїх дітей, а діти не повинні знати, хто їх батьки. Як тільки жінки народять дітей, їх відбирають у матерів і віддають на розсуд правителів, найкращих з немовлят – до годувальниць, а гірших, дефектних – прирікають на загибель у схованому місці. Після деякого часу молоді матері допускаються до годівлі дитини, але в цей час вони вже не знають, які діти народжені ними. Усі стражі – чоловіки вважаються батьками своїх дітей, а усі жінки – загальними дружинами всіх стражів. Державна функція стану ремісників і хліборобів – годувати і забезпечувати правителів-мудреців і воїнів-поліцейських. У виконанні цієї задачі Платон бачить весь зміст їхнього існування. Їхнє особисте життя більш вільне, ніж життя військового стану і правителів, однак воно теж підпорядковане жорсткому регламенту, оскільки за ним пильно спостерігають стражі-воїни: допускається примус до праці, насильство над п'яницями і ледарями, приймаються міри щодо того, щоб ніхто не ставав ні занадто бідним, ні занадто багатим [11; с.347]. Нарешті, в ідеальній державі не потрібні ні мистецтво, ні вільна наука. Вони лише відволікають від істини і сприяють моральному розкладанню. Забороняються і виганяються також усі релігії і міфології, за винятком єдиної й обов'язкової для всіх, заснованої на платонівському вченні про ідеї. Вона ж є і єдиною наукою і філософією. Цікаво і те, що Платон виявляє виразне розуміння недостатності як поліцейських заходів, так і заходів морального впливу: передбачається застосування методів маніпуляції суспільною думкою. Вони включають обман, дезінформацію, відволікання уваги на другорядні теми, обробку свідомості населення, що випереджає проведення державних заходів, організацію псевдосенсацій, приховання авторства законів, кампаній проти псевдovorogів держави і народу як засіб придушення інакомислення і т.д. Ідеальна держава Платона володіє чотирма головними чеснотами, на яких повинна була засновуватись ідеальна держава Платона: мудрість – це здатність дати добру пораду про державу в цілому; мудрість – чеснота, що належить філософам; мужність – так само як і мудрість, властива невеликому колу осіб, хоча в порівнянні з мудрими цих осіб більше; на відміну від мудрості і від мужності, третя чеснота – "стримуюча сила", є якість не особливого чи окремого стану, а чеснота, що належить усім членам найкращої держави. Там, де вона існує, усі члени суспільства визначають державні закони і існуючий уряд, що стримує злі наміри. Четверта чеснота – "справедливість" – завдяки справедливості кожен стан у державі і всяка окрема людина, обдарована цією чеснотою, отримує в суспільстві своє призначення [12; с.453].

Аналізуючи ідеальну державу Платона, бачимо, що є ряд рис, які, на перший погляд, здаються утопічними. Але, є й інші риси, які можуть здатися і сучасними на сьогоднішній день. Головна ж мета трактату Платона про державу – проблема благородного і забезпеченого життя всього суспільства в цілому підходить і для тодішньої Греції і для нашої сьогоднішньої держави.

Отже, Платон чітко продумав і письмово зафіксував два своїх грандіозних проекти: ідеальний державний устрій і законодавство, якому "навіть чи коли-небудь випаде зручний

випадок для здійснення" ("Закони"). Створена ним філософська школа, яку він протиставив софістичним і риторичним школам, єдина, що проіснувала до кінця античності. Спадкоємці ж продовжували безупинно вивчати її аж до X ст. в Каррах. Тим самим платонізм зберіг реальні досягнення античної філософії для західного середньовіччя і Візантії, забезпечивши єдність усієї європейської думки.

Література

1. Платон. Сочинения Платона, переведенные с греческого языка и объясненные проф. В. Н. Карповым : в 6 ч. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: тип. духов. журн. "Странник", 1863–1879.
2. Трубецкой С.Н. Метафизика в древней Греции. – М., 1890.
3. Лосев А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона // Платон. Собр. соч.: в 4 т. – Т.1. – М., 1990. – С. 3 – 63.
4. Аристотель. Политика. / Пер. Скворцова Н.М. Соч. в 4х т. – М., 1965.
5. Аристотель. О добродетелях: [Электронный ресурс] /Аристотель. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Gus_Etika/_31.php
6. Бергев А.А. Политическая мысль древнегреческой демократии. – М., 1966. – 230 с.
7. Гулыга А.В., Ильенков Э.В., Сидоров М.И. Первый том "Истории философии" // Вопросы философии. – 1958, № 2. – С. 139-140.
8. Геворкян А.Т. Иносказание в "Теэтете" Платона // Вопросы философии. – 1985, № 1.
9. Блекки Д.С. Четыре фазиса нравственности: Сократ, Аристотель, христианство и утилитаризм : пер. с англ. – М.: изд. К. Т. Солдатенкова, 1878. – 238 с.
10. Блаватская Т.В. Из истории греческой интеллигенции эллинистического времени. – М.: Наука, 1983. – с.29.
11. Бугай Д.В. Критика теории идей в "Пармениде" Платона // Вопросы философии. – 1997, № 4.
12. Богомолов А.Р. Античная философия. – С.-П., 1995. – 367 с.

УДК 281.97.09

ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОСВІТНИЦІ ГРУЗІЇ СВЯТОЇ РІВНОАПОСТОЛЬНОЇ НІНИ

Вакулко І.О., студентка III курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Р.А.**, кафедра всевітньої історії

Зараз метою виховання є формування моральної свідомості, моральних звичок цілісної особистості. Знання людьми своєї релігії та головне її шанування, і покорення – ось головні чинники створення повністю соціально безпечної та толерантної людини. Сама реалізація будь чого, що стосується держави не можлива без врахування пріоритетного фактору – Церкви. Вона уособлює у собі весь народ, усю його багатогранність та лише цей інститут може об'єднати усіх в одну сім'ю, заради спільної мети. Нагальною потребою у світі християн нині постала проблема, коли через різносторонні причини зникає віра у людей, суспільство саме себе привело у тупий кут, але не потрібно усе драматизувати, адже є вихід, як його у свій час знайшла просвітителька Грузії Ніна, із Богом у серці вона пройшла чималий тернистий шлях і отримала Рай.

Свідчення її діяльності в Картлі збереглися у грузинських літописах, у грецьких, римських джерелах. У творах візантійських церковних істориків V ст. Руфіна Аквілейського, Сократа Схоластика, Созомена Саламанського і святого Феодорита Кірського згадується така собі "полонена", яка проповідувала християнство на Сході Грузії (Летопись церковных событий и гражданских, поясняющих церковные, от Рождества Христова до 1879 г. (1880 р.)). Також в праці вірменського історика Мовсеса Хоренаці розкажується про подругу Рипсимян так званої "Нунне" (Древняя история: сочинения Мовсеса Хоренаци. (1978 р.)). Чи не найголовнішим джерелом для реконструкції культурно-історичних реалій є грузинський агіографічний пам'ятник "Житіє святої Ніни" який є у декількох редакціях. Найдревніша із них увійшла в "Мокцева Картлісай" (ЗверненняКартли, V-VII ст.) і вважається протографом, створеним і найближчі роки після хрещення грузин (приблизно сер. IV ст.). До більш пізніх версій відносяться літописна редакція, включена Леонтієм Мровелі в "Картліс Цховреба" (Жизнь Грузии XI в.). Також дуже цінним є "Житіє царя Міріана", яке теж увійшло у "Картліс Цховреба". Не можна не вказати на записалишений істориком Созіоном, автором хроніки "Церковная история", де вказано, що офіційне прийняття християнства в Грузії було в 325 р. Не всі джерела є цілком достовірними, адже велика їх кількість переписана.

Серед дослідників даної теми слід назвати М.Сабініна "Полное жизнеписание святых Грузинской Церкви" та М.Волнянського, В.Нікітіна, Ільчову Надію. Використані праці відомого історика Скурата Константина, який присвятив не один том для вивчення історії помісних церков та написав монографію, присвячену просвітительці Грузії.

Ніна була із Кападокійської країни міста Каластра 298 року народження.

Досить благочестиво виховувалась мала дівчинка, завжди мала співчуття до зубожілих та хворих. Постійно молилась та читала Святе Письмо. Завжди їй наставниця повторювала, що Євангеліє – не проста книга, це Слово Боже, звернене до кожного із нас. Оскільки у ранньому віці Ніна вже багато чому розумілась і цікавилась, особливо де тепер знаходиться хітон Господа, що був на ньому перед розп'яттям? За переказом один із воїнів забрав хітон собі на Батьківщину в Іверську землю. Та народ, який там проживав вірив у інших богів. Ніна постійно молилась за той народ, і одного дня увісні явилась Пречиста та сказала: "Иди в страну Иверийскую, благовествуй там Евангелие Господа Нашего Иисуса Христа. Я же буду твоей Покровительницей.

- Но как – удивилась смиренная девица – как я смогу, слабая женщина, обратити ко Христу целый народ?

В ответ Пречистая протянула Нине крест, сплетённый из виноградных лоз, и сказала:

- Возьми этот крест. Он будет для тебя щитом и оградой против всех врагов.". Коли Ніна прокинулась, то побачила хрест. [6]

У "Мокцеваи Картлисай" описано про події, коли дівчина із хрестом розповідала патріарху про видіння, той помолився і сказав, що їй булла відкрита воля Божа і благословив її на проповідничий подвиг.

В той час у Єрусалим прибула царівна Рипсимія із своєю наставницею – старицею Гинією і 53 дівами. Вона втікала від імператора Діоклетіана до Вірменії. Ніна про неї дізналась і попросила взяти з собою. Патріарх благословив усіх на дорогу, так повідомляє Мовсес Хоренаці, який детально описав як довго вони йшли, як дістались до вірменського міста Вагаршапата, оселились там і працювали ткачнями: за те, що продавали – виживали.

Пройшовши довгий тяжкий шлях, все ж дісталась столиці тверської землі – міста Мцхети. Саме тоді там мало відбутись найбільше їх язичницьке свято, поклоніння головному ідолу – Армазу. [4]

У Житті детально описується те, як прийшов цей день (6 серпня 310 рік) в інших джерелах 326 рік), всі люди збирались біля гори, прибув цар Миріан із дружиною Нанною. Коли всі зібрались поблизу капища, Ніна стояла недалеко із розпачем і болем у серці дивилась за страшним видовищем, потім сильно молилась за народ цей невірний. "Ещё не окончила Нина своей молитви, а над горами понеслись тёмные грозовые тучи. Зарокотал далёкий пока гром... язычники начали в испуги озираться и, наконец, бросив своё жертвоприношение, обратились в бегство". [8]

Нагорі залишилась одна Ніна, коли почалась страшена буря, заховалась в ущелину, а одна із блискавок повністю розстрошила ідола. Молитву Ніни було почуто.

В Мцхеті дівчина поселилась в царському саду, у жінки садівника Анастасії. Вони побували для неї невелику палатку, де та проводила свій час у пості і молитві. Спочатку свята не знала із чого починати, тому чекала, що сам Господь дасть їй вказівку. І її віра не булла марною, адже у садівника із дружиною не було дітей, і Ніна сказала, що помолиться Істинному Богу і він їм допоможе.

І сталось диво, у скорому часі Анастасія завагітніла і родила первістка. Вона зрозуміла, що над нею сталась милість Божа, тому вона прийняла християнство. Анастасія стала першою християнкою в своїй країні, за допомогою Ніни. [8]

Одного дня Ніна молилась і почула як за огорожею саду плакала і горювала людина. Вона вибігла і побачила жінку із помираючою дитиною на руках. Свята забрала їх до своєї палатки та довго молилась, поклала хрест із виноградної лози, через деякий час дитя глибоко вдихнуло, і колір обличчя став такий, як колись. Вістка про чудесне зцілення швидко облетіла все місто, в скорому часі всі говорили про дивну странницю, приходили до неї, просили її молитви. Вона нічого не просила собі, лише говорила про Того, хто допомагає прихожанам, і настановляла їх на праведний шлях.

Велика кількість іудеїв жила в Мцхеті. Сам глава іудеїв – першосвященник Авіафар – увірував в Христа, поговоривши з рівноапостольною Ніною. Часто він приходив на бесіду до неї, розпитував про істинну віру, та й сам розповів про дивну історію, яка виявилась відповіддю на головне запитання Ніни. "Триста лет назад – говорил Авиафар, поглаживая длинную седую бороду – когда жил на земле Господь наш Иисус Христос, веру в Которого принесла нам ты, о благочестивая девица, прадед мой Елиоз отправился в город Иерусалим. Там он видел

Христа, слушал Его небесное учение...он видел, как распинали Господа – и купил у одного из воинов Хитон, в который был одет Иисус перед распятием. Благоговейно, как великую святыню повёз Елиоз в Мцхету одежду Господа. Когда мой прадед вернулся домой, его встретила Сидония – его родная сестра. Сидония много слышала о Христе, веровала в Него, как в Спасителя человечества. Когда она услышала, как страшно обошлись с Господом жестокие фарисеи, узнала о Его распятии – она стала горько плакать, прижала к груди Хитон Господень, целовала его...Вдруг Сидония пошатнулась и... упала мёртвей. Сердце её не выдержало потрясения, душа отделилась от тела и полетела к Тому, о распятии Которого она так горько плакала. Сидония умерла. Как ни старались – никто не смог разжать пальцев умершей, взяты из её рук священную одежду. Так и погребли девицу вместе с Хитоном..." [1, 223]

Взагалі за переказами в середині царського саду ріс величний кедр, багато хто приходив до нього молитись, бо виходила із нього сила неймовірна, багато були зцілені ним. Адже саме на місці гроба Сидонії він виріс.

Довго Ніна молилась, щоб дізнатись майбутнє, і стала часто ходити на це місце і ще більше молитись. У Житті є такий запис: "Однажды в полночь, когда девушка молилась близ огромного дерева, она вдруг увидела множество чёрных птиц. Стаи закрывали небо... безчисленное множество их летело к царскому саду. Долетев до огромного кедра, они вдруг повернули к реке Арагве и...опустились к её воде. Нежное белое сияние поднялось из воды – это вылетели из реки ставшие в одиночасье ослепительно-белыми птицы. Долго продолжалось видение. Мудрая дева Нина поняла его смысл: чёрные птицы – это населяющие Иверию язычники, они омоются водами Святого Крещения, обратятся ко Христу – и души их станут светлыми, чистыми, как оперение белоснежных птиц. Не останется тщетной проповедь святой Нины – Иверия станет христианской страной" [8].

Про подальшу історію написано в Житті Миріана, що засвідчує процес формування державної релігії не був простим. Як тільки чутка про іноземку дійшли до верхів країни, особливо озлобилась цариця Нанна, вона всіляко настроявала усіх проти неї, та навіть рекомендувала чоловіку позбавитись від неї. Але невдовзі вона тяжко захворіла, і хоч нею займались найкращі знахарі, постійно лікували, але щодень недуг вбивав її. Десятки худоби було віддано язичеським богам для помочі правительки, але марно. Їй рекомендували покликати Ніну, вона хоч як пручалась, але не змогла довго виносити біль, все ж по іноземку було послано, але та відповіла, що хай вона сама прийде до неї. За таку зухвалість її могли одразу вбити, але бажаючи жити, Нанна наказала нести її до Ніни. [5]

Спочатку свята розповіла до кого жінка прийшла, а потім веліла лягти на сухе листя та повністю заглибилась у молитву. Потім взяла свій хрест приклала до голови хворої, до ніг і до обох плечей. Потім допомогла стати ще безпомічній Нанні і пронесла такі слова: "Силою единого Бога, в Троице Славимого – Отца и Сына и Святого Духа – ты здорова, госпожа". [5]

Після такого зцілення Нанна стала ревною християнкою, постійно бесідувала із Ніною та молилась. Цар ще поки залишався язичником, хоч і бачив він чудеса іноземки, але не спішив прийняти віру. Віруючих у Христа ставало все більше, тому він, послухавши язичеських жерців, хотів влаштувати гоніння на християн, навіть дружину свою він казав не помилує: "Погублю её, или заставлю вновь поклонится отеческим богам". Інформація дісталася і до Ніни.

Цілими ночами Ніна молилась за те, щоб ні в чому невинні люди не постраждали за дурість Миріана. Якось цар їхав із придворними на полювання, сів на улюбленого коня і направився до гір. Всі через деякий час були майже на вершині гори Тхота. Якщо дістатись таких висот, то видно величний краєвид, яким і милувався цар, доки не почалась буря. Коні дуже бояться грому, тому почали стрибати і сильно гнатись, тому про вірну гибель уже думав Миріан, і востаннє почав молитись до лже-богів, але все було марно. Потім він згадав про зцілення своєї дружини, почав кричати, що він повірить у віру християнську, якщо живий повернеться додому. Почала утихомирюватись погода, цар пав на землю і проніс слова вдячності Всевишньому та Ніні. Ідучи по місту цар кричав усім перехожим: "Прославьте люди, Бога Нины! Он – Бог вечный, Ему подобает слава во веки". [7]

Саме звернення Миріана до Христа стало початком перетворення Грузії на християнську державу. Тоді за версією Созимона Саламанського, у 326 році відправив Миріан єпископа Іоанна з вельможами до Константина Великого з проханням прислати йому в дар частину Животворящего Хреста Господнього, який недавно ними був отриманий від матері імператора Єлени. Цар також прислав йому для проповіді слова Божого побільше священників "чтобы, – говорил он, – никто в государстве моем не был лишен сего святого утешения, и для всех открыт был бы вход в вечное царство Спасителя Иисуса.". Також просив прислати і архітекторів для спорудження кам'яних храмів. [2]

Посланників в Константинополі зустріли радо, і виконали прохання Миріана, їм вручили частину хреста та цвях, якими були прибиті пречисті руки Ісуса. Прибувши на землі іверські, почалось будівництво в окраїнах, цар навіть розчарувався чому не в столицю одразу потрапили посланники. Ніна ведучи бесіду із ним пояснила, що краще хай вони кріплять віру на окраїнах, і буде зміцнюватись і величатись країна його.

Честю і пошаною величалась просвітниця, постійно до неї приходили люди, але свята тяготіла від такого і тому пішла жити високо у гори, у невеличку печерку, біля Бодбе, де усамітнілась у молитві. Близько її житла був струмочок, який і до нині є цілющим.

Потім вона взяла із собою декількох священників і диякона, і продовжила місію на яку була благословенна. Адже Грузія – гірська країна, де не просто дістатись від одного поселення до іншого.

Коли свята постаріла, відчула близькість свого відходу. Вона лежала на ліжку із сухої трави, і багато люду зібралось поруч. Помираючи прощалась із людьми і востаннє давала настанови і благословення, а душа її готувалась до довгожданої зустрічі з Небесною Батьківщиною. Коли до неї приїхав цар із дружиною, вона за проханням Нанни, розповіла свою життєву історію. Біля помираючої жалобливо плакали три царівни – Нанна, Софія і Соломія. Єпископ Іоанн молився разом із нею. Благовірно причастившись Святими Христовими Таїнствами, Ніна мирно померла 27 січня (по новому календарю, 14 січня по церковному), в 335 році з Різдва Христового. [3]

Свята рівноапостольна Ніна, моли Бога о нас!

Цар Миріан помер у 342 році у вісімдесят дев'ять років, помираючи сказав своєму сину: "Возвращаясь туда, откуда пришёл я, благодарю милостивого Господа. Половину царских сокровищ передай, сын мой, на содержание гроба святой Нины, дабы не забыт был в течение веков подвиг просветительницы нашей. Оставляю тебе мой венец и молю Создателя утвердить тебя в вере истинной". [9, 390]

Прославлений він був Грузинській Православній Церкві з дружиною Нанною, пам'ять їх святкується 1/14 жовтня. Церква згадує їх разом із святою Ніною, при цьому Миріан вважається так як і свята Ніна рівноапостольним.

Отже, переломною подією в історії Грузії було хрещення країни на початку IV ст., завдяки проповідям діви Ніни. Світло Євангелія, як світильник, запалений від вогнища Єрусалимського храму, воплотився в дивні відтворення християнської писемності і церковного мистецтва, в величні собори, схожі на внутрішню окрасу граніта, в церквах, які прикрасили всю країну, немов сад Пресвятої Богородиці, в часовні, які вінчають вершини гір, та так, що самі скелі здаються підніжжям храмів. Це світло виходить із древніх ікон і фресок незвичної духовної глибини. Це світло мерехтить в священних піснях. Але що найголовніше – світло, принесене святою Ніною, змінило і возвеличило душі грузинського народу.

Християнство зробило із людини нове творіння. Воно дало йому гідність образу і подоби Божої, відкрило невичерпні духовні скарби. Саме християнство перевернуло думку і серце людини до вічності і дало можливість в містичному досвід пережити відродження і воскресіння душі.

Християнство стало потужним імпульсом для переосмислення і розвитку взаємовідносин людей і народів, в основі якого лежить повага до людини як образу Божого і явища вічності на землі. Світло, принесене святою Ніною, осіяло історичний шлях Грузії на многі віки. Хрещення Грузії стало початком нової ери в духовному житті народу.

IV століття було часом переходу на віру християнську країн Кавказу, братів Грузії – Вірменії та Каспійської Албанії, і цей християнський дім став неприступною фортецею для його ворогів.

Свята Ніна була по давньому повір'ю двоюрідною сестрою святого Георгія Побідоносця. Як багато спільного в образах витязя, що переміг дракона, і юної діви, що підняла в своїй руці хрест, як духовне сонце Грузії. [2]

За те, що справилась із місією – було їй дано благодать Божу – дар зцілювати і творити чудеса.

Єрусалим – це кам'яна книга, написана про Христа – там повітря береже дихання Його вуст, а земля – сліди Його ніг, ніби час зупинився і здається, що Христос перебуває тут, поруч із тобою. Саме в цьому місці Ніна зростала благочестиво, а постійна присутність храму дарує мовчання, в якому можна почути лише голос Ангелів. Переїнявшись духом віри, вона була обдарована духом древніх пророків або ж самим Ангелом, прийнявши образ простолюдини.

В грецьких хроніках Ніна названа Нон Ной, тобто монахинєю і пустинницею. Пустиня завжди була символом місця зустрічі із Христом. Свята Ніна часто віддалялась в околиці Мцхета, щоб ніхто не порушив мовчання. Цікавим є те, що саме іудеї першими ознайомились

із Святим Письмом, і вони відіграли не мало важливу роль у подальшому виборі царя. Навіть вибір царя і царівни не був випадковим, і це є вічною проблемою людей – вони не можуть повірити у щось, доки не станеться дива. Але все ж Ніна довела істинність нової віри, тому і була прославлена першою.

Не має однієї дати, коли саме відбулося хрещення у водах річки Арагви, але керуючись літописом будемо відстоювати 326 рік.

Свята Ніна обійшла майже всю Картлі і Кахеті із проповідями. Подвиг свого життя свята Ніна завершила східній області Грузії, в селищі Бодбе. Там вона спочиває святим тілом, а душею – в кожному храмі, в кожному місці.

Вона – в серці Грузії і Грузія в її серці.

І здавалось би все добре, коли закінчення має гарний позитивний результат, але при дослідженні даної теми потрібно виділити один великий недолік – недостатня кількість праць, монографій, загалом літератури над якою можна було б працювати. Дуже прикро, що українською мовою їх взагалі немає. Тому є потреба в подальшому дослідженні теми.

Література

1. Арсеній (архієп.). Летопись церковных событий и гражданских, поясняющих церковные, от Рождества Христова до 1879 года. – СПб., 1880. – 223 с.
2. Волнянский Никита. Святая равноапостольная Нина – просветительница Грузии / Н.Волнянский // ЖМП. – 1947. – №6 – С. 17-25.
3. Жизнь и труды апостолов. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://azbyka.ru/dictionary/01/zhizn-i-trudy-apostolov.shtml>
4. Ильичева Н., Никитин В. Святая равноапостольная Нина, присветительница Иверии / Н.Ильичева // ЖМП. – 1985. – №11 – С. 8-11.
5. Марковин В. Святая Равноапостольная Нина и крещение Грузии. – М. 1999 – Т.4. – 459 с.
6. Сабинин М. История Грузинской церкви до конца IV века [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.bookvoed.ru/book?id=1456387>
7. Сабинин М. Полное жизнеописание святых Грузинской Церкви [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://predanie.ru/lib/book/111480/>
8. Сергійчук Аліна. Житіє святої Ніни [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.alina-elena.ortox.ru/zhitija_svjatykh_v_khudozhestvennom_pereskaze/view/id/1108401
9. Скурат К. История поместных церквей. – М., 1994. – Т. 2. – 390 с.

УДК 94 (477.51) "1965/1982"

БУТТЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ ЯК ВІДЗЕРКАЛЕННЯ ПОВСЯКДЕННОСТІ ЗАСТОЮ

Вакулко І.О., студентка III курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Страшко Є.М.**, кафедра історії України та політології

Внаслідок пошуку нових теоретичних методологічних засад історії, з'явилась потреба у справді "смисловому універсумі" (за А.Шюцом) – вивченні повсякденності, через призму якої можна зрозуміти людину, її суть та історію [16, с.5]. Формується думка про те, що в аналізі історичного процесу потрібно досліджувати не лише видатних історичних постатей, а й пересічних громадян.

Дослідження радянського повсякденного життя конкретного прошарку населення – неповнолітніх громадян має поглибити та більш конкретно показати соціально-економічну політику радянської держави у період брежнєвського "застою". Це дасть змогу зрозуміти, як місцеві владні інституції функціонували за радянською системою на прикладі обраної конкретної сфери.

Мета роботи – вивчити проблему повсякденного життя неповнолітніх міста Ніжина у 1965-1982 роках, як віддзеркалення соціальної політики радянської влади на місцях.

Історія повсякденності – напрям молодий, і виокремився завдяки німецьким вченим – науковцям Е.Гуссерль, А.Шюц, В.Ульріх., А.Людтке. Останній визначив історію повсякденності як "детальний історичний опис забезпечених та бідних, одягнених і голих, нагодованих і голодних, конфліктів та співпраці між людьми, а також їх душевних переживань, згадок про минуле, любові і ненависті, надій на щасливе майбутнє" [14, с.11]. Внесок німецьких істориків є, насправді, великим, вони відкрили нові можливості для розуміння різних історичних феноменів.

Лише віднедавна розпочались значні вітчизняні дослідження та збільшився інтерес до вивчення історії повсякдення. Серед вчених, які займаються даними питаннями особливе місце посідають О.Удод, що відзначає, що буденність це не лише житлово – побутові умови, це сходинка до розуміння ставлення людини до держави, суспільства [15]; О.Коляструк – визначає історію повсякденності як спосіб визначення великого через мале. Вона говорить, що звичайний досвід – є локомотивом людської історії. [13, с.10]

Питаннями малої історії займаються Л.Ковпак, В.Даниленко та І.Карівець. Їх монографії теж на високому рівні показують методологічну і практичну сторону повсякденного життя українського суспільства у другій половині ХХ століття; виокремлюють категорії повсякденності у радянську добу [12, с.8].

Основу джерельної бази складають архівні документи: Відділу державного архіву Чернігівської області в місті Ніжині, фонд Р 5293, опис №1.

З історичної точки зору повсякденність – це цілісний соціокультурний і життєвий світ, безпосередня умова людської життєдіяльності по забезпеченню своїх потреб, історична реальність, в якій формується комунікація людей, де в подальшому проходить процес соціалізації.

Стосовно питання об'єкта дослідження історії повсякденності вчений О. Удод зазначає, що ним є сама людина в її взаєминах з оточуючим світом. Також О.Удод визначив предмет історії повсякденності: "це перш за все, процес олюднення побуту, психологізація щоденного життя, ставлення людини до побутових проблем, до влади, держави і суспільства в цілому через призму особистісного сприйняття умов життя" [15]

Порівняльна характеристика і статистика на прикладі міста Ніжина дають можливість побачити реалії радянської системи. На той час у місті Ніжині діяв виконавчий орган – Виконавчий комітет Ніжинської міської Ради депутатів трудящих (далі В к Н м Р д т), який займався питаннями неповнолітніх, освітніх структур, міського благополуччя, соціального забезпечення, охорони здоров'я і т.д.

Для вирішення питань, що стосуються справ неповнолітніх створювались спеціальні комісії, вони мали право:

Ст..1 комісії мають право своїм головним завданням запобігання бездоглядності і правопорушень неповнолітніми, здійснення заходів боротьби з бездоглядністю.

Ст..2 вживання заходів до працевлаштування або направлення в спеціальні учбові заклади, школи-інтернати, виховні колонії.

Ст..3 комісії здійснюють нагляд за поведінкою неповнолітніх, після повернення їх з спеціальних виховних установ, трудових колоній, і т. д. [1, с.2]

Робота В к Н м Р д т за 1965 рік принесла доволі непогані результати, (головою комісії по справам неповнолітніх був Л.Заяць). За рік відбулось 17 засідань, на яких було розглянуто 76 справ. Зокрема за: грубі правопорушення в школах і поза ними – 22 справи; за бездоглядність і бродяжництво – 3 справи; за дрібні крадіжки – 13 справ; за тяжкі злочини, розбої, зґвалтування, вбивства – 1 справа. Після результатів розгляду: повернуто неповнолітніх на навчання – 38 людей; працевлаштовано – 10 осіб; направлено до спеціальних шкіл та виховних колоній – 6 осіб [1, арк.5]

По роботі з дитячим безпритульством і злочинністю активно залучалась громадськість міста, поширювалась практика роботи із важко вихованцями.

В місті створювались комсомольсько-оперативні загони. Серйозної уваги заслуговує позитивний досвід роботи дитячої кімнати Ніжинського приміського колгоспу імені Суворова [1, арк.9]

На підприємствах було недостатньо поставлена виховна робота – лише за 1965 рік затримані неповнолітні за хуліганство, п'янку (справи на неповнолітніх Лопатіна, Богіна, Коваля, а Кошугнов – за грабїж, притягнений до кримінальної відповідальності) [1, арк.27].

Справи, що стосуються тих дітей, які малозабезпечені і з неповних сімей – їм виплачувалась соціальна допомога (на прикладі справи М.Кутульської, що проживала в м. Ніжині по вул. Черняхівській буд. 32) – щомісячна виплата у розмірі 22 рубля [3, арк. 35]

Що стосується покарань, то застосовувались різні, в залежності від правопорушення. Приклад: повістка на неповнолітніх за неправомірну поведінку і штраф батькам Гельфарда і Чаткова у розмірі 10 рублів з кожного [1, арк.23]

Дітей які не бажали учитись влаштовували на роботу різноробочими, але без діяльності дитина не могла бути - на це накладався штраф до 5 рублів [1, арк.24].

Але варто зазначити те, що в основному робота комісій була спрямована на ідеологізацію робочого класу, аніж на боротьбу із правопорушеннями та злочинністю міста. [1, арк.6]

Протягом декількох років система не змінювалась, значних зрушень не відбувалось. За 1973 рік проведено 14 засідань комісії. Серед них розгляд декількох справ неблагополучних

сімей показав, що батьків неповнолітніх штрафували від 10 до 50 рублів. Підвищилась значна кількість питань пов'язаних з алкоголізмом, за 1973 у медвитверезник було доставлено 23 людини неповнолітні – 9 із них працюючі, 7 – учні, 2 – студенти, 3 – не працюють і не навчаються [4, арк.3]

За 1973 рік комісією оштрафовано 20 батьків, працевлаштовано 252 підлітка, до них були прикріплені вихователі. 2 вихованців були з умовною мірою покарання (В.Бойко 1957 року народження та Р.Іващенко 1956 року народження) [4, арк.15]

З дітьми із неблагополучних сімей проводилась робота: в літній період при всіх школах міста Ніжина були створені спортивно-літні табори, де оздоровлялись приблизно 300 дітей. Керували роботою студенти НДПІ імені Миколи Гоголя, які проходили педпрактику [4, арк.17]

Із статистики звіту Ніжинської комісії за 1973 рік: взято на облік неповнолітніх – 38; розглянуто справи про правопорушення – 52; взято на облік неблагополучних сімей – 5; кількість батьків, на яких покладено штраф – 20; подання на позбавлення батьківських прав – 0; трудовлаштовано підлітків – 10; направлено на базові учбові заклади – 2; направлено на спеціальні школи – 1; закріплено вихователів – 2; знято із обліку – 12 [4, арк.40]

При комісії почав працювати інститут суспільних вихователів (їх нараховувалось 15) – всі закріплювались на вихованцем. Приклад: неповнолітній В.Сидельников був умовно достроково звільнений з місця позбавлення волі. Його було влаштовано на механічний завод і прикріплено вихователя майстра цеху П.Марусика, який багато уваги приділяв вихованню підлітка. Спочатку зміцнив з ним стосунки, потім зовсім перевиховав – це показово було на той час для багатьох підприємств [5, арк.12]

Якщо зосередитись далі, то із звіту Ніжинської міської комісії по справам неповнолітніх за 1978 рік окреслено питання, які займали головну позицію по покращенню роботи різних установ та посиленню виховної роботи з молоддю.

Головою комісії була Л.Шеховцова, начальник інспекції по справам неповнолітніх – Р.Носенко. Робота проходила планово, постійно реалізовувався комплексний план виховної роботи по попередженню правопорушень через неповнолітніх.

В 1978 році проведено 11 засідань, на яких були розглянені і обговорені питання про покращення фізично-виховної роботи серед молоді, та організацію відпочинку молоді, організацію виховної роботи з підлітками.[6, арк.2]

Загалом за цей рік здійсненні такі правопорушення: крадіжки і грабїж, хуліганство, викрадення машин, мотоциклів, аморальна поведінка, вживання спиртних напоїв, порушення дисципліни в школі, по місцю роботи.

В місті проводилась робота по боротьбі з п'янством серед неповнолітніх. Прочитано 25 лекцій на протиалкогольну тематику; взято на облік 5 людей, проліковано – 3 людини, відправлено на спец лікування – 2 людей; 25 підлітків здійснили правопорушення у нетверезому стані [7, арк.5]

Міри покарання, що застосовувались до таких осіб: направлено в спеціальні професійні технічні училища на навчання – 8 людей (В.Молодойкін, С.Молотов, Р.Бойко, О.Колісник, і т.д.). також до мір покарання відносяться: направлення у спеціальні установи з вихователем – 10 людей, догана – 18 неповнолітніх, попередження – 58 осіб, штраф – 6 людей, перевиховання колективом трудящих – 5 людей, притягненні до кримінальної відповідальності – 2 [7, арк.6]

Паралельно проводилась робота в клубі "Радуга", де з важковиховуваними дітьми в клубі функціонували різні гуртки (умілі ручки, ляльковий театр, в'язання, фотогурток, спортивні секції). Займалось там 233 дитини. Організовувались культурно масові заходи: концерти, культурні походи в кіно, екскурсії.

Комісія займалась питаннями літнього відпочинку з всіма учасниками шкіл міста. Для важковиховуваних підлітків був відкритий військово-спортивний загін, де їх налічувалось 24 [6, с.8].

Стосовно роботи із працевлаштуванням дітей, то усі випускники шкіл розподілені, "важких підлітків" – 38 осіб.

Із статистики 1978 року: поставлено на облік 104 підлітка – правопорушника, розглянемо на них 70 справ. В основному: грабїж, крадіжки – 27 осіб; хуліганство – 35 осіб; викрадення машин, мотоциклів – 11; аморальна поведінка – 1; вживання спиртних напоїв – 4; порушення дисципліни – 7; проступки – 11 [8, с.15].

Міри покарання, що застосовувались до правопорушників: вибачення – 36 особи, попередження – 18, догана – 18, штраф – 6, направлення у спец профтехучилища – 1 [8, арк.16].

За результатами перевірок визначено, що причинами правопорушень були недоліки у вихованні сім'ї – 66 дітей, недоліки роботи шкіл – 8, недостатня робота у ПТУ – 3, по місцю роботи – 7 та інші причини особистісного характеру – 20 [8, арк.17].

Що стосується останніх років правління Брежнєва, то за 1980 – 1981 роки можна прослідкувати наступну картину: при перевірці комісією освітніх і культурних установ відзначено, що в організації марксистко-ленінського навчання недостатньо враховувались особливості творчості та ініціативи молоді, не отримано значного розвитку комсомольство, кожний 4 – й не мав суспільного доручення.

На кінець 1980-х на профілактичному обліку стояло 70 неповнолітніх. 35 із них направлено на суспільні роботи, 45 дітей відправлено в виховні табори [9, арк.3]

В місті працював загін макарєнківців, створений із студентів НДПІ імені Миколи Гоголя. Кожен студент закріплений над важковиховуваним підлітком.

Із статистики за 1980 рік: поставлено на облік 52 підлітка-правопорушника, розглянемо на них 34 справи, в основному за хуліганство – 32 особи, крадіжки – 13 осіб, дії, спричинені наркотичними речовинами – 13.

Прийнято такі міри покарання: виговори – 42 підліткам, попередження – 26, штраф – 2 особам [10, арк.68] В результаті боротьби із алкоголізмом, кількість правопорушників збільшилась із 15 до 32. Батьків, які не належним чином виховували свої первітків було оштрафовано у розмірі від 10 до 50 рублів [10, арк.69]

Із проведеної роботи по працевлаштуванню випускників: із 622 учнів 297 працевлаштовано, продовжили навчання – 303, 5 ніде на навчались і не працювали [9, с.8].

Комісія хоч і збільшувала масштаб роботи, але робота не мала ефективного результату: кількість підлітків-правопорушників значно збільшувалась, недостатньо проводилась профілактична робота із сім'ями. Введені нові форми боротьби з "важкими підлітками" не приносила покращених результатів, комісія не справлялась із своїми прямими обов'язками. Навіть якщо не враховувати те, що кількість випускників шкіл 1980 році значно більша, аніж 1965 – все одно залишається фактом те, що проблему із неповнолітніми у м. Ніжині комісія по справам неповнолітніх виконувала неефективно. Кількість правопорушень збільшувалась можливо із тим фактом, що всі сфери буденного життя населення не занадто дієво контролювались, недостатньо проводились профілактичні роботи в усіх установах. Потрібно додати те, що насправді вся політика комітетів була направлена на зміцнення і глибоке вкорінення соціалістичної влади. При цьому ні разу не упускалась нагода її використати. Якщо проаналізувати всю роботу комісії – не можна однозначно сказати, що лише через неефективність профілактичної роботи не можна було зменшити відсоток правопорушень у місті, потрібно реально дивитись "правді у вічі" – через слабку систему організації соціальної політики "зверху" не можна було реалізувати дієву роботу на місцях.

Недостатня увага вищих органів щодо соціальної політики наглядом показувала, що це не єдина сфера, де неповно виконується робота по забезпеченню покращення соціального життя населення, а прослідковується картина зі зворотною стороною – виконавчі органи не відчували відповідальності перед вищими структурами, тому подальшому це загрожує наростанню кризових явищ, що в принципі й відбувалось протягом цих років.

Отже, ми можемо однозначно стверджувати одне: саме крізь призму повсякденності досить легко прослідкувати якусь конкретну сферу і в колі її проблем визначити, як відбувались більш масштабні процеси. На прикладі вивчення теми соціального феномену неповнолітніх правопорушень ми вияснили якою була радянська система роботи у соціальній сфері. І маємо погодитись із словами французького філософа Жан-Жака Руссо: "потрібно бути великим філософом, щоб одного разу помітити те, що бачиш щодня", а в нашому випадку, щоб проаналізувати і вглибитись у суть процесів, які відбувались у роки правління Л.Брежнєва.

Література

1. Відділ державного архіву Чернігівської області в місті Ніжині (далі – ВДАЧОН). – Ф. Р 5293, оп. №1, спр. 1145 Звіт роботи комісії по справам неповнолітніх, арк.39.
2. Там само, спр. 1094 Протоколи засідань по комісії по справам з неповнолітніми, арк.57.
3. Там само, спр. 1713 Справки о состоянии научно-просветительской и атеистической пропаганде культурно-просветительских учреждений г. Нежина, борьба с преступностью среди учащихся, арк. 28.
4. Там само, спр. 1785 Отчет по работе комиссии по делам несовершеннолетних исполкома Нежинского городского Совета депутатов трудящихся, арк.45.
5. Там само, спр.1809 Річний звіт роботи комісії по справам неповнолітніх за 1974 рік, арк.20.

6. Там само, спр. 1975 Звіт про роботу Ніжинської міської комісії по справам неповнолітніх, арк.11.
7. Там само, спр. 1978 Протоколи засідань по боротьбі з алкоголізмом, арк.23.
8. Там само, спр. 2003 Звіт про роботу Ніжинської міської комісії по справам неповнолітніх за 1978 рік, арк.17.
9. Там само, спр. 2085 Звіт роботи комісії по справам неповнолітніх, арк.15.
10. Там само, спр. 2064 Плани робіт і протоколи засідань комісії по справам неповнолітніх, арк.79.
11. Ковпак Л. Соціально-побутові умови життя населення України у другій половині ХХ ст. / НАН України; Інститут історії України. – К., 2003. – 250 с.
12. Коляструк О. Історія повсякденності як об'єкт історичного дослідження: історіографічний і методологічний аспекти. – Харків., 2008. – 120 с.
13. Людтке А. Что такое история повседневности? Ее достижения и перспективы в Германии? // Социальная история: Ежегодник 1998 – 1999. – М., 1999. – С. 77.
14. Удод О. Історія повсякденності як методологічна проблема // Доба. – Черкаси., 2002. – № 3.
15. Шюц А. Структура повсякденного мислення // Социалистические исследования. – 1988, №2. – С. 131.

УДК 94 (470) "16"

КОНЦЕПЦІЯ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ РОСІЙСЬКОЇ ДЕРЖАВИ XVII СТ. У ПРАЦЯХ ЮРІЯ КРИЖАНИЧА

Васильченко Т.О., студентка магістратури історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Страшко Є.М.** кафедра історії України та політології

Зовнішня політика будь-якої країни належить, як відомо, до однієї з найскладніших сфер державної діяльності. Зрозуміло, що ефективність такої діяльності значною мірою залежить від її реалістичності, цілеспрямованості та послідовності. Зовнішня політика Росії, безперечно, має для нас інтерес як з точки зору її впливу на хід подій у світі, так й з огляду на те, що Україна переживає чи не найскладніший етап у відносинах з Російською федерацією. Щоб зрозуміти, що відбувається в україно-російських відносинах на сучасному етапі, ми повинні глибше вивчити і всебічно аналізувати минуле. Натомість проблема дослідження історичного минулого Російської держави є актуальною. Необхідно з'ясувати коли, за яких обставин і чому Росія стала на шлях авторитарного самодержавства та агресивної зовнішньої експансії. Потрібно по-новому подивитися на Московську державу кін. XVI – XVII ст. – періоду генезису абсолютної російської монархії.

Метою даної статті є спроба проаналізувати погляди Юрія Крижанича на зовнішню політику Московської держави XVII ст.

Життя та творчість Юрія Крижанича були предметом наукових досліджень вчених понад двохсот років. Особа Ю.Крижанича – одна із багатогранних і загадкових фігур у російській історії XVII ст. періоду царювання Олексія Михайловича Романова. З іншої сторони, тривалий час ім'я просвітителя було у затінку російської історіографії. Лише у кінці XIX ст. слов'янофіл П.А.Бессонов знайшов твори Ю.Крижанича у московських архівах, що й стало стимулом до вивчення його творчого доробку. Серед дореволюційних дослідників спадщини Юрія Крижанича варто назвати О.М.Бодяньського [4], П.А.Бессонова [3], С.А.Белокурова [1], В.Є.Вальденберга [5] та ін.

У радянський період, коли ідея об'єднання слов'янських народів знову актуалізувалася, дослідницький інтерес до особи Юрія Крижанича зріс. Серед радянських дослідників творчого доробку Юрія Крижанича необхідно назвати Б.Д.Дацюка [7], А.Л.Гольдберга [6] і Л.Н.Пушкарєва [10, 11]. Однак, комплексного та системного дослідження щодо політико-правової концепції Російського самодержавства у новітніх умовах не було зроблено.

Аналізуючи біографію Юрія Крижанича, зазначимо, що системних відомостей про його життя не так багато. Він був етнічним хорватом, походив із старовинного, але збіднілого роду Крижаничів Неблюшських. Народився в 1618 р. у хорватському місті Загребі. Залишившись без батька на шістнадцятому році життя, Юрій Крижанич почав свідомо готувати себе до духовного звання. Він навчався спочатку у рідному Загребі, потім у Віденській семінарії, надалі вступив до Болонського університету, де займався окрім богословських наук, ще й

юридичними. Володів досконало рідною мовою, німецькою, латинською та італійською. У 1640 році оселився в Римі і вступив до грецького колегіуму Св. Анастасія, спеціально заснованого папською курією для поширення унійних ідей серед послідовників грецької віри. У той же час Ю. Крижанич був посвячений у сан каноніка Загребського. Тоді він вивчив грецьку мову і став гарячим прибічником унії [11].

Завершивши навчання у колегіумі, Юрій Крижанич перебував у Римі до 1656 року, де був членом Іллірського товариства Св. Ієроніма. У цей період він мандрував по містам Європи, натомість у Константинополі, де ґрунтовно познайомився з грецькою історією та писемністю. На жаль, точно не відомо, чому Ю. Крижанич був у Відні в 1658 році. Джерела дозволяють говорити, що в цей час туди приїхав московський посланець Яків Лихарев з товаришами. Російські послы, як бувало й раніше, набирали іноземців, котрі мали бажання піти на царську службу за жалування. До них у готель "Золотого Бика" з'явився Юрій Крижанич з пропозицією власної служби цареві [11].

Чому Ю. Крижанич обрав саме Росію? Інтерес до Московської держави у нього з'явився ще під час навчання у грецькому колегіумі в Римі. Його любов до слов'янства не могла примиритися з тим сумним положенням в якому воно перебувало. Церковні розбрати розділяли слов'ян. Адже якими б не були причини роз'єднання церков, вони однаково були згубними для слов'ян. Саме так вважав мислитель. Юрій Крижанич був переконаний, що вікові суперечки між східною і західною церквою висхідні не з самої віри, а зі світських політичних причин. Він прийшов до висновку, що весь слов'янський світ повинен стати суцільним народом. За такої позиції Ю. Крижанич, природно, зосередив увагу на Росії, як на країні населеній у XVII ст. переважно слов'янами. У 1659 р. Юрій Крижанич приїжджає в Москву. Проте, вже у 1661 р. його, зі згоди російського царя Олексія Михайловича, висилають у своєрідне ув'язнення до сибірського міста Тобольська [11].

До сьогодні невідомо, з яких мотивів європейський мислитель був висланий до Сибіру. Варто зауважити, що у засланні Ю. Крижанич знаходився не правах засудженого. Навпаки, йому була призначена платня з царської казни. Однією з історіографічних версій заслання Ю. Крижанича стала підозра царя і церкви в тому, що прийшлий хорват був потаємним папським шпигуном. Проте, жодних прямих доказів не було виявлено. Найбільш ймовірно, що російська церква консервативно вважала небезпечними для московського православ'я будь-які прагнення до об'єднання католицизму та православ'я, котрі підтримував Юрій Крижанич [10].

Протягом 16 років Юрій Крижанич перебував на засланні. Своїми очима він спостерігав російське життя, його чесноти та пороки. Лише у 1676 р., після смерті Олексія Михайловича, Ю. Крижанич отримав "царське прощення" від нового царя Федора Олексійовича і повернувся у Москву. Надалі відомостей про його життя майже не збереглося. Найвірогідніше, що Юрій Крижанич покинув Росію. З 1678 року він проживав у Речі Посполитій. Брав участь у війні з Туреччиною і загинув у битві Яна Собеського з турками під Віднем [11].

Саме у Тобольську Ю. Крижанич написав політико-концептуальні твори, насамперед, такий, як "Бесіди про правління" або "Політику" [9]. Змістовно даний твір є збіркою зауважень і роздумів про різні аспекти суспільного життя, державного устрою, безпеки країни, добробуту і виховання населення. В даному творі мислитель аналізує різні вектори зовнішньої політики Московської держави XVII ст. та вносить свої пропозиції щодо її успішної реалізації.

Погляди Юрія Крижанича на зовнішню політику знаходилися у тісному зв'язку з його філософським світоглядом. Вчений був глибоко переконаний, що справами людей керує вища, божественна сила, і тому, потрібно бути скромним, обережним і поміркованим у справах зовнішньої політики. Ю. Крижанич говорив, що основними принципами російської зовнішньої політики повинні стати: миролюбність, невтручання і обережність. Якщо ж доводиться вести війну, то її не слід розглядати як джерело земельних придбань, вона повинна витікати з дійсно життєвих потреб держави і, попри все, для війни повинен бути справедливий привід.

Юрій Крижанич розглядав різні вектори зовнішньої політики Московської держави. Свою головну пораду російській владі мислитель висловив дуже чітко: "Сему кралевству годит рубежи ширить к Югу, а не к Северу, нить к Востоку, нить к Западу" [9]. З даного твердження видно, що головне, на думку вченого, цар повинен зберігати мир з усіма сусідами, і свої зусилля направити на здобуття Кримського ханства.

Аналіз рекомендацій Ю. Крижанича по збереженню миру з сусідніми державами слід розпочати із східного вектору. Вчений наводив аргументи, які виправдовували політику завоювання сибірських народів. Росія приєднала Сибір силою зброї експансії та часткової колонізації. Сибір належав татарам, від яких Росія терпіла багато бід, і тому цар, на думку Ю. Крижанича, мав повне право забрати у них ці землі. Що стосується далекосхідної політики, то Юрій Крижанич негативно ставився до військових мрій, які поширювалися Москвою після

посольства Федора Байкова 1654 р. до Китаю. Мислитель був переконаний, що війна на далекому сході є дуже небезпечною для Росії, адже вона може розв'язати руки давнім ворогам держави, татарам і німця, які можуть скористатися нею для захоплення Московської держави [5; с. 312 – 314].

Детально аналізує вчений й північний вектор зовнішньої політики Московської держави, зокрема, російсько – шведські відносини. Аргументи Юрія Крижанича на користь збереження мирних відносин зі Швецією можна звести до трьох положень. По-перше, у Російській держави не має причин для війни зі Швецією. По-друге, навіть якщо б Росія й розпочала війну зі Швецією, то не мала б з неї ніякої користі. "Северные страны студены, болотисты, мало-плодны, лишены многих нужных вещей: мало пользы от приобретения таких стран, некоторые, сверх того, так удалены, что, кажется, больше убытка доставляет охранение их, нежели польза владеть ими". По-третє, Швеція не становила для Росії серйозної небезпеки: з нею завжди можна зберегти мир, зокрема тому, що вона потребує поставок російського хліба, а її географічне положення не давало змоги заключити союз проти Росії з Кримом і Османською імперією [12; с.84].

Отже, Юрій Крижанич закликав російську владу зберігати мирні стосунки з Швецією. Проте, аналізуючи погляди вченого, дослідники виявили на логічні протиріччя, у міркуваннях Ю. Крижанича Швеція постає як сильна країна і водночас вона є слабкою у військовому плані. Ще більше протиріч виникає у міркуваннях вченого стосовно російсько – шведських відносин. Юрій Крижанич говорив про те, що у Росії немає причин для війни і Швецією. Водночас йому було відомо про те, що на початку XVII ст. шведські феодали захопили частину російських земель на узбережжі Балтійського моря. Між іншим, у деяких розділах "Політики" вчений доводив положення, що не можна поклатися на іноземних найманців і детально розповідав про дії шведських військ, присланих на допомогу Василю Шуйському, які скористалися ситуацією, щоб захопити Новгород і інші російські міста [2].

Таким чином, Ю.Крижанич був переконаний в тому, що з німцями, а до їх числа він відносив і шведів, не може бути щирого союзу, а якщо такий союз був би укладений, то він буде не довготривалим і не корисним для Росії. Окрім того, у двох розділах своєї праці Юрій Крижанич відмічав, що саме шведська політика заважала укладенню потрібного Російській державі союзу з Річчю Посполитою, що вчений вважав є першочерговим завданням російської зовнішньої політики. Бо тільки міцний політичний союз з поляками був запорукою успіху завоювання Кримського ханства, що Юрій Крижанич вважав головним політичним завданням Росії. Більш того, вчений неодноразово наголошував на тому, що польсько-російський союз повинен перерости у династичну унію і наводив умови, за яких це могло відбутися. На його думку, поляки легше і скоріше погодяться прийняти російського царя, якщо в Росії буде проведена запропонована ним програма реформ, зокрема, оформлення на законодавчому рівні станових прав дворянства. Іншою передумовою унії було прийняття католицизму в Росії, як єдиної віри [12; с.96].

Отже, Юрій Крижанич вважав, що Росія повинна, наскільки це від неї залежало, підтримувати мирні стосунки з усіма народами, а воювати лише з татарами. На думку мислителя, захоплення Кримського ханства – ось головна мета російської зовнішньої політики. Вчений обґрунтував причини завоювання Криму. Він зазначав, що з кримськими ханами у Росії не може бути ніякого союзу і домовленостей. Не зважаючи на постійні щедри подарунки, вони постійно завдавали шкоди державі своїми набігами та грабунками; вони майже знищили торгівлю Росії з греками. Татари також завдають великої шкоди і іншим народам: полякам, угорцям, шведам [5; с.329].

І все ж "помста" південним сусідам не є головною причиною війни з татарами. Радше вона є вдалим приводом до завоювання багатого краю Московським царством. Адже оволодіння Кримом відкривало величезні економічні та геополітичні перспективи. Власне, Ю.Крижанич і не приховує цього. Зокрема, він пише: "Перекопская держава будет весьма удобна, – гораздо больше, чем другие страны русские, удобна для твоего государева пребывания по следующим основаниям: 1) ради приморских городов и корабельных пристаней; 2) в тамошнее море впадают русские реки; 3) вино, деревянное масло, шелковые и всякие дорогие товары доплывают туда близким путем; 4) сама крымская страна украшена и обогащена дарами Божьими: не говорю про хлеб, вино, масло, мед и разные фрукты, коих множество вывозится оттуда в Царьград; напомню лучше, что там плодятся кони, очень пригодные к военному делу, каких на Руси большой недостаток" [8].

Юрій Крижанич розглядав боротьбу за Крим, як повномасштабну війну з татарами, не надаючи серйозної уваги можливому втручання Османської імперії, васалом якої було Кримське ханство. З цього приводу він зазначав, що для турок є несприятливі умови. Турецькі війська можуть прийти на російські землі лише через Придніпров'я, але тут їх

зустрінуть поляки. Якщо ж турки підуть через східне узбережжя Чорного моря, то їх шлях перекриють черкеси або перси. Крім того, турецькі воїни не звикли до умов північного клімату, і не зможуть витримати російських морозів [2; с.86].

Отже, Юрій Крижанич добре розумів, що війна з Кримом неминуче призведе до війни Туреччиною, але завзято продовжував вірити, що Османській імперії не вигідна війна на півночі і вона не зацікавлена в укріпленні своїх позицій у Східній Європі, навіть тоді, коли османське вторгнення в Україну було уже фактом. На його думку, даний конфлікт – це результат дій тамтешніх зрадників, П.Дорошенка та його прибічників. Оскільки вони перейшли під заступництво султана, то він не може залишити їх без допомоги, але робить це не з великим бажанням [12; с.90]. Якщо подивитися на хід історичних подій, то не потрібно багато доказів, щоб довести утопічність поглядів Юрія Крижанича на османську політику та інтереси Османської імперії.

Значну увагу європейський мислитель приділяв й українському питанню, в якому бачив центр зовнішньої політики Московської держави. Юрій Крижанич розглядає українські землі як одвічну власність Російської держави і приєднання їх до Москви, на його думку, це тільки повернення того, що належить їй по праву. Але, щоб закріпити Козацьку державу, після підписання Переяславської угоди, назавжди за Росією потрібна обдумані і послідовна політика, а Московська політика, на думку вченого, є недалекоглядною. Включивши до свого складу нову провінцію, Москва намагалася як можна більше і швидше отримати від неї, і для цього вдавалася до традиційних методів: введення державної монополії і різноманітні податки [5; с.318].

Справжня користь приєднання українських земель, як й іншої країни, полягала в тому, що вони забезпечують Росії безпеку на кордоні. Тому, Юрій Крижанич у створеній ним промові московського боярина до козаків, пропонував зберегти повністю вольності, якими раніше користувалася держава Війська Запорізького. Від імені царя він обіцяє за гарну службу надати їм нові привілеї. Іншим вагомим засобом по зміцненню україно – російських відносин вчений вбачав у створенні у Москві Малоросійського приказу. Також він наголосив, що приказні люди повинні обиратися самими жителями Козацької держави. Пожиттєве гетьманство Юрій Крижанич пропонує ліквідувати, вбачаючи в ньому головну причину зради. Натомість він пропонував призначати гетьмана владою царя строком на три роки. Надзвичайно важливо, щоб гетьмана обирали із середовища козаків, але ніяк не з московських людей [5; с.319-321]. На таких умовах, на думку вченого, повинно було відбутися остаточне приєднання українських земель до Російської держави.

Головною задачею, яка стояла перед Російською державою, на думку Юрія Крижанича, було остаточне приєднання держави Війська Запорізького та захоплення Кримського ханства. Локальна війна з татарами, яку він так наполегливо пропагував, була найперше засобом для політичного зближення двох сусідніх слов'янських держав – Росії та Речі Посполитої. Чудово розуміючи те, що війна за Крим неминуче призведе до війни з Османською імперією, вчений все ж підтримував ідею, що турки не зацікавлені у північних землях і поступляться Кримом без великих військових дій. Отже, сформовані у XVII ст., основні принципи та вектори зовнішньої політики Росії продовжують активно діяти і в наш час. Анексія Криму Російською федерацією навесні 2014 р. є наслідком вікових бажань Москви тримати під контролем цей регіон, що входить у геополітичні експансійні плани Росії.

Література

1. Белокуров С.А. Юрий Крижанич в России. – М.: Имп. о-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1901. – 306 с.
2. Бережков М.Н. План завоевания Крыма, составленный в царствование Государя Алексея Михайловича ученым славянином Юрием Крижаничем. – Санкт-Петербург.: Тип. В.С.Балашева, 1891. – 90 с.
3. Бессонов П.А. Русское государство во 2-й половине XVII века. Рукопись времен царя Алексея Михайловича. – М., 1859. – 642 с.
4. Бодянский О.М. Граматично исказание об русском языке, попа Юрия Крижанича. – М., 1859. – 171 с.
5. Вальденберг В.Е. Государственные идеи Крижанича. – СПб., 1912. – 343 с.
6. Гольберг А.Л. Сочинения Юрия Крижанича и их источники// Вести истории мировой культуры. – 1960. – № 6. – С. 117-130.
7. Дацюк Б.А. Юрий Крижанич: Очерк политических и исторических взглядов. – М.: Госполитиздат, 1946. – 109 с.

8. Короленко Б.А. "Принуждение к союзу": як Крим став "исконно русским" [Електронний ресурс] // Історична правда. – Режим доступу: URL <http://www.istpravda.com.ua/articles/2014/05/19/142949/>. – Назва з екрану.
9. Крижаніч Ю. Політика. – М.: Наука, 1965. – 736 с.
10. Пушкарев Л.Н. Юрій Крижаніч в Тобольське (1661 – 1676) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hrcak.srce.hr/file/34101>. (21. 10.2014). – Назва з екрану.
11. Пушкарев Л.Н. Юрій Крижаніч Очерк жизни и творчества. – М.: Наука, 1984. – 212 с.
12. Флоря Б.Н. Юрій Крижаніч о внешней политике русского государства – М.: Индрик, 2010. – С. 83-99.

УДК 94(477.82) "1943/1947"

ВОЛИНСЬКА ТРАГЕДІЯ 1943-1947 РОКІВ

Гречка О.Г., студент III курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. філос. наук, ст. викл. **Циба В.М.**, кафедра історії України та політології

Міжетнічні конфлікти є прикрим, хоча й неминучим наслідком відносин між представниками різних народів. Та найжахливіше, коли ворогами стають сусіди, друзі та родичі. Під час Другої світової війни національною трагедією двох народів – поляків та українців – стала так звана "Волинська різанина". Навколо цих подій і досі точаться дискусії: одні доводять, що українці були жорстокими вбивцями польського народу, інші ж звинувачують поляків у розв'язанні міжнаціонального конфлікту.

Передумови та причини Волинської трагедії

Про Волинську трагедію вже сказано багато, лише не сказано головного. Волинська трагедія була вершиною айсберга, але її причини заховані у величезній льодовій брилі під водою. Цими причинами були події 1917-1942 років, пам'ять про які міцно закарбувалася в свідомості українців. Отож згадаймо окремі з цих подій:

1. Союзником УНР у боротьбі з більшовиками на останньому етапі національно-визвольних змагань 1917-1921 років була Польща за що УНР, правда, погодилася на передачу Польщі значної частини етнічних українських земель (Волинь, Галичина, Лемківщина, Надсяння, Холмщина, Підляшшя, Берестейщина) внаслідок чого українці, всупереч своїй волі, стали громадянами чужої держави [1].

2. Програвши визвольні змагання, армія УНР перейшла на територію свого союзника (Польщі), але тут її роззброїли, інтернували в табори, а Петлюрі з часом запропонували залишити Польщу, бо вона вже підписала договір з більшовиками.

3. Вся політика відновленої Польщі тепер була скерована на якнайшвидше інтегрування українських земель до складу польської держави [2]. Не дивлячись на обмеженість земельних ресурсів Волині, сюди стали насаджувати "осадників", – 200 тисяч ветеранів війни і просто польських селян отримали на пільгових умовах землю серед українського етнічного масиву.

4. Підписавши в 1920 р. військовий договір і військову конвенцію з Петлюрою, а також Ризький договір, Польща у 1923 році присягла перед Радою амбасадорів, що надасть автономію новопрیدбаним українським землям, [3] а вийшло навпаки, розпочалася інтенсивна колонізація краю, в тому числі української школи. Якщо в 1918 році на Західній Україні було 3600 українських шкіл, то за польського режиму їхня кількість зменшилась до 461, а в 1936 р. – до 11, внаслідок чого чимало українських дітей не могли вчитися у результаті більша частина українського населення Волинського воєводства в тридцятих роках була неписьменною [4].

Закономірно, українці вважали подібні дії незаконними і між ними та польською адміністрацією існувало "взаємне невизнання".

5. Значним гонінням піддавалася українська Церква, особливо на Холмщині. З наявних тут 389 українських церков у 1937 році залишилася тільки 51, решту перетворили на костели (149) або просто зруйнували (189). Впродовж 1919-1922 рр. близько 100 тис. українців було заарештовано і посаджено в тюрми, приблизно 27 000 померли в таборах [5].

6. Після вчиненого у 1926 році Ю.Пілсудським державного перевороту, тут установився авторитарний режим, політичну опозицію стали переслідувати як правовими, так і силовими методами, парламент було розпущено, заарештували найактивніших діячів опозиції, українських депутатів сейму посадили під домашній арешт. Було заарештовано

понад дві тисячі українців, спалено близько 500 будинків, майже кожний третій отримав тривалі терміни ув'язнення.

7. Та найжорстокішою подією виявилася акція так званої *пацифікації* [6] – насильницького умиротворення нацменшин з використанням каральних органів: у 800 українських сіл було введено підрозділи поліції та кавалерії і, застосовуючи принцип колективної відповідальності, руйнували осередки українських громад і читальні, конфісковували майно та продукти, фізично карали тих, хто протестував. Акція мала брутальний характер. Людей жахливо били, було багато смертельних випадків.

Актом помсти за "пацифікацію" стало вбивство 15 червня 1934 року бойовиком ОУН Григорієм Мацейком міністра внутрішніх справ Польщі Броніслава Перацького. У відповідь на це президент Польщі Мосціцький видав розпорядження про створення концентраційного табору для політичних в'язнів у місті Береза Картузька на Берестейщині у будівлях колишнього монастиря російської православної Церкви [7].

З 1932 по середину 1934 р. через польські тюрми пройшло 111174 українців. Закатовано 8073 в'язнів. Вбито без суду і слідства – 734 особи, засуджено до страти 257 осіб [8].

8. Сіллю в оці польської поліції були Козацькі могили під Берестечком, цей своєрідний пантеон козацької слави. З кожним роком влада посилювала заборони щодо відзначення роковин Берестецької битви, та це їм не вдавалося. Кожної дев'ятої п'ятниці по Великодні тисячі українців збиралися сюди і в національному стилі вшановували світлу пам'ять героїв Берестецької битви [9].

9. До згаданих подій додалася ще одна. У 1939 році, коли виникла загроза існуванню молодій *Карпатській Україні*, на заклик Президента А.Волошина "До зброї" потягнулася молодь з інших країн, в тому числі і з Західної України, але сили були нерівними, Карпатська Україна боротьбу прогнала. Здобувши перемогу, угорське командування передало частину полонених вояків полякам, і ті розстріляли їх на Верецькому перевалі Карпат. Ця звістка боляче відзвучала в серцях українців [10].

Таким чином, все це разом взяте міцно закарбовувалося в пам'яті волинян. Воно не могло забути, зникнути безслідно. Воно стало підґрунтям того великого айсберга, який потім отримав назву Волинської трагедії.

Перебіг Волинської трагедії та її наслідки

Сторінки календаря швидко змінювалися одна одною і у вересні 1939 р. Німеччина, а за нею і СРСР напали на Польщу. Розпочалася Друга світова війна, що було сприйнято частиною українського населення як справедлива кара за репресивну політику польського уряду [11]. Проте репресії енкаведистів у Західній Україні виявилися не менш жорстокими: арешти й вивезення до Сибіру спочатку польської інтелігенції, а згодом українських патріотів, націоналізація промисловості та майна багатих людей, запровадження колгоспного ладу дещо протверезили суспільство. А коли через неповних два роки на Радянський Союз напала Німеччина і громадські активісти, відкривши двері тюрем, побачили в них гори трупів і море крові, обуренню людей не було меж. Навіть ті, хто симпатизував чи був нейтральним щодо радянської влади, тепер стали її ворогами.

А на Холмщині, Підляшші та Засянні, що залишилися за кордоном, ініційоване в попередні роки польсько-українське протиборство не припинялося, лише воно тепер набирало інших рис [див. додаток 3].

Апогею українсько-польське протистояння сягнуло влітку 1943 р. Польським селам було запропоновано в категоричній формі "вибратися за Буг або Сян" (правда, хто був автором цієї ініціативи до сих пір не встановлено, але вона спрацювала), а керівництво АК зобов'язало всіх поляків залишатися на місці свого довоєнного проживання, щоб Польща не втратила Волинь [див. додаток 2]. До кінця 1943 р. вся Волинь стала місцем десятків тисяч трагедій [12].

Кінець 1943 – початок 1944 р. ознаменувався низкою великих боїв між загонами АК та УПА, які намагалися знищити один одного. [див. додаток 4]

Митрополит Андрей Шептицький, оцінюючи критичність ситуації, звернувся до римсько-католицького єпископа Твардовського з пропозицією видати спільне звернення ієрархів до віруючих обох церков з вимогою припинити кровопролиття. Та вірний державній польській політиці Твардовський відмовився, пославшись на невтручання Церкви у політичні справи [13].

Не вважаючи потрібним наводити приклади окремих протистоянь, підкреслю лише, що в 1944 році. воно перекинулося і на Галичину, а в 1945 – 1946 рр. – на Засяння й тривало до 1947 р., [див. додаток 1] коли польський та радянський тоталітарні комуністичні режими зробили спробу розв'язати його притаманним більшовизму радикальним, "хірургічним", методом – взаємною депортацією поляків та українців з місць їхнього тогочасного прожи-

вання, що добавило жару в польсько-українське протистояння стало ще однією трагедією для обох народів [14].

Підсумком трагічного народобивства стали величезні людські жертви і матеріальні втрати з обох боків. Окремі польські історики стверджують, що загинуло до 100 тис. поляків і 25-30 тис. українців. Українські вчені, наводять скромніші цифри втрат – 35 і 15 тис., або й взагалі 12 та 5 тис.

Зазначу ще раз, що на Волині 1943 р. обидва народи стали жертвами уже сформованих історичних обставин та стереотипів, неваженої політики керівників окупаційних режимів, анархії та хаосу, жертвами небачених досі підступних провокацій, вчинених нацистами та більшовиками. Проте до сих пір не встановлено справжніх розмірів жертв: польська сторона наводить “захмарні цифри”, а українська ще не спромоглася дати об’єктивну відповідь [15].

В той же час у Польщі вже впродовж ряду років друкуються на цю тему книги й статті, які звинувачують лише українців у злочинах і виняткових жорстокостях. Одним з перших авторів книг такого роду був вроцлавський римо-католицький єпископ Вінценти Урбан, який, поряд з описом жаклих подій, які він нібито бачив або про які чув з більш чи менш надійних джерел, дозволив собі недопустимі узагальнення подібного типу: “Не було на Волині жодного села, де б не мордували поляків рафінованим способом. Обдирали бритвами шкіру з обличчя, палили живцем, заганяли дубові кілки поміж ребра, різали пилкою” [16]. Головне, тут не наводиться назви ні одного села, ні одного прізвища поляка, над якими зробили таку наругу.

Звідки така інформація і з якою метою роздмухують цей вогонь? Якщо українці такі “жорстокі вбивці”, то чому до сих пір ні один з них не описав таких же польських злодіянь. Адже у війні бувають жертви з обох сторін. Україна з боєм пережила ці жертви, проте в Україні немає і не було видано антипольських книг. Ніколи не було часописів, що розпалюють ворожнечу проти Польщі.

Значну роботу провів волинський дослідник Я.Царук [17]. Об’їздивши на велосипеді 97 сіл (на які посилаються польські автори), він співставив “польські” дані зі своїми і жахнувся у їх страшній невідповідності. Так, за даними польських дослідників у селах Володимир-Волинського району було вбито поляками лише 80 українців, а за матеріалами досліджень Я.Царука – 1454, причому він установив прізвища 1244 з них. Якщо йдеться про польські жертви, то за даними польської статистики “з рук українських націоналістів загинуло 1915 поляків, а за даними Я.Царука – 430 осіб. Крім того, він встановив, що на території Володимирщини першими були напади на українські села польсько-німецької поліції, а напади українців на польські села були відплатними.

Великим кроком в перед є те, що останнім часом українські історики проводять разом з польськими відповідними колами семінари та конференції на тему “Поляки і українці в 1918-1948 рр.: важкі питання. Сподіваємось, що крига скресне, хоча при відзначенні 60-річчя подій знов зазвучали звинувачення на українську адресу.

Повертаючись сьогодні до подій тих часів, безперспективним буде визначати, яка сторона несе більшу відповідальність за скоєне. Уявіть собі, якби при визначенні причин німецько-радянської війни намагалися встановити, чия провина більша, чи дійшли б до згоди? Слід пам’ятати, що волинська трагедія відбувалась на етнічних українських землях, на які ні німці, ні поляки, ні червоні партизани не мали історичного права. Тому український національно-визвольний рух періоду Другої світової війни не був замахом на польську державність(!). Тому в пошуках шляхів до порозуміння у цих складних питаннях не хотілося б, щоб це порозуміння мало форму взаємо звинувачення [18].

Не забуваймо, що це була війна, яка має свої закони, свої методи і своє трактування подій. Волинське протистояння – це стихійний вибух українського населення Волині як відплатна акція за всі образи, приниження, насильства довоєнної Польщі, а згодом разом з німецькою поліцією щодо мирного населення краю. Сподіваємось, що час розставить все на свої місця і майбутні покоління будуть згадувати про нього так, як ми згадуємо нині про Коліївщину, про народних месників Устима Кармалюка і Довбуша. В історії важко щось змінити, треба лише об’єктивно його оцінити і робити все можливе, щоб страшних кровопролиттів більше не було в нашому житті.

Отож, підводячи підсумок хочеться сподіватись що Волинська трагедія в майбутньому, як польськими так і українськими дослідниками буде трактуватися як спільна трагедія обох сторін рівнозначно.

Волинська трагедія була закономірним наслідком історичних та політичних помилок, допущених у 1917 – 1945 рр. попередніми окупаційними режимами на Волині. Це була своєрідна вершина айсберга, основне підґрунтя якого залишилося під водою. Український

національно-визвольний рух на Волині розглядався польським політикумом, як замах на польську державність, тоді як українці розглядали його як боротьбу за свою незалежність. Волинська трагедія належить до подій Другої світової війни, що закінчилася 70 років тому і отримали свою оцінку світової громадськості. Всі організатори війни були засуджені Міжнародним трибуналом у Нюрнберзі. Нині Україна і Польща є незалежними державами, які будують свої відносини на принципах добросусідства, миру і взаєморозуміння і як уряди, так і народи цих країн, зацікавлені в подальшому розвитку добросусідських відносин і недопущенні протистоянь. Україна засуджує всілякі спроби перегляду результатів війни, нав'язування нам якоїсь особливої, чужої точки зору в питанні волинських подій, пошуки мертвих винуватців серед живих нащадків. Справжній характер і значення подій 1943–1944 рр. неможливо адекватно зрозуміти, якщо їх не розглядати в контексті всієї історії польсько-українських взаємин. Українці не претендували на чужі землі, а лише на ті, на яких вони жили споконвіку. Учасники Волинської трагедії давно відійшли в потойбічний світ. Лише Бог має право милувати їх чи судити.

Ми повинні визнати, що не можемо ані змінити цієї історії, ані її заперечити. Не можемо її замовчати або ж виправдати. Натомість ми повинні знайти в собі мужність сприйняти правду, щоб злочин назвати злочином, оскільки лише на повазі до правди можна будувати майбутнє.

Додатки

Офіційні документи

Додаток 1

Із відозви провуду ОУН (Волинь і Полісся) до польського населення 18 травня 1943 року

У теперішній час наша адміністрація полишила свої пости, щоб німці не мали доступу до наших сіл і не могли б нас нищити, як це було досі. Ви першими добровільно зголосилися зайняти її місце і допомагаєте німцям проводити їхню бандитську роботу. Зараз ви є сліпим знаряддям в німецьких руках, яке спрямоване проти нас. Але пам'ятайте, якщо польська громадськість не вплине на тих, котрі пішли в адміністрацію, поліцію та інші установи з тим, щоб вони їх полишили, то гнів українського народу виллється на тих поляків, які мешкають на українських землях. Кожне наше село, кожна наша жертва, що будуть з вашої вини, відіб'ються на вас. Поляки! Опам'ятайтеся! Повертайтеся до дому. Ті, котрі зараз служать і допомагають німцям, ще можуть повернутися, але завтра буде пізно. Хто буде і надалі служити та допомагати гестапо, того не мине заслужена кара.

Дрозд Р. Навколо причин антипольської акції ОУН-УПА в 1943–1944 роках [Текст] / Роман Дрозд //

Незалежний культурологічний часопис "І". – 2003. – № 28: Волинь 1943. Боротьба за землю. –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n28texts/drozd.htm> .

Додаток 2

Із доповідної записки начальнику оперативної частини радянського партизанського загону

Доводжу до відома, що 20.03.43 р. від гр. с. Корецька Гута Бачинського Леона отримано мною наступні дані, а саме:

1. 13.03.1943 р. в х. Новинах Людвипольського р-на бульбовці (Українська повстанська армія отамана Бульби Боровся (УПА(о)Б-Б), з літа 1943 року Українська народно-революційна армія (УНРА – прим. ред.) проводили загальні збори на квартирі Котвицькій, на які запросили польське населення села. Просили поляків вступати до бульбовської банди. А також вимагали, щоби все польське населення здало їм зброю. Доповідач бульбовець заявив полякам, що поляки живуть на українській землі, тому повинні, скоріше є залежні виконувати розпорядження бульбовців – хто буде проти цього, того буде знищено.

2. Селами Людвипольського (Дережнянского – прим. ред.) районів бульбовці здійснюють погроми польського населення, грабують подорожуючих поляків, розкидають листівки на зразок: "Бий жида, ляха, кацапа, німця, мадаря" і т.д. під гаслом "Хай живе самостійна Україна, Слава Україні, Слава героям".

Сергійчук В. Поляки на Волині у роки Другої світової війни. Документи з українських архівів і польські публікації [Текст] / Володимир Сергійчук. – К. : Українська видавнича спілка, 2003. – С. 121–122.

Свідчення очевидців

Додаток 3

Ганна Рой, українка, мешканка с. Охнівка, Волинь

"Це було 12 лютого 1944 року. Кругом палали села, а в нас, Богу дякувати, було в селі більш-менш спокійно, хоча вже кілька разів навідувались поляки з Білина, грабували і навіть вбивали людей. Біда, страх зближують, єднають люд, і ми, селяни, сходились до якоїсь хати по кілька родин на ніч.

І цього вечора з сином Іванком, якому було вісім років та шестирічним Сергійком я з чоловіком пішли до сусіда Млинару Якова. Було вже за північ. Коли чую, від агронома біжать люди, якісь голоси, рух. "Вставайте та втікайте. Швидше!". В одну мить чоловіки, хлопці, підлітки вискочили з хати з білими ряденцями, які кожний мав при собі аби на снігу накритись і зілляться з білим снігом. Діти так швидко не повставали і поки я їх розворушила, то поляки вже тут. Жінки – хто під ліжко сховався, хто в запічок, а моя мама з онуками хотіла вискочити надвір, аж в хату вскочив поляк з лопатою в руках і маму вдарив лопатою по голові, вона впала. На подвір'ї був колодязь і всіх до нього зігнали, а тоді поляк настромив дівчинку на вила-двійчата і підніс та вкинув в криницю, а тоді і восьмирічну Христину Мазур жбурнув в криницю за першою дівчинкою. Це пройшло дуже швидко, всі заціпеніли, а нападники вирвали з рук безтямної матері шестирічного Василька, рідного братика Христини Мазур і теж вкинули у колодязь. І тут моя мама впізнала одного поляка в темноті снігової ночі, що був родом з Охнівки і лише проживав на другій вулиці та крикнула: "Вікторцю (так кликали поляка), що то ви робите?". Цей відвернувся і крикнув по-московськи: "Женщин і дітей не трогать!". Тут же підійшов ще один і сказав: "Не руш кобете з децьми!". Коли грабіжники та бандити все пограбувавши, що тільки можна, пішли і поїхали, ми зайшли в хату. Не було вікон, виламані двері, окрім соломи, на землі не було нічого. Холодно, весь час чути глухий стогін з криниці. Почали повертатися з поля хлопці та чоловіки. Знайшли ліца (віжки), прив'язали до кошика і спустились в колодязь. – Синок! – кричав Петро Мазур в криницю. – Васильку! Сідай в кошик і тримайся за ліца. Потихеньку витягли з чорного провалля сина Петра Мазура, шестирічного Василька. Ще витягли побитого, покаліченого коловоротом військовополоненого, який сказав, що обидві дівчинки мертві. В цю ніч до 80 людей було вбито і замордовано поляками в Охнівці".

Спогади українців про події 1943–44 рр. у Володимир-Волинському районі Волинської області [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://seloukr.narod.ru/spohady12.htm>.

Додаток 4

Леон Карлович, вояк 27-ої Волинської піхотної дивізії АК

"Коли ми наближались до українських сіл, нам було суворо заборонено розмовляти по польськи. Ми вдавали їхній загін. Одного разу, коли ми минули село, у якому мешкали українці, до нас підійшов український підліток років п'ятнадцяти і став наполегливо проситися, щоб ми забрали його зі собою. Прагне бо вступити до Української Повстанської Армії. Поручник "Яструб" з ненавистю зиркнув на хлопця. Коли ми знову зупинилися на широкій галявині посеред густих верболозів, а хлопчина й далі не вгамовувався і просив дати йому зброю, поручник коротко перемовився з іншими офіцерами, після чого кивнув головою "Штахеті" і, здається, "Крукові", які схопили неповнолітнього різуну за комір і штовхнули поперед себе. – Іди! Дістанеш по заслугі! – крикнув котрийсь із них. Я побачив, що на обличчі українського хлопчини з'явився жах, і відвернувся. Його завели у гущавину верболозів. Невдовзі мені здалося, що прозвучав якийсь звук, так наче хтось плеснув у долоні. Ті, що його супроводжували, незабаром повернулися (коли ми вже рушили), але вони були без хлопця. Не пішов із нами "різати ляхів".

Мотика Г. Польська реакція на дії УПА: масштаб і перебіг каральних акцій [Текст] / Гжегож Мотика // Незалежний культурологічний часопис "І". – 2003. – № 28: Волинь 1943. Боротьба за землю. – С. 48. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n28texts/motyka2.htm>.

Література

1. Косик В. Україна і Німеччина у Другій світовій війні. – Львів. – 1993. – С.2-8.
2. Микола Сивіцький. Історія польсько-українських конфліктів. Третій том. / Перекл. з пол. Є.Петренка. – К., 2005. – С.40.
3. Сергійчук В. ОУН – УПА в роки війни. Нові документи і матеріали. – К.: Дніпро, 1996. – С.239.
4. Як русини стали українцями. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: slavs.org.ua/yak-rusini-stali-ukrantsyami.
5. Польща. Режим "санації" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: school.xvatit.com/index.php?title=%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%89%D0%B0_%D0%A0%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D0%BC_%22%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%22
6. Польське осадництво. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8
7. Звідки і як пішли бо Україна й українці. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.radiosvoboda.org/content/article/968526.html
8. "Пацифікація" – кривава справа осатанілих катів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: memorial.kiev.ua/statti/730-qрасуфикацияq-кryvava-sprava-osatanilyh-kativ.html
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.po-sil.com.ua/ua/place/21415/history
10. Угода Сікорського-Майського. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0_%D0%A1%D1%96%D0%BA%D0%BE%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%9C%D0%B0%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE
11. Ліпкан А.Г. З історії українсько-польського протистояння під час Другої Світової війни // Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 1999. – Ч.1. – С. 195-200.
12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=282788
13. Микола Руцький. Вони виборювали волю України. Луцьк. 2009. – С.129.
14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=282788
15. Urban W. Droga krzyżowa archidiecezji łwowskiej w latach Drugiej wojny światowej. – Wrocław, 1983. – s.32.
16. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/people/isaevych.html&ei=TbMXS8zTLYuemAOPi>
17. Владислав і Ева Семашки "Геноцид, здійснений українськими націоналістами над польським населенням Волині 1939–1945.
18. Іван Патриляк. Волинь-1943: до 60-річчя трагедії // Урядовий кур'єр. – 2003.

УДК 94 (477.51) "1914/1918"

НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ НІЖИНЬСЬКОГО ПОВІТОВОГО ЗЕМСТВА В УМОВАХ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (1914-1918)

Гринь П.С., студент IV курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Потапенко М.В.**, кафедра історії України та політології

Вдосконалення місцевого самоврядування в сучасній Україні, зумовлює інтерес до вивчення світового і вітчизняного досвіду у цій сфері діяльності. Вирішення складних економічних та гуманітарних завдань, для розвитку нашої держави, вимагає дедалі ширшого залучення до їх здійснення всіх верств населення. Цьому може слугувати вивчення досвіду діяльності Ніжинського повітового земства у роки Першої Світової війни.

Так, як в умовах війни важливо зорієнтуватися для допомоги один одному. В цей період, земство не розгубилось як організація, і показало високу підготовленість, для допомоги населенню у військовий час. Саме тому, діяльність земств, є досить актуальною, для сьогодення України.

Створення історичного дослідження, присвяченого діяльності Ніжинського повітового земства, дасть можливість не лише об'єктивно визначити його внесок взагалі у розбудову держави, а й сприятиме більш глибокому розумінню особливостей діяльності повітових земств в період Першої Світової війни.

Проблематика розвитку місцевого самоврядування в Російській імперії здавна знаходиться у фокусі інтересів науковців. Серед останніх найбільш ґрунтовних праць з історії діяльності земства це праця автора Г.А.Герасименко [7]. Особливу увагу заслуговує регіональний зріз дослідження проблеми. З історії Чернігівського губернського земства можна назвати праці наступного автора Ю.Примаченко [10]. Особливе значення у цьому контексті заслуговує робота Ніжинських краєзнавців В.Ємельянова, В.Коновальчук, Н.Дмитренко [7]. Водночас слід відмітити, що з історії діяльності Ніжинського Земства в роки Першої світової війни у дослідженнях існує всього лише декілька сторінок. Джерельна база з цієї тем хоча достатньо широка, і достовірна але мало досліджена.

Отже, у серпні 1914 р. Міністерство внутрішніх справ рекомендувало Чернігівському губернському земству, а вони в свою чергу Ніжинському повітовому земству, зосередити свої зусилля на таких напрямках: по-перше, сприяти військовому відомству в постачання армії продовольством і одягом; по-друге, організувати допомогу хворим і пораненим воїнам; по-третє, надавати в тій чи іншій формі допомогу родинам фронтовиків, практикувати матеріальну допомогу сім'ям земських службовців, покликаних в діючу армію; по-четверте, вживати заходів щодо стримування цін на предмети першої необхідності, активно боротися зі спекулянтами [10, 4]. Також пропонувалося скоротити видаткову частину деяких статей земського бюджету на користь статей, за якими передбачаються витрати на організаційно-мобілізаційні цілі. При цьому у здійсненні заходів слід було спиратися на губернське правління, враховувати реальні можливості повітових земських установ [2].

З метою вирішення висунутих завдань і координації заходів створюється Ніжинський повітовий комітет Всеросійського земського союзу допомоги хворим і пораненим на чолі з повітовим предводителем дворянства Н.В.Висоцьким [3]. У губернській земській управі пріоритетними відділами визначилися оціночно-статистичний, санітарний, заготівельний, сільськогосподарський. На них замикалися ключові напрямки земської діяльності, рішення значної частини організаційно-мобілізаційних питань. У структурі низки місцевих відомств з'явилися підрозділи з аналогічними функціям. Отже, в губернії склалася різномірнева структура, яка відповідала нарівні з державними установами за постачання діючої армії ресурсами, з надання допомоги хворим і пораненим воїнам. Так, у червні 1915 р. Міністерство внутрішніх справ телеграфним посланням звернулося до губернського земства, щоб воно регулярно контролювало діяльність нових органів. Ті, у свою чергу, повинні були інформувати про зроблене, а також про можливості місцевої промисловості з постачання продукції для потреб армії [8, 156].

У числі нових обов'язків Ніжинського земства входило облаштування лазаретів для лікування прибулих з битви поранених і хворих солдатів. Згідно звіту Ніжинського повітового комітету Всеросійського земського союзу за час з 6 серпня 1914 р. було влаштовано 3 лазарети (не включаючи ті, що функціонували при лікарнях). Земство забезпечувало лазарети медикаментами, перев'язувальними матеріалами, інструментами та продуктами харчування, для чого мобілізувалися аптеки і склади як губернського, так і повітових земств [4]. Солдатам, що відправлялись після лікування у відпустку на батьківщину, видавалися сухий пайок, одяг і взуття. Велика допомога надавалася біженцям. Розроблені земством норми прийому біженців – від 5 до 9 тисяч на повіт багаторазово перевищувались. Для них створювалися "споживчі пункти", де видавався продовольчий пайок, лікарі та фельдшери надавали першу медичну допомогу, а хворі отримували амбулаторне лікування. У разі серйозних захворювань солдатів спрямували до губернської лікарні. Були організовані годування і ветеринарна допомога для худоби, з яким прибували багато біженців.

Під час чергового засідання повітові земські збори у 1915 р. ухвалили постанову "Про боротьбу з дорожнечею". Збори надали "надзвичайні повноваження бюджетній земській комісії та поставили перед нею завдання розробити заходи для подолання продовольчої кризи. Постанова містила положення про те, що "уряд повинен звернути увагу на спекуляцію з боку промисловців, фабрикантів, заводчиків і порушити клопотання про вжиття найсуворіших заходів" до спекулянтів [5]. Земство пропонувало уряду запровадити особливий податок за умов воєнного часу на надприбутки. З метою своєчасного постачання продуктів харчування населенню інших губерній, пропонувалося якнайшвидше врегулювати функціонування залізничного транспорту.

Невдачі на фронтах та погіршення соціально-економічної ситуації в країні змусило царський уряд в умовах воєнного часу створити в серпні 1915 р. спеціальний орган державної влади та управління – Особливу нараду [7, с.75]. До її складу входили Особливі наради з питань оборони, шляхів сполучення, палива і продовольчих справ. На місцях діяли уповноважені Особливих нарад, які мали право створювати губернські та повітові наради.

Найтісніше земства співпрацювали з уповноваженим з продовольчих Особливих нарад, які повинні були здійснювати нагляд за постачанням армії продуктів харчування. У зв'язку з тим, що Чернігівська губернія не мала труднощів із забезпеченням продуктами харчування, продовольчі наради тут було запроваджено лише у квітні 1916 р. Повітові продовольчі наради здебільшого розглядали питання про постачання продуктів фронту, забезпечення продуктами місцевого населення, ввіз та вивіз продуктів за межі повіту [8, 168].

У 1914 р. загальний прибуток Ніжинського повітового Земства становив 530196 крб. 74 к., а сума загальних розходів становила 527291 крб. 92 к. Результат року у вигляді вільного залишку виходив 3904 крб. 82 к. [6].

Кожного року, відбувалася дуже цікава ситуація. Зазвичай коштів, які залишалися з минулого року не вистачало і Земство повинно було брати гроші в позику в Кредитній Касі [9, с.24]. Така ситуація склалася у 1915 р. Зазвичай, це відбувалось на початку року, коли бували слабкі надходження до Земських Зборів. Тоді Управа відчувала дефіцит коштів. Для уникнення цього, кожного року Управа просила кредитувати її на поточні витрати з умовою, що до кінця року позика буде погашена. У 1916 р., за свідченням багатьох документів, земство просило завчасно виплатити кошти, які надавалися на розвиток ремесла і тваринництва в повіті, щоб погасити ними позики Кредитної Каси. При чому ці позики робилися ще в 1913-1914 рр. Тобто, у 1914 р. і на кінець 1915 р. Ніжинське повітове земство мало достатньо коштів для роботи в самому повіті і волостях, але за рахунок погіршення ситуації на фронтах, і більшої видачі коштів на допомогу армії, потребувало заповнити цей дефіцит [11, с.56].

Таким чином, у часи Першої світової війни діяльність земств набула певної специфіки, що визначалося умовами воєнного стану та намаганням уряду максимально ефективно використовувати земства для військових потреб. За умов війни набув розвитку процес одержавлення земств, який розпочався в кінці ХХ століття з проведенням земської реформи. Це проявилось в широкому делегуванні царським урядом адміністративних повноважень земським установам. Відбувся черговий етап зближення державних органів і установ земського самоврядування. Земства відійшли від демократичних принципів організації місцевого самоврядування. Головною метою їх діяльності стало виконання військових замовлень уряду, а не забезпечення розвитку місцевих громад. Збільшився кількісний склад земських управ і поглибився процес їхньої бюрократизації. Тому земства втратили довіру і підтримку з боку населення. Упродовж трьох років війни відбувався занепад земського господарства, збільшувалися суми "недоїмок" – несплачених земських податків, скорочувалися обсяги земських прибутків й одночасно зростали видатки. Як наслідок Ніжинське повітове земство з ефективного органу місцевого самоврядування й успішного господарського суб'єкта перетворилися на фінансового банкрута. Земства дбали про захист власних економічних інтересів та забезпечення продуктами харчування місцевого населення.

Література

1. Ніжинська філія Чернігівського обласного державного архіву (далі НФ ЧОДА ф.342; Нежинская уездная земская управа, оп. 1., спр 1865.
2. Там же, арк. 8-10.
3. Там же, спр. 1869, арк. 23.
4. Там же, спр. 1889, арк. 86-87.
5. Там же, спр. 1876, арк. 78-79.
6. Там же, спр. 1897, арк. 68 -70.
7. Герасименко Г.А. Земское самоуправление в России. – М.: Наука, 1990.
8. Донік О.М. Діяльність громадських організацій і товариств у справі допомоги військовим та цивільному населенню України в роки Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) // Проблеми історії України XIX – початку XX століття; за ред. О.П.Рєєнта, О.Крижанівської. – Вип.4. – К., 2002. – С. 155-182.
9. Корелин А.П. Земства и мелкий кредит // Кооперация. Страницы истории. Отв. ред. Н.К.Фигуровская. Ученый секретарь Е.Н.Козлова. – Вып.4. – М., 1994. – С. 23-31.
10. Примаченко Ю. Вивчення гуманітарної діяльності земств Чернігівської губернії на матеріалах Державного архіву Чернігівської області та його відділу в м. Ніжин / Ю. Примаченко // Архівний вісник. Інформаційний бюлетень Державного архіву Чернігівської області. – 2007. – № 3 (11).
11. Емельянов В., Коновалчук В., Дмитренко Н. З історії Ніжинського Земства (1864-1918 рр.). – Ніжин, 2012.

МЕДИЧНА СПРАВА В МІСТІ БОРЗНА В 1941-1943 РР.

Данько О.М., студентка магістратури історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Страшко Є.М.**, кафедра історії України та політології

Цього року Україна та світ святкує 70-ту річницю перемоги над фашизмом.

Рівно сімдесят років тому над будівлею Рейхстагу замайорів стяг, встановлений одним з радянських солдат. В 1945 році було покладено край фашистським діям на теренах Європи та України; припинено одну з найкровопролитніших та наймасштабніших за кількістю задіяних держав війну.

Але такій довгоочікуваній та по-справжньому вистражданій перемозі над фашизмом передувала окупація. Дворічна окупація Борзни та району внесла значні зміни не лише в економічну, але й соціальну, культурну сфери життя простої радянської людини.

Кардинальні зміни на фронті впливали не лише на подальший хід війни, але й на ситуацію в окупованих землях. Можна прослідкувати таку тенденцію: якщо наприкінці 1941 – на початку 1942 рр. лише встановлювалась німецька влада, відбувалися каральні акції по відношенню до єврейського населення, то з другої половини 1942 року, після переломних Сталінградської та Курської битв змінюється і політика окупантів. Виходять розпорядження з приводу масового вивезення та вербування населення на роботу до Німеччини [10].

Окупація території району німецько-фашистськими військами стала своєрідним каталізатором в діяльності медичних закладів Борзнянського краю: фельдшерсько-акушерських пунктів, хат-родільень, районної та сільських лікарень, санітарної станції.

Звісно, в роки війни медичне обслуговування населення краю виглядало дещо примітивно з точки зору сучасників. Серед найпоширеніших та найбільш доступних медичним установам ліків та засобів були йод, гліцерин, касторка; серед медінструментів – шприци, та й ті в обмеженій кількості; пінцети, ножиці й інші предмети, необхідні для проведення маніпуляцій та надання медичної допомоги [5; 2]. Дефіцит лікарських засобів та пізні звернення до лікаря були причиною виникнення епідеміологічної ситуації в Борзні та районі.

Скупчення, недотримання елементарних санітарно-гігієнічних норм та правил, міграція населення, поява біженців, рух військ окупованою територією покликано медичних працівників стати на захист здоров'я населення та підтримку санітарного благополуччя регіону [6].

У роки окупації продовжують свою роботу сільські хати-родільні, послугами яких користувалися, але все дедалі рідше, селянки. До сфери обов'язків медичних працівників даних закладів входили: ведення обліку вагітних, прийняття пологів та післяпологовий патронаж з відвідуванням породілей, здійснення профілактичних щеплень, обстеження дворів з приводу санітарного стану [4].

Провідне місце в забезпеченні лікувальних закладів міста та району медичними кадрами відіграла діяльність Борзенської медичної школи, випускники якої поповнили лави медиків району. Штат лікарів складали кваліфіковані спеціалісти, серед них зокрема були і хірурги, й інфекціоністи, й терапевти, і акушери, й рентгенологи, педіатри [3].

Для отримання робочого місця в медичному закладі (санітаркою, медсестрою чи штатним лікарем) слід було подати заяву та іншу, не менш важливу, інформацію (про т.зв. благонадійність). До уваги брався рівень медичної освіти та загальний медичний стаж [4]. В період окупації при прийомі на роботу обов'язковим критерієм, який остаточно і вирішував подальше працевлаштування, була участь чи не участь в комуністичній партії та інших політичних організаціях міста, району.

Борзенська ж районна управа слідкувала не лише за пересуванням територією району німецьких військ, але й переймалася долею радянських військовополонених. Вийшло навіть розпорядження, згідно якого військовополоненим на ночівлю слід було виділити спеціальні приміщення. Та все ж розпорядження не виконувались, оскільки солдати знаходили прихисток на ніч в хатах цивільного населення.

Реакція окупаційної влади не змусила себе довго чекати. З тих пір всі військовополонені мусили ночувати у спеціально відведених на ночівлю місцях, інакше господарів, як і їх самих, чекало покарання. Навіть тих, хто тимчасово залишав у себе військовополонених чи приходящих солдат на ночівлю, чекало покарання, нібито за переховування партизан [10].

Усі військовополонені підлягали обов'язковому паспортному контролю, за який несли відповідальність старости сіл та уповноважені громад. У випадку відсутності документів такі особи направлялися до Районної Поліції, що перевіряла їх, відслідковувала місце подальшого перебування і давала дозвіл на знаходження в межах населеного пункту [2].

Санітарна ж обробка населення зводилась до ретельного миття тіла, стрижки волосся, ліквідації комах-паразитів. Подібні заходи проводились в усіх населених пунктах в спеціально оснащених санітарних пропускниках при наявності дезкамери. В домашніх умовах дезінсекцію проводили шляхом обробки речей (постільної білизни, верхнього одягу) в дезкамерах кухонних печей, прасували та жлуктували. По закінченні процедури медичний працівник видавав довідку про зроблену санобробку терміном на 14 днів. По закінченні строку дії процедуру повторювали [3].

Крім санітарної обробки населення, велике значення належало підтримці належного стану вбиралень, прибудинкових територій та колодязів громадського користування.

Медико-санітарні робітники з уповноваженням громад проводили поголовну перевірку населення на педикульоз і у випадку виявлення даного захворювання піддавали осіб з осередку обов'язковій санітарній обробці – миттю в бані та обробці речей в дезінсекторі. Особи, які були хворі на тиф чи дизентерію, з підозрами на дані захворювання підлягали негайній госпіталізації [23; арк.27].

Медичні працівники в роки війни намагалися всебічно слідкувати за здоров'ям населення та загальним рівнем санітарного благополуччя прилеглої території. Німецьке командування санітарному стану надавало великого значення. Аби знизити рівень захворювань, що спричинюють контакти з тваринами, була налагоджена діяльність ветеринарної та санітарної служб району.

Таким чином, в роки німецько-фашистської окупації на території Борзенського району функціонувала розгалужена мережа медичних, профілактичних закладів. Зважаючи на складнощі, зумовлені війною, санітарне благополуччя та охорону здоров'я населення намагалися підтримувати на достатньому рівні [9].

З метою попередження поширення інфекційних захворювань та епідемій, в межах району була широко налагоджена профілактична робота.

Поява біженців та рух військ по території Борзенського району спонукали медпрацівників звернути увагу на забезпечення умов ночівлі для даних верств населення [1; 3]. Адже, як стане відомо згодом, поширенню інфекційних хвороб сприяла міграція населення, нерегулярне миття, недостатній рівень медичних знань, недотримання правил санітарії та несвоєчасне звернення до лікаря.

Саме тому з метою профілактики та підтримки загального санітарного стану серед населення і створювалися санітарно-пропускні пункти для військових та біженців; оснащувалися бані для профілактичної обробки населення, проводилася профілактична роз'яснювальна робота серед населення, а у разі виникнення та фіксування спалаху якогось захворювання вживали необхідних заходів (дезінфекція, дезінсекція, ретельне прибирання приміщень та території) [7;4].

Велике значення в боротьбі з інфекційними захворюваннями та з метою їх профілактики була налагоджена система превентивних заходів, які включали: підтримку санітарного благополуччя прилеглої території (своєчасне прибирання сміття), проходження медоглядів та ізоляція хворих.

У роки війни, на жаль, більшість населених пунктів району не мали медичних закладів. Для отримання медичних послуг слід було діставатися до сусіднього чи прилеглого ФАПу чи медпункту [2; 8]. Але на все це потрібен був час та транспортні засоби, яких було обмаль.

Медичні працівники в роки війни намагалися всебічно слідкувати за здоров'ям населення та загальним рівнем санітарного благополуччя прилеглої території. Німецьке командування санітарному стану надавало особливого значення.

Аби знизити рівень захворювань, що спричинюють контакти з тваринами, була налагоджена діяльність ветеринарної та санітарної служб району.

Отже, в період німецько-фашистської окупації, що тривала з вересня 1941 по вересень 1943 року, в межах Борзенського району функціонувала розгалужена мережа медико-профілактичних та лікувальних закладів (районна лікарня, медичні пункти, хати-родільні, санітарна станція, фельдшерсько-акушерські пункти) метою та завданням діяльності яких була охорона здоров'я населення, запобігання поширенню інфекційних захворювань та профілактика епідемій в скрутний воєнний час [5; 7].

Штат медичних працівників був представлений кваліфікованими хірургами, терапевтами, акушерами, педіатрами, окулістами.

В умовах війни скрутно було із забезпеченням медико-профілактичних закладів всіма необхідними медикаментами. Тому медичний персонал був змушений обходитися наявними доступними ліками та матеріалами. Це були ліки першої необхідності [3; 4]. В особливих випадках траплялись і звернення до головного управління охорони здоров'я, яке відразу реагувало та вживало необхідних заходів (надання ліків та настанови по ліквідації осередку та причин захворювання).

Література

1. Відділ Державного архіву Чернігівської області м. Ніжин (ВДАЧОН). Ф. -Р - 3141. Оп. 1. Спр. 2. Арк. 2, 4, 9, 13, 30, 35, 41.
2. Там само. Ф. -Р- 3141. Оп. 1. Спр. 4. Арк. 6, 21, 24, 29, 37, 38, 72.
3. Там само. Ф. -Р- 3141. Оп. 1. Спр. 5. Арк. 27, 35.
4. Там само. Ф. -Р - 3141. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 9, 17, 20, 21, 23.
5. Там само. Ф. -Р - 3141. Оп. 1. Спр. 12. Арк. 37, 45, 48, 49, 60, 69, 101-102.
6. Там само. Ф. -Р - 3132. Оп. 1. Спр. 4. Арк. 1, 20.
7. Німецько-фашистський окупаційний режим на Україні: Збірник документів і матеріалів / За ред. П.М.Костриби – К.: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1963.
8. Половець В. Чернігівські архівні джерела у висвітленні періоду Великої Вітчизняної Війни // Сіверянський літопис. – 1999. – №6. – С.110-114.
9. Черниговщина в период Великой Отечественной Войны (1941-1945 гг.) / Сборник документов и материалов. – К., 1978.
10. Чернігівщина в роки нацистської окупації: Документи і матеріали / Упорядники: О.Б.Коваленко, Р.Ю.Подкур, О.В.Лисенко. – Чернігів, 2014.

УДК 37.016 (93)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ

Дмитренко Н.В., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Желіба О.В.**, кафедра права та методики викладання

Процес перетворення соціально-політичних, економічних, ідеологічних основ суспільного життя і утвердження в Україні суверенної, правової, демократичної держави органічно пов'язаний з трансформацією такого важливого соціального інституту як школа.

За час, що минув з 1991 року найбільших кардинальних змін серед усіх шкільних дисциплін зазнала історична освіта: розроблено проекти концепції розвитку шкільної історичної освіти, прийнято Державний стандарт освітньої галузі "Суспільствознавство", кардинально оновлений зміст шкільних історичних курсів, створено нові програми, підручники та навчальні посібники та ін. Проте, процес реформування змісту шкільної історичної освіти продовжується і сьогодні, що насамперед пов'язано з новими концепціями та методологічними підходами, які сформувалися протягом останнього десятиріччя в самій історичній науці, а також в історіософії, філософії, педагогіці. Розвиток методології історії, педагогіки і методики викладання історії, перехід до 12-річної школи і профільного навчання обумовлюють необхідність розробки нових концептуальних підходів до змісту шкільних курсів історії.

Щоб історична освіта України посіла належне місце серед європейських країн, слід дотримуватись не тільки напрямів, окреслених вітчизняними педагогами, а й досконало вивчати і осмислювати передовий світовий досвід в цій галузі. Це потрібно для успішного використання досягнень зарубіжної школи у процесі розвитку національної системи освіти. Вступ нашої держави до європейської спільноти зобов'язує її узгоджувати власні освітні стандарти з європейськими, зокрема в галузі шкільної історичної освіти. Важливим елементом розуміння історичних процесів є вивчення соціальної історії.

Отже, спробуймо визначити основні проблеми вивчення соціальної історії в сучасній українській школі.

Суспільство – організована сукупність людей, об'єднаних характерними для них відносинами на певному ступені історичного розвитку. Суспільство є соціальною самодостатньою системою, що заснована на співпраці людей і зі своєю власною динамічною системою взаємозв'язків його членів, об'єднаних родинними зв'язками, груповими, становими, релігійними та національними відносинами. Відносини людей у межах суспільства називають соціальними.

Суспільство приходить на зміну першій формі співжиття – спільноті, знаменуючи перехід людства до нового етапу розвитку цивілізації. У соціології поряд із терміном "суспільство" також використовується термін "соціум" (від лат. *societas* – суспільство) [4, с.58].

Група, як єдиний соціальний організм, завжди має поділ обов'язків (феномен групового розшарування зустрічається навіть у світі тварин). Відповідно, чим важливіші обов'язки має член групи для виживання і функціонування групи в цілому, чим більший рівень інтелекту необхідний індивіду для успішного виконання цих обов'язків, тим вищий він має авторитет, тим вище соціальне становище він займає, тим більше він має прав [3, с.16].

Оскільки суспільство є збірною сукупністю, воно мусить мати свою структуру. Дану структуру називають соціальною. Соціальна структура – ієрархічно впорядкована сукупність індивідів, соціальних груп, спільнот, організацій, інститутів, об'єднаних стійкими зв'язками й відносинами. Основними елементами соціальної структури є індивіди (люди) та їх групи.

Соціальну групу, як сукупність індивідів, що зайняті економічно й соціально рівноцінними видами праці і отримують приблизно рівну матеріальну та моральну винагороду, називають терміном "страта" (від лат. *"stratum"* – верства). Таким чином, соціальна стратифікація – розподіл суспільства на страти в ієрархічному порядку, що знаходить своє вираження в існуванні вищих і нижчих соціальних груп з різним престижем, власністю, правами і обов'язками (схема "Соціальна стратифікація") [4, с.58].

Крім великих соціальних страт, зріс інтерес до історії соціальних груп, які раніше ігнорувались вченими: жінок, етнічних меншин, дітей, емігрантів тощо. Розпочалася доба соціальної історії, що стала найважливішою складовою змісту, методології і методики навчання й провідною частиною багатьох шкільних програм, підручників, посібників та довідників з історії в європейських країнах.

Разом з тим, можна констатувати, що в діючих навчальних програмах та підручниках з історії в Україні, так само як і у масовій практиці навчання соціальна історія поки що не знайшла достатнього відображення, що значно знижує виховний і навчальний потенціал навчання історії в школі взагалі.

Проблема запровадження соціальної історії до формування змісту шкільних курсів історії є складним питанням, що розглядається у літературі з позицій різних наук.

Насамперед соціальна історія досліджується самою історичною наукою та історіософією. Теоретичним підґрунтям цього підходу стали концепції і положення досліджень історичної школи "Анналів" (М. Блок, Ф. Бродель, Л. Февр та ін.). У цих працях було обґрунтовано створену ними людинознавчу й народознавчу концепцію історії. Серйозні кроки у вивченні соціальної історії зробили історики Німеччини Г.Ріккерт, Х.Бьоме, Ю.Кокк, М. Штюрме, а також англійські Дж. Рюде, Л. Мортон, Дж. Тревел'ян, Е. Томпсон, та ін. У дослідженнях цих авторів обґрунтовано тотальний погляд на соціальну історію, тобто доводиться, що соціальна історія не є частиною історії, вона й є вся історія, вивчена із соціальної точки зору [2, 7].

Важливою складовою досліджень із соціальної історії є праці з так званої мікроісторії (К. Гінзбург, Д. Леві, Х. Медик, А. Полетаєв, Л. Савельєв та ін.), фахівці з цього питання вважають, що тільки мікроісторія з її інструментарієм дозволяє розкрити суб'єктивну сторону історичних процесів, побачити в них роль окремої людини, сім'ї, соціальної групи.

Ще одна складова соціальної історії – історія повсякденності є предметом вивчення російських істориків (Л.Карсавіна, С.Оболенської, О. Сенявського) українських істориків (В.Ткаченка, О.Удода, Н.Шевченка та ін.), а також їхніх європейських колег (П.Бергера, К.Гирца, Є.Гусерля, Н. Еліаса, В.Конце, Т.Лукмана та ін.). У працях цих та інших дослідників розкрито значення історії повсякденності як важливої частини історичного знання, складової соціальної історії, висвітлено підходи до методології й методики її вивчення і викладання [1].

Вагому цінність у теоретичному аспекті щодо висхідних положень і понятійного апарату дослідження склали праці європейських (К. Галлагер, Е. Герагті Р.Страдлінг), та вітчизняних (А.Булди, К.Баханова, О.Желіби, В. Комарова, Т. Ладиченко, О.Пометун, Г.Фреймана) методистів-істориків. В їхніх працях обґрунтовано і висвітлено принципи відбору і структурування змісту шкільної історичної освіти, інноваційні підходи до організації пізнавальної діяльності учнів, питання адаптації зарубіжного педагогічного досвіду на українському освітньому ґрунті та ін.



Загальні підходи до поняття змісту освіти, його складників та компонентів обґрунтовані в працях українських та зарубіжних дидактів С. Гончаренка, В. Краєвського, Ю. Мальованого, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Загальнодидактичні й методичні принципи формування теоретичного і фактологічного змісту шкільних історичних курсів розкриті в працях радянських методистів-істориків 70-х-80-х рр. (П. Гора, Н.Дайрі, Г.Донской, Л.Ледньов).

Проблема формування змісту шкільної історичної освіти була предметом дослідження відомих методистів-істориків О.Вагіна, Ф.Гореліка, П. Гори, Н.Дайрі, Г.Донського, А.Дружкової, Ф.Коровкіна, М.Лисенка, Г. Підлуцького, В.Пунського, Л.Сохора, А.Стражева, Г.Цвікальської та ін., праці яких були цікаві для нас з точки зору дослідження традицій розвитку змісту у шкільній історичній освіті за радянських часів [6].

Проаналізувавши джерельну базу та наявну літературу, можна визначити такі етапи становлення соціальної історії як напряму європейської історичної науки ХХ ст.:

- досистемний розвиток соціальної історії (початок ХХ ст. – 1950-ті рр.), коли історичні дослідження розвитку соціальних груп велися в контексті політичної історії;

- зародження соціальної історії (1960–1970-ті рр.), коли на стику історичної і соціологічної тематики склався новий напрям історичного знання й історичного дослідження, що спирається на міждисциплінарну методологію – соціальна історія. Цей напрям досліджує насамперед соціальну реальність, соціальні зміни в суспільстві, а також їхній вплив на суспільство взагалі й на окрему людину;

- розвиток соціальної історії (1980-2010-ті рр.), коли вибудовуються складові соціальної історії та методологія їх досліджень.

Під соціальною історією розуміють частину історичного знання, що вивчає умови суспільного життя, спосіб життя різних груп і верств населення та стосунки людей на різних етапах соціогенезу. Об'єктом уваги соціальної історії є соціальні структури і соціальні інститути суспільства в цілому, історія повсякденного життя людей, які створюють групи, верстви і спільноти, історія життя окремої конкретної людини.

Невід'ємною важливою складовою соціальної історії є історія повсякденності. Дослідження історії повсякденності дають змогу висвітлити такі складові життя як соціальної групи, верстви, окремої сім'ї, так і всієї держави, цивілізації. Історія повсякденності є стрижнем соціальної історії, оскільки розглядає життя людини як суб'єкта історичного процесу. Її вивчення створює можливості краще розуміти соціальні процеси, зміни у суспільстві різних країн світу.

Історія повсякденності зосереджується на потребах людини, громадянського суспільства, а не держави й економіки. Головний предмет її вивчення – повсякденне життя простих людей, зміни в їхньому житті й зміни в них самих, що відбуваються в часі й просторі. Вона звертається до розгляду окремих дрібних елементів повсякденного життя людей: це будинок, одяг, предмети побуту, історія хвороб, праці й відпочинку окремої людини чи родини.

Аналіз теорії й практики навчання соціально-історичних питань у загальноосвітній школі України свідчить, що останніми роками відбулися певні зміни у цьому напрямі: вагомими аспектами соціальної історії внесені у Державний стандарт. Порівняння державних навчальних програм з історії останніх редакцій свідчить про поступове зростання питомої ваги соціально-історичних сюжетів у різних шкільних курсах історії.

Аналіз трьох поколінь українських підручників (початок 1990-х рр., кінець 2000-х рр., початок 2010-х рр.) дозволяє стверджувати, що в них поступово зростає кількість сюжетів соціальної історії, з'являються різноманітні первинні й вторинні джерела даної проблематики. Проте, пріоритетна увага авторів підручників залишається на політичній історії: історії держави, державної влади, воєн. Внутрішньополітичні сюжети посідають не менше половини об'єму підручника. Навіть такі грандіозні соціальні і соціокультурні події, як революція, розглядаються лише як зіткнення політичних рухів, партій, лідерів, а не соціальних страт, груп, окремих людей. На теми, що пов'язані з історією суспільних відносин, повсякденного життя у широкому розумінні, історії людини, історії духовної і матеріальної культури відводиться лише 5-8% від загального об'єму навчального матеріалу.

Історики-методисти європейських країн вважають, що варто скоригувати мету навчання історії в школі, яка полягає не в тому, щоб передавати загальноприйняті істини про минуле, а залучати учнів до процесу реконструкції і пояснення цього минулого.

Сьогодні вивчення соціальної історії неможливо без якнайширшого залучення учнів до аналізу і опрацювання текстових джерел, не тільки таких, як історичні документи, автентичні записи, щоденники, листи, газети тощо (первинні джерела), а й таких як праці істориків (вторинні джерела). Значно розширилось коло залучуваних візуальних джерел – це різноманітні малюнки, карикатури, живопис, фото, фільми тощо. Як текстові, так і візуальні джерела зараз доступні в цифровому форматі на комп'ютерних дисках чи в Інтернеті. Також вчителі разом з учнями можуть використовувати книжки чи газети.

У методиці навчання історії швидко розвивається такий напрям методика роботи з первинними і вторинними джерелами на уроці в різних класах. Вже доведені сьогодні положення про те, що ретельно відібрані первинні джерела можуть допомогти оживити історію для багатьох учнів, оскільки вони розповідають про особистий життєвий досвід, розумові процеси і турботи людей, що прямо чи опосередковано пов'язані з подіями, що вони вивчають. Серед нових джерел, що важливі і можуть залучатись до навчання письмові свідчення того часу (дипломатичні депеші чи протоколи нарад, листи чи щоденникові записи), які часто допомагають показати процес прийняття рішення (під тиском, при наявності неповної і суперечливої інформації) в реальному часі.

Поняття "стратифікація" є абстрактним. Зважаючи на це, покращення його засвоєння школярами буде можливе через активне застосування креслярської наочності, зокрема, такого її виду як схема "логічна піраміда". Логічні піраміди показують складові історичного об'єкта, їх характеристики і співвідношення в системі ієрархії.

Отже, відмітимо методичні засади навчання учнів соціальної історії в середніх школах України.

Вимоги до змісту:

- пояснювати учням причини неоднорідності суспільства;
- акцентувати увагу учнів на правах та обов'язках соціальних верств;
- характеризувати відносини між соціальними верствами;
- характеризувати матеріальну та духовну культуру соціальних верств;
- вибудовувати ієрархію соціальних верств за економічним, політичним, світоглядним впливом.

Вимоги до методики вивчення соціальної історії:

- урізноманітнювати методи та джерела;
- відбирати джерела відповідні віку учнів;
- використовувати соціальні піраміди та інші логічні схеми для створення уявлень про структуру певного суспільства певної епохи.

Як бачимо, проблеми вивчення соціальної історії в сучасній українській школі охоплюють такі складові як, означення понятійного апарату історії ("соціальна історія", "суспільство", "соціум", "соціальна структура", "соціальна стратифікація" тощо); методологічну основу соціальної історії, яка лежить в основі відбору змісту та методів навчання; змістове наповнення шкільних курсів історії; відбір методики вивчення проблем соціальної історії. Проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання, як запровадження соціальної історії й історії повсякденності в зміст окремих шкільних курсів історії; вивчення досвіду передових вчителів та інноваційних технологій і стратегій навчання історії, які будуть адекватні оновленому змісту історичної освіти, висвітлення методичних засад викладання соціальної історії в масовій школі України.

Література

1. Дингес М. Историческая антропология и социальная история: через теорию "стиля жизни" к "культурной истории повседневности" // Одиссей. Человек в истории. – М., 2000. – 96 с.
2. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология // Вопросы философии. – 1988. – №1. – С. 56 –71.
3. Желіба О.В. Використання схеми "Логічна піраміда" на уроках, присвячених питанням суспільних відносин в 6 класі // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – №12. – С. 16-22.
4. Желіба О.В. Людина і світ: навч.-метод. посіб. для підготовки уроків курсу "Людина і світ" / О.В.Желіба. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 199 с.
5. Присяжнюк Ю.П. Українське селянство XIX – XX ст.: еволюція, ментальність, традиційний аналіз: Навчальний посібник для студентів історичних факультетів. – Черкаси, Відлуна-Плюс, 2002. – 120 с.
6. Теорія та практика впровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: Колект. Монографія / К.Баханов, С.Баханова, О.Барнінець, Н.Венцева, Д.Десятов, Г.Кашкар'юв, В.Мирошниченко, О.Мокрогуз, В.Ницета, А.Федчиняк / За заг. ред. д. пед. наук, проф. К. Баханова. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 520 с.
7. Февр Л. Бои за историю. – М.: Наука, 1991. – 629 с.

ЖИТТЄВИЙ ТА СВЯТИТЕЛЬСЬКИЙ ШЛЯХ ІГНАТІЯ БРЯНЧАНІНОВА

Донець А.О., студентка III курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Дудка Р.А.**, кафедра всесвітньої історії

Постать Ігнатія Брянчанінова є однією з найвизначніших та мало досліджених постатей в історії Російської православної церкви XIX ст. Його твори та головні ідеї, які він висловлює в них, допомагають йти правильним шляхом заради спасіння душі не одному поколінню людей. Він наголошував на тому, що земне життя – це підготовка до вічності, а всі земні заняття, насолоди, почесні – це іграшки, в які грають дорослі діти [2, 21]. У своїх творах святий розкривав усі проблеми, які були наявні у церковній організації XIX ст. і показував шляхи їхнього вирішення.

Першою книгою, в якій було схарактеризовано етапи життя святителя, став "Життєпис єпископа Ігнатія Брянчанінова", складений його найближчими учнями у 1881 р. У XX ст. дослідженням теми займався професор Московської духовної академії О.І.Осипов. Прикро, що в Україні не було здійснено та опубліковано праць, у яких би характеризувалися різні аспекти життя святителя Ігнатія.

Отож, Дмитро Олександрович Брянчанінов народився 6 лютого 1807 р. у селі Покровському Грязовецького повіту Вологодської губернії. Його батьки – Олександр Семенович і Софія Опанасівна – одружилися в молодому віці. Спочатку в них народилося двоє немовлят, які незабаром померли й внаслідок цього подружжя тривалий час не мало дітей. Велике значення в своєму житті вони надавали вірі в Бога й тому вирішили здійснити подорож святими місцями. Після цього в них народився первісток, якого назвали на честь одного з перших вологодських чудотворців – Дмитром.

Батько Дмитра Олександровича належав до старовинного дворянського роду Брянчанінових. Його засновником був Михайло Бренко, зброносець великого князя московського Дмитра Івановича Донського. Літописи повідомляють про те, що Михайло Бренко був тим самим воїном, який в одязі великого князя загинув у битві з татарами на Куликовому полі. Відомо, що предки Д.Брянчанінова відстоювали право на законну владу в період Смути на початку XVII ст., героїчно воювали у війні з Польщею (1654-1667 рр.) за правління царя Олексія Михайловича, несли службу за Петра I, захищали Російську імперію в 1812 р. Як бачимо, рід Брянчанінових вірою і правдою служив Батьківщині й, безперечно, батьки майбутнього святителя бачили в своєму синові достойного державного службовця, який би займав привілейоване становище в суспільстві.

У той же час Олександр Семенович був вірним сином Православної церкви та постійним прихожанином у збудованому ним Покровському храмі [1, 5]. Мати Дмитра Олександровича – Софія Опанасівна була освіченою інтелігентною жінкою. Усе своє життя вона присвятила сім'ї та вихованню дітей. Своє дитинство Дмитро Олександрович провів у селі Покровському. Саме тут були покладені початки духовного формування майбутнього святителя. У становленні аскетичних прагнень велику роль відіграли також взаємовідносини між членами сім'ї Брянчанінових. Найголовнішим у ній був Олександр Семенович, залізній волі якого ніхто не міг суперечити. Дуже часто діти боялися відкривати душу перед своїми батьками [1, 8].

Дмитро Олександрович рано навчився читати, та його найулюбленішою книгою було "Училище благочестя". У ній містилася інформація про життя і подвиги давніх подвижників. Також він любив ходити до церкви, а вдома молився кожного дня (не лише зранку та ввечері).

Олександр Семенович великого значення надавав освіті своїх дітей. Тому додому він запрошував наставників і вчителів, у тому числі професорів Вологодської семінарії та вчителів гімназій. Значний внесок у залучення Д. Брянчанінова до духовного життя здійснив студент семінарії Левицький, який проживав у їхньому будинку. У навчанні Дмитру Олександровичу допомагали його непересічні здібності: домашню освіту він завершив з прекрасним знанням латинської та грецької мов [2, 12]. У батьківському домі Дмитро Олександрович жив до 16 років. На даному етапі життя він ще не говорив батькам про свої духовні прагнення – присвятити життя служінню Богові. Про даний період життя Дмитро Олександрович згадує в творі "Плач мій": "Детство мое было преисполнено скорбей. Здесь вижу руку Твою, Боже мой! Я не имел кому открыть моего сердца; начал изливаться его перед Богом моим, начал читать Евангелие и жития святых Твоих" [4, 514-515].

У кінці літа 1822 р. батько повіз його до Санкт-Петербургу на навчання у Головне інженерне училище. У своїх спогадах майбутній святий згадав, що батько по дорозі туди поцікавився чим би він хотів займатися в житті, а Дмитро Олександрович відповів, що хоче "йти в монахи"[2, 14].

Завдяки розумовим здібностям до кінця 1823 р. його перевели до верхнього кондукторського класу, у 1824 р. був переведений із юнкерського класу до нижнього офіцерського, а 13 грудня 1824 р. отримав звання інженер-прапорщика. За свідченням його брата Петра Олександровича, завдяки старанності та винятковим розумовим здібностям всі викладачі училища його поважали [3, 606]. Так як Дмитро Олександрович був сином поміщика, то був відомий і в світських колах. Він дуже часто бував на літературних вечорах, які проводилися в будинку тодішнього президента Академії художнього мистецтва О.М.Оленіна. Саме там він отримав знання про основи літературного письма.

У творі "Плач мій" майбутній святий згадав: "Вступил я в военную и вместе ученую службу не по своему избранию и желанию. Тогда я не смел, не умел желать ничего, потому что не нашел еще Истины, еще не увидел Ее ясно, чтобы пожелать Ее!" [4, 515].

XIX століття було епохою, в якій світське життя стало вищим за духовне, більшість дотримувалися лише зовнішньої форми церковності, сповідувалися і причащалися лише один раз на рік через те, що потрібно було показати лояльність до державної релігії. Проте Дмитро Олександрович кожну суботу ходив до іноків Валаамського подвір'я для Сповіді і Святого Причастя. Вони бачили, що студент дійсно прагне служити Богові та йти шляхом спасіння, тому порадили звернутися до іноків Невської Лаври. Тут він познайомився з лаврським духовником о.Афанасієм. У цей час Дмитро Олександрович намагався усвідомити користь вивчення наук і в нього постало питання: "... что вы [науки – А.Д.] даете в собственности человеку? Человек вечен, и собственность его должна быть вечна. Покажите мне эту вечную собственность, это богатство верное, которое я мог бы взять с собою за пределы гроба! Науки молчали" [4, 516]. Після цього він зрозумів, що віра міститься в джерелах – творах Святих Отців і дійшов до думки, що єдиним шляхом спасіння є неухильне дотримання їхніх настанов.

Духовні стремління майбутнього святого пройшли значні випробування. Одним із таких було те, що сім'я не підтримувала його прагнення. У червні 1826 р. Дмитро отримав відпустку на три місяці й поїхав додому. Він намагався морально підготувати батьків до прийнятого ним рішення, проте батько розлютився, назвавши сина непокірним. Не отримавши бажаної згоди, Дмитро Олександрович повернувся до столиці. Склавши іспит, подав у відставку від служби. Так як він був одним із найкращих студентів, то про це одразу дізнався імператор Микола. Він запропонував йому гарне та престижне місце роботи після закінчення служби, але Дмитро Олександрович твердо відповів: "Остаться в мире и желать спастись – это, Ваше Высочество, все равно, что стоять в огне и желать не сгореть" [2, 25]. Проте державна влада була досить впливовою, й майбутнього святого перевели на службу в Динабургську інженерну команду, але його здоров'я не витримувало того фізичного навантаження, й тому він зміг отримати відставку.

6 листопада 1827 р. він поїхав у Олександро-Свірський монастир до отця Леоніда, щоб здійснити свою мрію. Через рік отець Леонід був змушений переселитися з монастиря в Площанську пустинь Орловської єпархії, й тому майбутній святий слідував за своїм вчителем. Між настоятелем пустині ієромонахом Маркеллом і отцем Леонідом виникли протиріччя, тому останній з учнями був змушений переселитися у Введенську пустиню. У травні 1829 р. Д.Брянчанінов і М.Чихачов оселилися в Оптиній пустині, але ставлення до них було не таким, як у Площанській. Настоятель не визначав їхні прагнення щирими, а браття ставилися недовірливо. Монастирська їжа, яка була заправлена пісним маслом поганої якості, шкідливо впливала на хворобливий організм Дмитра Олександровича. До того ж у цей час тяжко захворіла його мати – Софія Опанасівна. Вона пробачила вчинок свого сина й бажала з ним зустрітися. Олександр Семенович під впливом цього написав синові листа, в якому прохав приїхати. Тому Дмитро Олександрович разом зі своїм товаришем поїхали додому, але прийом не був теплим. Самопочуття матері стало краще, тому вона зустріла сина стримано.

Постійні переходи з одного монастиря в інший і хвороба матері зумовили "повернення" майбутнього святого в мирський світ.

Уже в лютому 1830 р. вони відправилися до Кирило-Новоєзерського монастиря. Отець Аркадій з радістю прийняв їх, адже бачив прагнення до істинного монашества. Проте цей монастир розташовувався на березі озера, й тому вологий клімат вразив організм Дмитра Олександровича. Він захворів лихоманкою і змушений був повернутися туди звідки втік.

Батьки надіслали екіпаж й відправили сина у Вологду до рідні. Уже 20 лютого 1831р. за проханням єпископа Стефана він був переміщений до Глушицького-Діонісієвого монастиря, де був зарахований послушником. Тут Д.Брянчанінов познайомився з колишнім настоятелем Ніколо-Угрешського монастиря архімандритом Піменом. Архімандрит так описав зовнішній вигляд майбутнього святителя: "високого роста, стройный и статный, русский, кудрявый, с прекрасными темно-кариими глазами; на нем был овчинный тулуп, ... на голове послушническая шапочка" [5, 34].

28 червня 1831 р. єпископ Стефан здійснив обряд постриження Брянчанінова в малу схиму в кафедральному Воскресенському соборі й дав йому ім'я Ігнатія в честь священномученика Ігнатія Богоносця. Рідні Брянчанінова, які прибули до собору на богослужіння, були вражені побаченням. 4 липня 1831 р. він став ієродияконом, а 25 липня став ієромонахом і тимчасово був залишений при архієрейському домі.

Незадовго до цього помер настоятель Лопотового монастиря ієромонах Йосип, і тому єпископ вологодський Стефан відправив святителя Ігнатія туди. Монастир перебував у занедбаному стані, але настоятель не опускав руки, й невдовзі почали надходити пожертви від благочестивих жителів Вологди. Святитель Ігнатій був гарним керівником, який зумів за досить короткий час покращити становище монастиря. Проте за свідченням очевидця сам святитель "...поміщався у сторожці біля Святих воріт, коли будувалася нова келія" [2, 36]. Після цього ставлення до Дмитра змінилося в його батьків. Олександр Семенович пишався своїм сином, бачачи його молодого в такому сані. Софія Опанасівна з цікавістю слухала духовні бесіди сина і дякувала Богові за те, що первісток став його служителем. 28 травня 1833 р. єпископ вологодський Стефан надав йому сану ігумена. У цей час внаслідок несприятливого клімату погіршився стан здоров'я святителя Ігнатія, й тому було прийнято рішення переселитися в інший монастир. Єпископ Стефан відправив до митрополита Московського відгук, у якому говорив про діяльність святителя Ігнатія по розбудові Лопотового монастиря. Усі ці свідчення дійшли до імператора Миколи й останній наказав святителю прибути до Петербурга.

1 січня 1834 р. ігумен Ігнатій отримав сан архімандрита Сергієвої пустині. Кліматичні умови, де розташовувалася Сергієва пустинь, були несприятливими для слабкого здоров'я святителя. Його першочерговим завданням було відновлення храму преподобного Сергія та виправлення корпусу настоятельських келій. Про значення діяльності святителя його учні зауважили: "В нем витал дух живой веры в промысл Божий, что было ощутительно для всех знавших его и что видно ясно из его творений. Он признавал, что жизнь человека, всецело предающего себя водительству Провидения, располагается по некоему Божественному плану, первообраз которого начертан в священных событиях избранного народа Божия. Смотря на иноческую жизнь, как на странствование по земной пустыне и приготовление ко входу в обетованную землю вечности, он учил, что надо соглядать эту вечность еще при настоящем земном существовании, чтобы обеспечить себе вступление в нее за пределами гроба" [2, 51].

Узимку 1846 р. архімандрит Ігнатій дуже тяжко захворів, тому майже не виходив зі своєї келії. Унаслідок цього навесні 1847 р. він подав прохання про зняття з посади настоятеля й переведення в Ніколо-Бабаєвський монастир Костромської єпархії. Але замість звільнення йому лише дозволили 11-місячну відпустку для покращення стану здоров'я. Улітку 1847 р. у монастирі йому були відведені келії, які склалися з чотирьох маленьких кімнат. Там здійснилася його мрія про повне усамітнення. У 1856 р. помер імператор, і архімандрит Ігнатій поїхав в Оптину пустинь з метою влаштувати там "перебування в мовчанні". Він домовився з настоятелем Оптинського монастиря про приготування для себе келії й повернувся до Петербурга. У 1856 р. помер петербурзький митрополит Никанор, а призначений на його місце митрополит Григорій добре знав архімандрита Ігнатія й тому запропонував йому єпископську кафедру в Ставрополі Кавказькому. 23 жовтня 1857 р. він був призначений на посаду єпископа Кавказького і Чорноморського.

Задовго до своєї смерті святитель Ігнатій вже почав приготування й у своїх розмовах частково надавав розпорядження на випадок смерті. У 1862 р. він зробив духовний заповіт, який був затверджений 20 липня 1863 р. у Костромській палаті громадянського суду, за яким усі свої твори він передавав у розпорядження й власність свого брата – Петра Олександровича Брянчанінова. У серпні 1864 р. він говорив: "...Прошу, когда я буду умирать, не вздумайте посылать за доктором, дайте мне умереть христианином, – не подымайте суматохи" [2, 65].

У 1866 р. вийшли друком 3 і 4 том його творів, "Аскетична проповідь" і "Поради" [6, 15]. На початку 1867 р. святий Ігнатій турбувався про підготовку до друку обраних ним творів і повістей з життя святих монахів.

Про останній день життя святих згадують його учні: о 20 годині перед вечірньою літургією до нього зайшов келійник Василь з молитвою, але святий нічого не відповів. Тоді він помітив, що рука була покрита смертельною блідістю [5, 70]. Три дні тіло єпископа Ігнатія перебувало в його келії, зберігаючи світлий вираз обличчя. Потім воно було перенесене в соборну монастирську церкву святих Миколи. 5 травня була здійснена заупокійна літургія, тіло внесли в лікарняну монастирську церкву святих І.Златоуста й преподобного С.Радонежського. Саме в день смерті святих розлилася Волга, яка становила перепону на шляху до монастиря жителям, які жили за рікою. Але, незважаючи на це, на похорони населення прибуло приблизно 5 тис. осіб.

Ігнатій Брянчанінов дійсно був видатною особистістю в історії Руської православної церкви. Його життєвий шлях є свідченням протистояння непереборного прагнення служіння Богові та самовдосконалення шляхом постриження в ченці й зовнішніх обставин, які стояли на перешкоді до здійснення мети. Проте, незважаючи на обставини, Ігнатій Брянчанінов знайшов у собі сили протистояти ним і йти тим шляхом, який був йому призначений. Постійне перебування у пустинях підірвало його здоров'я, але не зламало духовні прагнення, не змогло подолати тієї жаги до аскетизму І. Брянчанінова. Завдяки незламній силі духу святий Ігнатій став таким, яким він прагнув стати, таким, якого поважали, підтримували люди й завжди йшли до нього за порадою. Пізніше його батько дуже пишався своїм сином, мати з радістю слухала його проповіді. Брати та сестри усвідомили складність життєвого шляху й у своїх спогадах згадували про появу почуття гордості за брата, який витримав всі випробування долі й досяг своєї мети. Імператор Микола, побачивши й зрозумівши відданість святих своїм прагненням, зробив його настоятелем Сергієвої пустині. Тобто життєвий шлях святих Ігнатія – це дійсно подвиг.

Свої поради й настанови нащадкам він подавав у власних творах. Оптинські старці називали святих безцінним вчителем, а його твори – азбукою життя [1, 45], які допомагають церковним людям правильно трактувати твори Святих Отців, прагнути до збереження чистоти християнської віри, а мирянам – поради, які допомагають усвідомити сутність життя – потрібно лише вміти мислити й вчитися бачити присутність Бога в звичайних речах.

Література

1. Духанин В. Жизнь святих Ігнатія Брянчанінова. – М.: Сибирская благовонница, 2009.
2. Жизнеописание єпископа Ігнатія Брянчанінова, составленное его ближайшими учениками в 1881 году / Полное собрание творений святих Ігнатія Брянчанінова. Сост. А.Н.Стрижнев. – Т.1. – М.: Паломник, 2006.
3. Купреянова А. Из семейных воспоминаний / Полное собрание творений святих Ігнатія Брянчанінова. Сост. А.Н.Стрижнев. – Т.1. – М.: Паломник, 2006.
4. Плач мой / Полное собрание творений святих Ігнатія Брянчанінова. Сост. А.Н.Стрижнев. – Т.1. – М.: Паломник, 2006.
5. Полное жизнеописание святих Ігнатія Кавказского / Подг. к изд. Т.Н.Семеновою и Ю.Р.Редькиной. – СПб.: Изд-во им. Св. Ігнатія Ставропольского, 2002.
6. Сочинения єпископа Ігнатія Брянчанінова. – Т.1. Аскетические опыты. – СПб.: Издание книгопродавца Л.И.Тузова, 1886. – № 13.

УДК 94 (477.51) "1953/1964"

СОЦІАЛІСТИЧНІ ЗМАГАННЯ ЯК ФАКТОР ПОЛІТИЗАЦІЇ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ МІСТЯН НІЖИНА (1953-1964 РР.)

Донець А.О., студентка III курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Страшко Є.М.**, кафедра історії України та політології

На сучасному етапі розвитку історичної науки повсякденна історія є досить новим і доволі перспективним напрямом історичних досліджень, головне завдання якого полягає у вивченні історичного минулого через історію соціальних практик у різноманітних сферах і на всіх "поверхах" життя суспільства [10, с.23]. Вона покликана розкрити багатовекторність

реального історичного процесу за допомогою з'ясування взаємного впливу складових своєрідного трикутника "звичайна людина – суспільство – влада" на основі як усних, так і письмових джерел – "матеріалів влади" (загальносоюзне законодавство, документи КПРС, матеріали планування, діловодство державних установ) і документів особистого походження (листи, скарги, заяви, епістолярні тексти). Тому саме вказані вище причини зумовили потребу здійснити історичне дослідження, яке є спробою розкрити один із аспектів повсякденного життя містян Ніжина – соціалістичних змагань як фактору політизації населення в 1953-1964 рр.

У роки перебування на посаді Першого секретаря ЦК КПРС М.С.Хрущова вони стали складовою економічної реформи, а також, згідно з офіційними даними, засобом підвищення продуктивності праці на підприємствах. Проте, в результаті, соціалістичні змагання були використані як фактор політизації та ідеологізації населення. Тому головною метою статті стало прагнення прослідкувати їх динаміку та статистику на підприємствах Ніжина, а також з'ясувати реальні цілі партійної верхівки, що були реалізовані в ході соціалістичних змагань.

Поява історії повсякденності як напряму історичної науки пов'язана з дослідженнями істориків французької "Школи "Анналів", яку представляють М.Блок, Л.Февр, Ф.Бродель. Проте в самостійний напрямок вона виокремилася лише в Німеччині наприкінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. та завдячує цьому історик А.Людтке [10]. Над дослідженням окремих аспектів указаної проблеми в Україні працюють такі науковці як С.Ю.Зозуля, І.В.Карівець, Л.В.Ковпак, О.А.Коляструк [9], В.А.Нестеренко, О.А.Удод [12] та ін. Російські історики – А.Гуревич, Г.Кнабе, Н.Козлова, Ю.Лотманта ін. працювали над з'ясуванням дефініції терміну та методологією повсякденності. Потужні дослідження з розкриття різних сторін життя суспільства у роки хрущовської "відлиги" були здійснені такими науковцями як Н.Лебіною, Р.Медведевим, О.Прудниковою та ін. Проблема соціалістичних змагань, зокрема стаханівського руху як каталізатору терору, що був організований Й.В.Сталіним, була висвітлена в праці професора університету Філіппе (м. Марбург) Р.Майера [11]. Проте тема соціалістичних змагань як фактору політизації населення в 1953-1964 рр. в дослідженнях науковців не була визначена самостійною.

Щодо джерельної бази статті, то вона представлена матеріалами Відділу державного архіву Чернігівської обл. у м. Ніжині.

Середина 50-х рр. ХХ ст. у партійній програмі ознаменувалася покладенням курсу на прискорення науково-технічного прогресу. Це зумовило прийняття Пленумом ЦК КПРС у липні 1955 р. постанови "Про завдання по подальшому піднесенню промисловості, технічного прогресу й поліпшенню організації виробництва", який зобов'язав партійні організації поліпшити керівництво промисловістю, всебічно підвищувати технічний рівень розвитку виробництва. Ураховуючи те, що зростали різні за спеціалізацією промислові підприємства, партійні організації очолили боротьбу їх колективів за збільшення випуску продукції, ощадливе витрачання сировини, палива та електроенергії та зниження собівартості виробів. Це призвело до розгортання соціалістичних змагань трудящих – своєрідної спроби державної партії замінити організаційними і пропагандистськими засобами відсутню в позаринковій економіці природну мотивацію праці. Про їхній розвиток свідчили встановлені перехідні червоні прапори на підприємствах, а також забезпечувалося видання грошових премій для передовиків підприємств. Утвердженню соціалістичних змагань на підприємствах Ніжина сприяло рішення ХХ з'їзду КПРС, який відбувся з 14 – по 25 лютого 1956 р., що передбачав значний розвиток економіки УРСР. Загалом у Чернігівській області планувалося збільшити обсяги випуску валової продукції на 61%.

Відповідно до статистичних даних, які зазначені в протоколах засідань виконавчого комітету Ніжинської міської ради депутатів трудящих, а також справ щодо виконання виробничого плану підприємствами Ніжина, можемо зазначити, що соціалістичні змагання набули значного розвитку у місті з 1957 р. Помітним серед них стало змагання на честь 40-річчя Великої Жовтневої революції на підприємствах Ніжина. Так, колективи таких промислових об'єктів як Ніжинського механічного заводу (дир. Н.Я.Ануфрієв), Ніжинського лакофарбового заводу (дир. І.Ф.Щеголев), а також Міськхарчкомбінату (дир. А.Земнов) зобов'язалися " ... привести в дію всі невикористані сили виробництва, забезпечити використання нової техніки, досягти значного збільшення продуктивності праці, знизити собівартість та покращити якість продукції" [1, арк.13]. У планах соціалістичних змагань Ніжинського механічного заводу на 1957 р. було передбачено випустити понадпланової продукції на 350 тис. руб. і за рахунок зниження собівартості та продуктивності праці зекономити 500 тис. руб. [1, арк.89]. Міськхарчкомбінат на 1957 р. передбачив виконання понадпланової продукції на 150 тис. руб. [1, арк.89], а плани соціалістичних змагань Ніжинського лакофарбового заводу передбачали збільшення випуску продукції тертих фарб на 75 тонн більше ніж 1956 р. [1, арк.89 зв.].

Широкого розгортання соціалістичне змагання набуло в 1961 р. після січневого Пленуму ЦК КПРС, який прийняв постанову про скликання XXII з'їзду партії. Щодо виконання планів випуску продукції підприємствами Ніжина відповідно до офіційних даних на 1962 р., то валова продукція становила 107,3%, товарна – 104,4%, що й зумовило випуск понадпланових виробів на 881 тис. крб. [3, арк.1]. Переможцями соціалістичних змагань були визнані колективи консервного заводу з такими показниками: валова продукція – 134,6%, товарна продукція – 132,7%, продуктивність праці – 112,3 % та зниження собівартості – 30,1 %, деревообробного (106,4%; 107,8%; 101%; 0,6% відповідно) та колектив механічного заводу (109,7 %; 109,7%; 101,7%; 7,5% відповідно) [3, арк.133]. Враховуючи показники, закріплення перехідного червоного прапора передбачалося за колективом консервного заводу (дир. М.П.Федорина). Для стимулювання роботи та своєрідного пробудження духу суперництва в місті були організовані Дошки пошани, на які за результатами визначених показників (організація праці, норма виробітку та ін.) були занесені директори механічного заводу М.Я.Ануфрієв, машинобудівного Т.Р.Трубник і консервного заводів М.П.Федорина, а також мукосій хлібокомбінату О.Ю.Костюк (норма виробітку – далі н. в. – 125%), слюсар машинобудівного заводу В.С.Земляк (н.в. – 130%), бригадир солодовницького цеху пивзаводу Г.Ф.Гармаш (н.в. – 110%) та інші робітники [3, арк.134].

Наступний рік на підприємствах Ніжина позначився збільшенням обсягів соціалістичних змагань, які характеризувалися випускненням понадпланової продукції аж на 1 млн. 185 тис. крб. Загалом виконання планів у 1963 р. з випуску валової продукції становило 103,9 %, товарної продукції – 103,9%, продуктивність праці складала 101,6%, а собівартість було знижено на 1,3% [7, арк.85]. За успішне виконання соціалістичних зобов'язань грошовою премією в розмірі 10 руб. були нагороджені робочий ковбасного цеху Міськхарчкомбінату І.І.Козубенко, столяр Деревообробного заводу С.М.Кривець, слюсар паросилового машбуду М.Ф.Суярко та ін.

Як бачимо, основне завдання соціалістичних змагань, на яке вказувала партійна верхівка, полягало у забезпеченні ефективності виробничого процесу, збільшенні обсягів виготовленої продукції шляхом стимулювання природженого в людей духу суперництва, бажання кращого життя, що досягалося за рахунок трудового героїзму. Проте, у цій, здавалося б такій "прозорій" схемі, містилися й приховані цілі партійної верхівки. Владні кола намагалися сформувати на підприємствах шляхом соціалістичних змагань нову робітничу еліту, яка б виступила соціальною опорою партії та радянської організації на виробництві. Для втілення даної мети в життя, влада заохочувала населення вступати до партії шляхом надання певних привілеїв – заохочень у вигляді грошової премії, занесення на Дошку пошани (відповідно до справ, де вказані лише офіційні методи) та ін. Так, наприклад, в 1963 р. у Ніжині за успішне виконання соціалістичних зобов'язань в честь 46-річчя Великої Жовтневої Соціалістичної революції грошові премії для безпартійних робочих становили 10 крб., а для партійних – 15 крб. [8, арк.97]. Також їм надавалася перевага при виборі кандидатур для внесення на Дошку пошани, не враховуючи норми виробітку продукції. Формування нової робітничої еліти поклато початки до реалізації ще одного завдання, що передбачало посилення контролю над суспільством і придушення проявів інакомислення. Так як соціалістичні змагання відбувалися поряд із антицерковною кампанією на підприємствах, то передбачалося викорінення віри в духовні сили, що замінювалася "новою релігією", головною особою в якій стали переможці соціалістичних змагань як передовий авангард робітничого класу. Для реалізації цього завдання в Ніжині була створена науково-атеїстична секція при раді громадянського відділу культури, а також був організований пересувний клуб атеїста. Основне завдання секції полягало в проведенні " ... напористої, цілеспрямованої й науково-обгрунтованої боротьби з релігійністю" [5, арк.13] за допомогою активного залучення культурних сил – вчителів, лікарів, які б пояснили, що " ... будь-які хвороби в людей не від Бога, будь-яку хворобу лікують не шептухи, а лікарі з професійною освітою" [5, арк.13]. Про значимість ідеологічної роботи свідчить той факт, що в 1960-1961 рр. системою політичної освіти в Чернігівській області було охоплено 127 тис. чоловік. З року в рік поліпшувався склад пропагандистів, з яких у 1961 р. 80% мали вищу та незакінчену вищу освіту. Пропагандистами працювали понад тисячу партійних працівників, майже 2000 господарських керівників, спеціалістів з промисловості та сільського господарства. Для втілення програми партії в життя у Ніжині з 1961 р. науково-атеїстичною секцією, керівником якої був А.С.Гольдфельд, було передбачено проведення окремих лекцій на атеїстичну тематику на підприємствах. Так, у планах роботи на IV квартал 1961 р. визначалося систематичне проведення лекцій на науково-атеїстичну тематику, організація вечорів атеїзму та питань і відповідей силами міського клубу атеїста [2, арк.2]. Про виконання програми партії в Ніжині свідчать читання

лекцій на підприємствах Ніжина в 1962 р. на такі теми: "Непримиренність моралі комуністичної і моралі релігійної" (28 листопада), "Релігійне сектантство та його ідеологія" (1 грудня), "Про походження життя на землі" (11 грудня). Також було організовано тематичний вечір із запрошенням віруючих, що передбачав тлумачення проблеми "Мораль комуністична і мораль релігійна" (25 листопада), забезпечено виступ колишнього пресвітера Чернігівської общини Г.П.Баранова перед трудящими на тему: "Чому я порвав з релігією?" (26 листопада) [4, арк.5].

1963 рік став часом посилення науково-атеїстичної роботи на підприємствах. Вона велася вже випробовуваними методами: проведенням лекцій на теми: "Наука і релігія про будову Всесвіту" (14 квітня), "Наука і релігія про походження життя на Землі" (9 травня) та ін., тематичних вечорів: "Комунізм і релігія про щастя людини", "Релігія і боротьба за мир" (22 березня) [6, арк.16]. Проте виникали й нові способи пропаганди, наприклад, перегляди кінофільмів – "У чому сутність і як виникла релігія?" (14 березня) та ін. Показовим у ракурсі нашого дослідження стала поява міської комісії з контролю за дотримання радянського законодавства про культу, основними завданнями якої були пояснення радянського законодавства про культу, контроль за виконанням законів про духовенство і релігійні об'єднання, розроблення заходів з припинення незаконної діяльності антидержавного, сектантського вчення, яке " ... несе в собі містичний і невірний характер, що калічить фізично і духовно" [6, арк.21], а також уживає заходів з проведення напередодні та в дні великих релігійних свят масових дійств – танців, хорів, постановок драмгуртків, культурних змагань з метою відволікання від церкви та заходи щодо зміни церковного вигляду закритих церков і прибирання на дорогах хрестів.

Тому, запровадження соціалістичних змагань на підприємствах було формою не економічної раціональності, а політичного волевиявлення. Партійна верхівка намагалася забезпечити собі міцну опору в особі нової робочої еліти, за допомогою якої й здійснювала функцію контролю над суспільством і боротьбу з будь-якими проявами інакомислення. На фоні розрухи й відбудови господарства радянське керівництво намагалася відвернути населення від тих реальних проблем, які висувало життя. Це було своєрідним маневром, що відволікав увагу й до застосування нових елементів науково-технічної революції на підприємствах, яка поширювалася в західноєвропейських країнах. Соціалістичні змагання також стали способом, який у ході антицерковної кампанії призначався для вкорінення "нової релігії", у якій головними виступали не духовні сили, а передовики підприємств як передовий авангард робітничого класу.

Література

I. Архівні документи

1. Відділ державного архіву Чернігівської області в місті Ніжині (далі – ВДАЧОН), ф. Р-5293, оп.1
2. ВДАЧОН, ф. Р-5293, оп.1,спр. 651 "Выполнение производственного плана по валовой продукции предприятиями и артелями Нежина на 1957 г.", 90арк.
3. Там само, спр. 859 "План роботи науково-атеїстичної секції на 1961р.", 4арк.
4. Там само, спр. 910 "Звіти й свідчення про роботу й виконання плану підприємствами, установами, організаціями Ніжина, підсумки соціалістичних змагань між підприємствами Ніжина за 1-е півріччя 1962 р. і списки передовиків підприємств і організацій, занесених на Дошку пошани Ніжина", 243арк.
5. Там само, спр. 928 "Квартальные планы работы клубной секции 1962 г.", 7арк.
6. Там само, спр. 970 "Протоколи засідань-зборів ради міського громадянського відділу культури за 1963 р.", 18арк.
7. Там само, спр. 975 "План роботи науково-атеїстичної секції за 1963 р.", 25арк.
8. Там само, спр. 995 "Отчеты и сведения о выполнении производственного плана промышленными предприятиями, организациями и учреждениями города Нежина, о соцсоревновании на предприятиях за 1-е полугодие 1963 г. Списки передовиков занесенных на Доскупочета в Нежине", 149 арк.
9. Там само, спр. 996 "Отчеты и сведения о выполнении производственного плана промышленными предприятиями, организациями и учреждениями города Нежина, о соцсоревновании на предприятиях за 2-е полугодие 1963 г. Списки передовиков занесенных на Доскупочета в Нежине", 191 арк.

II. Наукові праці

10. Коляструк О.А. Інтелігенція УСРР у 1920-ті рр.: повсякденне життя / Відповідальний редактор В.М.Даниленко. – Харків: Раритети України, 2010.
11. Люттке А. История повседневности в Германии: новые подходы к изучению труда, войны и власти / А.Люттке; [пер. с англ. и нем. К.А.Левинсона и др.; под общ. ред. и с предисл.

С.В.Журавлёва]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Германский исторический институт в Москве, 2010.

12. Майер Р. О чудесах и чудовищах. Стахановское движение и сталинизм // Отечественная история. – 1993. – №3.

13. Удод О.А. Історія повсякденності як методологічна проблема // Доба. – Черкаси, 2002. – № 3.

УДК 141.201

СТВОРЕННЯ "РИМСЬКОГО КЛУБУ" ЯК СПРОБА ВИРІШЕННЯ ГЛОБАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ

Желєзко К.А., студент магістратури історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т.В.**, кафедра філософії та соціально-економічних наук

Процес суспільного розвитку геополітичних процесів такий, що виникнення прогресивних ідей, постановки актуальних проблем, формування нових наукових концепцій та пошуки шляхів і засобів координації соціально-економічних колізій на всіх рівнях не припиняються ніколи. Друга половина ХХ ст. є переконливим тому підтвердженням, коли згадані явища і фактори набули неабиякої яскравості і загостреності. Світ зіткнувся з новими проблемами, відмітною рисою яких став їхній глобальний характер. Загострення глобальних проблем по-новому поставило багато питань міжнародної політики, змусило переглянути функції та цілі науки в сучасному світі й спричинило переоцінку цінностей.

Автор статті прагне розглянути базові футурологічні ідеї, напрацьовані "Римським клубом" на початковому етапі, оскільки ця організація, насамперед, ставила за мету привернути увагу громадськості до гострих глобальних проблем сучасності.

Доречно наголосити, що у вітчизняній філософії діяльність "Римського клубу", майже, не аналізувалася на рівні ґрунтовних наукових розвідок. І серед напрацювань попередніх років доцільно виділити роботи Ю.С.Сабадаш, яка присвятила низку робіт даній темі[5].

Організатором і президентом "Римського клубу" був відомий італійський громадський діяч Ауреліо Печчеї (1908-1984). Він яскрава особистість і визнаний спеціаліст у галузі управління промисловістю, обіймав ключові посади в західноєвропейських приватних промислових компаніях, а в минулому, як колишній учасник італійського Опору, зробив вагомий внесок у гуманістичне, моральне та економічне відродження повоєнної Італії. А.Печчеї з власної ініціативи відходить від справ, щоб заглибитися у цілковито нову, для нього справу, яку потім назвуть "глобальною проблематикою" [2, с.133].

Як згадував А.Печчеї ідея організації "Римсько гоклубу" виникла у мандрівках і міркуваннях. За ним, початкова мета "Римсько гоклубу" полягала у приверненні уваги громадськості світу до "ускладнень людства", які мають довгостроковий характер і продовжують поглиблюватися. Те, що сьогодні називається проблематикою "Римського клубу", автор характеризує сукупністю взаємозалежних і взаємообумовлених психологічних, соціальних, економічних, технічних і політичних проблем, до яких відносяться: безконтрольне розростання людства і розшарування суспільства, соціальна несправедливість і голод, безробіття, інфляція, нестача ресурсів, енергетична криза, диспропорції у міжнародній торгівлі та фінансах, неписьменність, деградація зовнішнього середовища, знецінення моральних цінностей, втрата віри, а найгірше – відсутність розуміння цих проблем [5, с.123].

Ауреліо Печчеї вдалося не просто створити "Римський клуб", а й зробити його виразником реальних змін, які відбуваються у світі та в свідомості широких прошарків інтелігенції. Так, ім'я італійця досі асоціюється з цим наростаючим у світі "глобальним рухом".

Створення цієї не політичної, не формальної організації починається у 1968 р. Так, у квітні близько тридцяти вчених – природників, математиків, соціологів, економістів, спеціалістів в галузі планування – одержали запрошення приїхати до столиці Італії – Риму. Під час дискусій, що тривали два дні, зародилася ідея створити міжнародну громадську організацію "Римський клуб", яка б займалася довгостроковими і загальносвітовими проблемами, що дедалі більше загострюються. Частина присутніх стала першими членами клубу [5, с.123].

Незабаром сформувалася й структура організації. Було прийнято рішення, що "Римський клуб" повинен бути нечисленним, не більше 100 членів, існувати на власний, нехай навіть дуже малий бюджет і бути транскультурною, по-справжньому неформальною і не політичною організацією [5, с.123]. З мірою гумору та з глибоким усвідомленням складності

завдань, Печчеї говорив: "Мої думки про наше змішане співтовариство добре виражає оголошення, яке я випадково побачив якось в Іспанії над входом до будинку для божевільних: "Не кожен тут належить до них, не всі, що належать до них, тут" [3, с. 139].

Організація була задумана як товариство, орієнтоване на конкретні дії, а не на дискусії заради дискусій. Відповідно до задуманої програми дій перед нею були поставлені дві основні мети, котрі мали поступово здійснювати. Перша мета – усіляко сприяти тому, щоб людство як найясніше усвідомило труднощі, що постали перед ним. Друга – використовувати всі доступні знання, щоб стимулювати встановлення нових взаємовідношень, політичних курсів та інститутів, які б сприяли виправленню теперішньої ситуації в світі [5, с. 123].

За ради цього члени організації здійснили велику кількість поїздок з метою краще дізнатися як живуть, про що думають люди в різних куточках світу. На жаль, їм довелося констатувати, що глобальні проблеми, до яких "Римський клуб" намагався привернути широку увагу, не знаходять у світі належної уваги і підтримки. Так А.Печчеї розповідав: "Склалося враження, що глобальні проблеми, до яких ми намагалися привернути загальну увагу, стосувалися зовсім не нашої, а якоїсь іншої, далекої планети... Стало цілком ясно, що привернути увагу людей до таких на перший погляд далеких від їхньої повсякденності проблем можна, лишерадикально змінивши методи і засоби спілкування" [1, с. 127-128]. Саме тому потрібно було, щоб заява "Римського клубу" викликала бажаний ефект, презентувати її в якійсь новій, незвичній формі. "Це мало б нагадувати лікування шоком, – писав пізніше А.Печчеї. – Адже доти, доки люди з різними рівнями освіти не зможуть побачити дійсність такою, якою вона є, а не такою, якою вона була або якою вони хотіли б її бачити, їм так і не досягнути змісту світової проблематики" [3, с. 129].

Важливими є самі дослідницькі роботи діячів "Римського клубу". Так, у 1972 р. у Массачусетському технологічному інституті – під керівництвом спеціаліста в галузі системної динаміки Денніса Медоуза була підготовлена перша доповідь для "Римського клубу" – яка мала назву – "Межі зростання". Д. Медоуз використав у своєму дослідженні економіко-математичні моделі Джея Форрестера – професора прикладної математики цього ж інституту.

Дані моделі являли собою грубу імітацію загальносвітового розвитку за допомогою декількох глобальних категорій та у їх взаємозв'язку – населення, капіталовкладення, використання не відновлюваних ресурсів, забруднення середовища, продовольчі виробництва. Результати цього дослідження давали найпохмуріші прогнози на майбутнє: через сімдесят п'ять років, як свідчила доповідь, сировинні ресурси будуть вичерпані і брак продовольства стане катастрофічним, якщо економічний розвиток не буде зведено до простого відтворення, а приріст населення Землі не буде поставлений під жорсткий контроль. Висновки доповіді одержали назву концепції "нульового росту" [4, с. 135-137].

Ця доповідь викликала бурхливу реакцію по всьому світу. Відразу з'явилися супротивники "Межів зростання" які звинуватили "Римський клуб" у технологічному песимізмі, неомальтузіанстві, неврахуванні потенціалів науково технічного прогресу, переоцінці забруднення навколишнього середовища промисловістю, низьких запасах сировини. Наїхню думку, припинення економічного росту для країн, які розвиваються, призведе до консервації їхньої відсталості. Проте, автори доповіді та їхні однодумці, охоче визнавши спірність і недосконалість "Межів зростання", заявили, що доповідь досягла своєї мети – виховної й застережної. Такий ефект "Шокової терапії" доповіді повинен був пробудити свідомість людей, розвінчати міф про невинне зростання споживання, закликати політичних і економічних лідерів до соціальної відповідальності [5, с. 124].

Важливою подією для активізації уваги громадскості на світові проблеми стала криза 1974-1975 років, що потрясла усі сфери діяльності світового суспільства, засвідчила, що прогнози "Римського клубу" – не така вже й нісенітниця. Доповідь змусила спеціалістів зайнятись підрахунками та спростуваннями, в процесі яких з'ясувався істинний стан справ, що серйозно похитнуло популярні теорії економічного росту, концепції "постіндустріального" і "інформаційного" суспільства, які малюють майбутнє людства в рожевих тонах. Доповідь "Межі зростання" підняла глибокі питання і стала фактично першим значним дослідженням, присвяченим світовій проблематиці.

Вже друга доповідь "Римському клубу", що відбулася в 1974 р. і була підготовлена американським математиком Михайлом Мессаровичем і німецьким механіком Едуардом Пестелем. Назва книги "Людство на роздоріжжі" досить чітко характеризувала стан всього людства в середині 1970-х років – "що робити: або дійсно створювати глобальне суспільство, засноване на солідарності і справедливості, розмаїтості і єдності, взаємозалежності й спираючись на власні сили, або спинитися перед обличчям розпаду людської системи, що супроводжуватиметься спочатку регіональними, а потім і глобальними катастрофами?" [3,

с.174]. Все це знайшло відбиток у висновках доповіді. Готуючи другу доповідь, дослідники спробували усунути недоліки роботи Д.Медоуза, застосувавши диференційований підхід стосовно дослідження різноманітних регіонів світу. Крім необхідності чисто фізичних обмежень виробничої діяльності людини, була звернена увага і на протиріччя сучасної системи міжнародних економічних відносин. Доповідь визнає, що стихійний розвиток економіки є нераціональним і потребує планового управління на глобальному рівні. Концепція "нульового росту" поступається місцем концепції "органічного росту", що розглядає світ як живий організм, де кожна країна, кожний регіон відіграє свою особливу роль у взаємозалежному

світовому співтоваристві. Щоправда, доповідь не запропонувала програмних рішень і засобів переходу до "органічного росту", тільки показала, що перед лицем глобальних проблем потрібно діяти свідомо і негайно [5, с.125].

Вже багато років світовий економічний порядок втрачає свою колишню стійкість і стабільність, за безуспішних спроб розвинених країн змінити становище на краще і вимог країн, що розвиваються, повністю переглянути необхідні правила міжнародних відносин. У зв'язку з цим Генеральна Асамблея ООН прийняла в 1974 р. "Декларацію про встановлення нового міжнародного економічного порядку" і "Програму дій", з приводу якої думки різко розділилися.

"Римський клуб" прийняв рішення розробити аналогічний проект, який мав бути, "з одного боку, достатньо всеохоплюючим, а з іншого, – цілком реалістичним і здійсненним у теперішніх умовах" [3, с.185]. Керівник розробки цієї доповіді відомий нідерландський економіст, лауреат Нобелівської премії Ян Тінберген, насамперед, звернувся до соціальних аспектів глобальних проблем. Для нового економічного порядку потрібні фундаментальні зміни в політичному, соціальному і духовному житті суспільства.

Даний проект передбачав розроблення рекомендацій і принципів поведінки для тих, хто приймає рішення, пропозиції про створення нових і реорганізацію існуючих установ. Усі ці заходи мали бути орієнтовані на забезпечення умов для більш збалансованої, стійкої еволюції людської системи. Відправним пунктом аналізу міжнародних відносин послужило положення, згідно з яким головною метою світового співтовариства полягає на даний час, за словами Я.Тінбергена, у забезпеченні "гідного життя і помірного добробуту усім громадянам світу" [3, с.188]. Передусім, треба змінити взаємини з країнами, що розвиваються: їм варто надати необхідні умови для ефективного економічного розвитку. З цією метою автори проекту пропонують провести міжнародну валютну реформу, упорядкувати торгівлю, прийняти дієві заходи щодо збільшення виробництва продовольства, зробити більш повноправною участь країн, які розвиваються, у міжнародній системі поділу праці. Період, прогнозований в проекті, охоплює найближчі 40 років. За цей час різниця в прибутках між багатими і бідними має бути скорочена з 13:1 до 3:1, реальніша альтернатива – скоротити цю диспропорцію хоча б до 6:1. Одна з основних ідей доповіді – принцип "взаємозалежності". Міжнародний порядок потрібно перебудувати так, щоб цілі та інтереси всіх країн були єдиними. "Хочуть люди того чи ні – їм доведеться жити в умовах глобальної взаємозалежності" [3, с. 191].

Наступними працями представників "Римського клубу" були: "Цілі людства" Е.Ласла; "За межами століття марнотратства" під керівництвом Д. Габора та У.Коломбо; "Немає меж навчанню" М.Малиці, Дж.Боткіна та М. Ельманджари; "Мікроелектроніка і суспільство" А.Шаффа та Г.Фрідрікса; "Путівники в майбутнє" під керівництвом Б. Гаврилишина тощо. І в кожній з них автори піднімали ту або іншу глобальну проблему, пропонували можливі шляхи її розв'язання та закликали політиків та світову громадськість прислухатися до наукових рекомендацій [5, с.126].

Так досі небачений науково-технічний прогрес дав людству небувалі можливості в перетворенні навколишнього світу. Але людство, як уже підкреслювалося, не в змозі передбачити у всій повноті довгострокові наслідки своєї перетворюючої діяльності. Внаслідок розвитку технологій та постійного ускладнення характеру цивілізації, її еволюція від індустріальної до постіндустріальної дедалі збільшує розірваність між природою і людиною. Більше того, самій людині стає все сутужніше пристосовуватися до технізованого і штучного світу, логіка й мова якого все менше нагадують колишні людські традиції. Згідно з новим гуманізмом А.Печчеї одна з найважливіших передумов самого існування майбутнього – усунення загрози ядерного знищення. Це необхідна, але не єдина умова. Своє покликання А. Печчеї вбачав у формуванні принципово нової гуманістичної свідомості. Саме тому його називають "людиною сучасного ренесансу". Він вважав за важливе очистити традиційні цінності від ідеології насильства. Людство повинно усвідомити істинні наслідки війни, як і будь-яких інших проявів насильства. Їх варто розглядати як таку саму патологію, якою сьогодні виглядає рабство або канібалізм [5, с.127].

Науково-творчий доробок Ауреліо Печчеї залишив людству і правдиву картину сучасних проблем, і прогнози на майбутнє, і ґрунтовні розробки шляхів подолання кризових явищ та розбудови нової гуманістичної моделі земної цивілізації. Газетні статті, що сповіщали про смерть А.Печчеї у березні 1984 року, вийшли під заголовками: "Печчеї – зодчий майбутнього", "Помер менеджер, що просив у науки ліпшого світу". Про нього говорилося: "один з найдостойніших людей нашого часу", "людина, що присвятила себе порятунку людства", "один із небагатьох, кому вдалось переконати людей звернути увагу на головне" [3, с.7]. Завдання прогресивної науки не дати загубитися в царстві архівів сміливим гуманістичним ідеям А.Печчеї, актуальність яких важко переоцінити. Навіть після його смерті започатковані ним справи та "Римський клуб" активно працюють. Стимулюючи наукові дослідження, "Римський клуб" завжди намагався вносити або підтримувати конкретні ініціативи, беручи участь, наприклад, в діяльності Міжнародного інституту прикладного системного аналізу у Відні, Міжнародного фонду фахового навчання, Ініціативи міжнародного партнерства; він зробив свій внесок в "операцію Кахель" щодо боротьби з опустелюванням територій та інші.

"Римський клуб" довів, як важливо, щоб досягнення людського розуму і духу допомогли людству вже зараз вибрати найменш небезпечний магістральний шлях розвитку в майбутню цивілізацію. Філософи цілком правомірно говорять про "гуманістичну революцію", покликану співвіднести соціальний розвиток суспільства з особистими запитами людини, її інтересами. У свідомості мислителів все міцніше закорінюється гуманна думка, що найбільш стійким і перспективним може виявитися лише такий лад, який буде співвідноситися з мірками самої людини, її потребами та інтересами. Ніякий інший розвиток – науковий, технічний або економічний – не дасть задовільних результатів, якщо він не буде підкріплений гуманістичною революцією, зміною свідомості та шкали цінностей. Ніяких змін не варто домагатися силою, вони повинні відбуватися одночасно в економічній, політичній і культурній сферах. "Людина може захистити себе від наслідків своєї безумності, – пише Е. Фромм, – лише створивши здорове суспільство, яке відповідає його потребам, що коріняться в самих умовах його існування" [6, с.451].

Отже, теоретики "нового гуманізму" визначають і головні ознаки такого гуманізованого суспільства: насамперед, людина повинна ставитися до іншої людини з любов'ю – це буде суспільство, що ґрунтується на принципах братерства і солідарності, а не на кривих або теренових зв'язках (тобто заснованих на усвідомленні територіальної спільності); суспільство, що дасть людині можливість панування над природою через творчість, покращення, а не руйнацію; суспільство, в якому кожен буде мати почуття індивідуальності і відчувати себе відповідальною особистістю. Нарешті, це буде суспільство, в якому система орієнтацій і захоплені людини не буде обтяжена перекручуваннями реальності і поклонінням ідолам [5, с.129].

Безперечно, філософи бачать і реальні протиріччя, що можуть виявитися в процесі історичного розвитку. Є і небезпека утопізму, коли всі мріють про ідеальне суспільство і не бачать як насправді народжуються соціальні інститути, ворожі людині. Це особливо важливо усвідомлювати, говорячи про долю України. Адже, ми знаходимося зараз на історичному роздоріжжі. У нас є можливість долучитися до світової цивілізації, будувати постіндустріальне суспільство, але здійснити це без величезної роботи саме в напрямку перебудови свідомості українського загалу надзвичайно проблематично.

Отже, перед людиною завжди будуть поставати проблеми які потребуватимуть вирішення, особливо якщо вони зачіпають долю всього світу. Завдяки таким організаціям як "Римський клуб" глобальні гострі питання будуть намагатися вирішити "сильні люди" світу та вся громадськість.

Література

1. Кинч А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба / А.Кинч, Б.Шнайдер. – М.: Прогресс, 1991. – 340 с.
2. Лейбин В.М. "Модели мира" и образ человека (Критический анализ идей Римского клуба) / В.М.Лейбин. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
3. Печчеи А. Человеческие качества / А.Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
4. Пределы роста / Донесла Х. Медоуз, Денис Л. Медоуз, Йорген Рэндерс, Беренс Вильям. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 204 с. – С. 162.
5. Сабадаш Ю.С. Ауреліо Печчеї та "Римський клуб" / Ю.С.Сабадаш // Вісник Маріупольського державного університету – Вип.1. / [ред. кол.: Ю.С.Сабадаш (відп. ред.) та ін.] – Маріуполь: МДУ, 2011. – С. 122-129.
6. Фромм Э. Мужчина и женщина / Э.Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 558 с.

**ПОХОВАЛЬНІ ПАМ'ЯТКИ
ЧЕРНІГОВО-СІВЕРСЬКОЇ ЗЕМЛІ X-XIII СТ.**

Калита С.Ю., студент магістратури історико-юридичного факультету
Науковий керівник: д-р істор. наук, проф. **Моця О.П.**, кафедра всесвітньої історії

Поховальні пам'ятки є одним з найбільш представницьких археологічних джерел, що характеризують різні сторони життя людського суспільства. Для археології важливого значення набуває весь комплекс даних, які вдається отримати при вивченні цього виду пам'ятників.

Поховальні пам'ятки Чернігово-Сіверської землі вивчаються вже близько 100 років. Яскравою пам'яткою на Чернігово-Сіверщині є Мізинська стоянка, яку досліджували І.Г.Шовкопляс, Ф.К.Вовком, Л.Х.Чикаленком, В.Є.Куриленком та ін.. ними було досліджено поселення родової общини про це свідчать рештки п'яти круглих помешкань.

Пам'ятки залізної доби присутні на території Чернігівщини, їх досліджували Д.Самоквасов М.Воеводський та ін. На сьогодні зібрана інформація про археологічні дослідження на 72 курганних і 11 ґрунтових некрополях.

Вже відомо про більш як 330 підкурганних комплексів із залишками поховань за обрядом кремації [2, с.20]. Чим більше пагорб, тим більше заслуг і слави в похованого. За своїми масштабами будівництво могил перевершило багато типів підземних споруд, охопивши десятки різних народів і кілька історичних епох. Могили зводилися звичайно напівсферичної або конічної форми, висотою до 20 м [6, с.15]. Будівельним матеріалом служили для них ґрунт, брикети дерну, камінь. На відміну від інших підземних споруд, які зводилися в гірських масивах або у виробках під поверхнею землі, погребальні камери могил ставали "підземними" завдяки створенню насипу над ними. У деяких випадках могильна камера споруджувалася після зведення могили методом прохідницьких робіт [4, с.52].

В 100 випадках насипи являлись меморативними пам'ятниками в честь загиблих далеко від дому, а про більш як 10 комплексів явно недостатньо наявної інформації. Всього вивчено 1236 курганів. На ґрунтових некрополях зафіксовано близько 300. Різноманітний супроводжуючий інвентар був присутній в деяких поховальних пам'ятках: кераміка, зброя, прикраси, предмети побуту, монети, культові символи і т.п.. Серед вивчених комплексів найбільш цікавими є виявлені в Любечі (роботи М.Є.Бранденбурга та інших), Табаївці (В.Б.Антоновича), Шестовиці (Д.І.Бліфельда), Кветуні (В.О.Падіна), Воронежі (І.С.Абрамова), Пересажі (С.С.Ширінського), Звеничеві (О.В.Шекуна).[3, с.45]

Але найбільший внесок у дослідження цієї категорії археологічних пам'яток зробив Д.Я.Самоквасов, який на 21 могильнику розкопав 377 курганів – тобто третину (31%) всіх вивчених на сьогодні підкурганних комплексів кінця I – початку 11 тис. н.е. Чернігово-Сіверської землі. Найбільш цікавими виявились результати його робіт в самому Чернігові (в першу чергу – знаменита Чорна Могила), Седневі, Гущині, Левинках, Мериновці. Крім того, вчений систематизував інформацію про археологічні роботи інших дослідників та зафіксував дані про наявність багатьох курганних могильників. Свою роботу Д.Я.Самоквасов виклав на сторінках кількох монографій та в окремих публікаціях, і тому можна впевнено стверджувати, що він одним з перших серед вітчизняних дослідників ввів поховальні пам'ятки як повноцінне джерело для вивчення історії Київської Русі [1, с.256]. На даний час успішно вивчає і досліджує поховальні пам'ятки, курганні та ґрунтові некрополі професор Моця О.П., його робота по даній тематиці дала можливість глибше осягнути процеси етнічного розвитку, соціальної диференціації суспільства даного періоду [4, с.224].

Дослідження даної теми підтвердили важливість матеріалів для вивчення всього історичного періоду. Отримані результати показали здебільшого досить густу заселеність розглянутої території, зокрема найбільших міських центрів, торгових маршрутів, прикордонних районів. У цьому відношенні розміри окремих некрополів в поєднанні з кількістю всіх датованих комплексів в окремі хронологічні періоди дозволяють говорити про динаміку демографічних змін у цих населених пунктах протягом певних відрізків часу.

В цілому обряд поховання на Чернігово-Сіверщині присутній у різних формах і пройшов різні стадії розвитку. Зіставлення могил X-XIII ст. за обрядом інгумації та кремації дає цікаві результати в плані співвідношення місцевих та прийшлих компонентів. Так, на могильниках Чернігова переважають чітко датовані поховання за обрядом спалення, в той час як на Шестовицькому некрополі більше поховань за обрядом інгумації, що говорить про проживання в цих "гарнізонах" значного числа вихідців з інших земель, зокрема з Правобережжя Дніпра.

Аналіз виявлених елементів дозволяє зробити висновок, що незважаючи на відносну бідність поховальний обряд являв собою складну систему взаємопов'язаних ознак.

Для курганів давньоруського часу на даній території характерно тісне розташування їх по відношенню один до одного. На більшості ґрунтових могильників зафіксована рядове планування. Розташовані некрополі в основному на рівних і сухих ділянках місцевості, часто на берегах річок, струмків, озер. Віддаленість від поселень різна, але не більше 1 км: у багатьох випадках не виявлено поселення, жителі яких ховали померлих на тому чи іншому кладовищі.

Розглянутий масив поховальних пам'яток і цілих комплексів, дозволяє обґрунтовано відповісти на питання, що було типовим, а що ні для обрядовості населення даного регіону. При цьому не можна забувати, що для встановлення загальних закономірностей важливі масові характерні явища, а не поодинокі знахідки, які можуть носити випадковий характер.

Слід також зазначити, що після прийняття християнства замість капищ і святилищ почали зводити храми, які у великій кількості дійшли до нашого часу і представляють собою важливу археологічну цінність. Деякі з храмів досліджено, а деякі ще знаходяться в процесі дослідження.

На даний час археологічні матеріали опрацьовані дослідниками дозволяють розглядати й вирішувати цілий ряд актуальних проблем пов'язаних з вивченням поховальних пам'яток Чернігово-Сіверської землі.

Подальше дослідження поховальних пам'яток Чернігово-Сіверської землі дозволять повніше висвітлити історію населення даного регіону і допоможе повніше висвітлити історію України.

Література

1. Абрамова З.А. Каменный инвентарь палеолита // Проблемы терминологии и анализа археологических источников. – Иркутск, 1975. – С. 9-17.
2. Алексеева Е. М. Классификация античных бус // Статистико-комбинаторные методы в археологии / под. общ. ред. Голдина Р.Д. Могильники VII-IX вв. на Верхней Каме // Вопросы археологии Урала.–1970. – Вып. 9. – С. 57-113.
3. Самоквасов Д.Я. Могилы Русской земли. – М.: "Синодальная типография", 1908. – 281 с.
4. Шекун А.В. Исследования на Черниговщине // АО 1983 г., 1985. – С. 374-375.
5. Моця О.П., Ричка В.М. Київська Русь: від язичництва до християнства. – К.: Глобус, 1996. – 149 с.

УДК 130.11

ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ СВІДОМОСТІ ТА ЇЇ СТРУКТУРА

Кательницька Л. В., аспірантка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т. В.**, кафедра філософії та соціально-економічних наук

Питання про сутність свідомості, її виникнення та можливості займає особливе становище у філософії. Різноманітні підходи до вирішення даного феномену зачіпають вихідні світоглядні основи всіх філософських напрямків. Несумісність об'єктивних наукових вимог та суб'єктивності проблеми свідомості стає причиною пошуку нових шляхів розкриття вказаної теми.

Серед загальних праць із філософії, у яких приділено увагу виникненню, розвитку та структурі свідомості, варто виділити роботи таких науковців як В. Андрущенко, Г. Волинка, Н. Мозгова, І. Надольний, І. Бойченко, М. Горlach, В. Кремень, В. Рибалко, Г. Заїченко, В. Сагатовський, І. Кальний, І. Бичко, В. Табачковський.

Свідомість як складний багатовимірний та багатогранний феномен стала предметом дослідження у працях О. Абульханової, Д. Козолупенко, В. Кондратьєва, Ф. Михайлова, П. Сімонова, С. Шалютіна, П. Алексеева, О. Бучина, С. Нагуманової, О. Спіркіна, С. Пріста. Указаний перелік науковців неповний, але він дає змогу уявити рівень актуальності та вивченості теми даної статті, показує її значення.

Мета статті – проаналізувати особливості виникнення, розвитку та структури свідомості на основі аналізу праць філософів.

Зауважимо, що остаточного розв'язання проблеми виникнення, походження свідомості філософія дати не здатна, але наявні на даний час наукові концепції допомагають висвітлити це питання. До таких концепцій, на думку В. Петрушенка, належать: 1) теологічна (свідомість є проявом "іскри Божої"); 2) дуалістична (в основі всіх світових процесів лежать два начала: матеріальне та духовне); 3) еволюційна (свідомість є результатом поступового розвитку живих організмів або форм відображення дійсності); 4) субстанційна (подає свідомість як конкретне, на рівні людини виявлення вихідної засади світу – духу чи ідеї, або світового розуму); 5) трудова (людина і свідомість формуються в міру розвитку праці); 6) теорія єдиного інформаційного поля (усі процеси світу супроводжуються обміном інформацією; свідомість – це один із найяскравіших проявів інформаційних процесів) [6, 308].

Марксистське тлумачення походження свідомості пов'язувало питання про її сутність та генезис із розглядом матерії, здатної до саморуху і саморозвитку. Дане трактування надало змогу пояснити природу свідомості як властивість високоорганізованої матерії, як вищу форму її атрибутивної властивості – відображення. У роботі "Матеріалізм і емпіріокритицизм" В. Ленін сформулював таку точку зору, згідно з якою "вся матерія має властивість, споріднену з відчуттям, властивістю відображення" [2, 247]. Висловлювання із цього дослідження були розвинуті у теорію відображення, із якою пов'язується вчення про виникнення і сутність свідомості.

Згідно з вище зазначеною концепцією, відображення – це результат впливу одного матеріального предмета на інші, при якому особливості одного матеріального предмета відкладаються і відтворюються в особливостях іншого. Існує три рівні відображень: відображення в неживій природі (неорганічне), у живій природі (органічне) і в суспільстві. Звісно, є відмінності між указаними рівнями, але відмічаються й спільні риси. По-перше, у об'єкті, що піддався дії, залишається слід, який відтворює особливості структури діючого об'єкта. По-друге, даний слід здійснює вплив на наступний розвиток та подальше функціонування об'єкта. По-третє, той чи інший рівень відображення виступає результатом впливу одного об'єкта на інший.

Ми погоджуємося з точкою зору В. Кременя та М. Горлача, у відповідності з якою той чи інший інформаційний механізм генетично пов'язаний з попередніми [13, 357]. Будь-який інформаційний механізм функціонує тільки завдяки взаємозв'язку всіх елементів інформаційного ланцюга. Це дає нам можливість констатувати, що свідомість має природне походження.

Прихильники вище зазначеної теорії відображення вважають, що вона дає повну картину виникнення і розвитку свідомості. Однією з форм даної концепції можна розглядати теорію "емерджентної еволюції" К. Поппера. Вона вказує на реальність раптової появи нових властивостей і законів природи, які здатні кардинально змінити характер реальності. Філософ розглядав розум як явище, що виникло спонтанно, як самостійну субстанцію, пов'язану з процесами, що відбуваються в мозку. Ця субстанція мала нові якості, серед яких була і свідомість. Із дня своєї появи вона як самостійна сутність здійснювала вплив на різноманітні властивості природи. У той же час разом зі світом розуму і світом фізичних явищ, на думку К. Поппера, існує "третій світ" як царство математичних істин, абстрактних концепцій та моральних принципів. Як висловлюється В. Вандишев, третій світ "виявляється вищим авторитетом у питаннях істини, значення і справедливості" [2, 249].

Відмітимо, що дійсно вагоме значення у виникненні свідомості відіграли біолого-фізіологічні передумови. Але здатність відображати світ в ідеальних образах розвивалася під час еволюції людини як суспільної істоти. Біологічне і соціальне тісно перепліталися в процесі генезису свідомості. Зазначимо, що мозок став органом свідомості тоді, коли людина пристосувалася до суспільного життя. Звідси випливає, що в деякий період розвитку свідомості біологічна еволюція перетворилася із першочергового на другорядний фактор, а домінуюче значення почала відігравати суспільно-історична людська діяльність, оскільки біологічний спосіб існування поступово перестав забезпечувати виживання виду.

Такі дослідники як Є. Причепій, А. Черній, В. Гвоздецький, Л. Чекаль, уважають, що "Я" і світ культури виникли тоді, коли сформувалися родові відносини. Рід ґрунтувався на культурних регулятивах стосунків між людьми. Він був тим центром, із якого розпочалося систематичне впорядкування всього навколишнього світу. У межах родових відносин поступово постало "Я" як протилежне "ти", "ми", "вони", як "внутрішній центр духовного життя окремої людини" [14, 326]. Спочатку свідомість була лише усвідомленням безпосередніх зв'язків із іншими людьми. У процесі ускладнення суспільних відносин та форм праці сформувалася здатність до мислення у вигляді понять, суджень і висновків.

Розвиток духовного світу людини як історичний процес вперше по-справжньому був охарактеризований у "Феноменології духу" Г. В. Ф. Гегеля. У цьому творі простежується історичний розвиток свідомості від її елементарного прояву в формі чуттєвої свідомості до її найвищих форм – мистецтва, релігії, філософії. Хоча мислитель деякою мірою розуміє працю як основу самоутворення людини, але, врешті-решт, Г. В. Ф. Гегель віддає перевагу Слову перед Ділом. Свідомість формується в історичному процесі. "Послідовність формоутворення, які проходить свідомість на цьому шляху, – підкреслював філософ, – є... детальною історією утворення самої свідомості до рівня науки" [5, 20]. Діяльність, практика, праця у Г. В. Ф. Гегеля лише опосередковують історичний процес розвитку свідомості. Завдяки праці людині вдалося звільнитися від інстинктивного відношення до дійсності.

На нашу думку, варто підкреслити, що соціальні передумови виникнення і розвитку свідомості всебічно проаналізовані у творі Ф. Енгельса "Роль праці у процесі перетворення мавпи на людину". Потреба у щоденному використанні знарядь праці спонукала людиноподібних мавп почати обробляти природний матеріал і виготовляти досконаліші знаряддя праці. Це стало поштовхом до важливих трансформацій функцій передніх кінцівок. Вони пристосовувалися до нових умов праці. Так само і мозок почав оперувати більш досконалими поняттями та формувати умови для ускладнення трудових операцій. Завдяки виробництву знарядь праці тваринне стадо перетворилося у товариство співробітників. У той же час під впливом трудової діяльності виникає і розвивається ще й матеріальна форма свідомості – мова.

Ми вважаємо, що мова відіграла важливу роль у виникненні й розвитку свідомості. Цікавими та нині актуальними, на нашу думку, є погляди О. Потебні. У праці "Думка і мова" він зазначав, що мова – необхідна умова мислення кожної особистості навіть тоді, коли вона перебуває наодинці з собою, оскільки "поняття формується тільки засобами вербалізації, а без поняття неможливе мислення" [15, 393]. Філософ відстоював тезу, відповідно до якої мова розвивається лише в суспільстві. Адже людина розуміє саму себе, випробувавши на інших індивідах зрозумілість своїх власних слів.

Щодо проблеми свідомості, то в даному контексті мова виконує дві основні функції: 1) є специфічним буттям, що формує свідомість; вона вбирає в себе ті смисли і значення, які знаходять у світі людина; 2) є способом вияву ідеального змісту свідомості. За концепцією І. Канта, існує три такі способи: слово (власне мовний чинник), інтонація (екстралінгвістичний фактор) та жест (позамовний чинник) [14, 327].

Є. Подольська акцентує увагу на тому, що праця і мова стали двома найголовнішими стимулами, завдяки яким "мозок мавпи поступово перетворюється у мозок людини" [7, 291]. Ми погоджуємося з думкою вище зазначеної дослідниці: свідомість як властивість високоорганізованої матерії, як специфічна форма відображення виникла у суспільстві та розвивалася на ґрунті праці та суспільних відносин між людьми.

На нашу думку, дійсно вагомим джерелом свідомості є соціокультурне середовище, етичні норми, загальні поняття, знання. Іншим її джерелом можна розглядати духовний світ індивіда, його досвід та переживання. Важливим чинником виникнення свідомості вважається також космічне інформаційно-змістове поле. В. Петрушенко називає такі чинники виникнення свідомості: загальнокосмічний, психологічний, інформаційний, природно-біологічний, соціально-діяльний, антропологічний, трансцендентальний, індивідуально-особистісний та інші.

Ми помітили, що жодна з наведених концепцій виникнення свідомості не спроможна надати всебічне і повне пояснення її сутності, але кожна з них виокремлює важливі риси свідомості, тому потрібно зважати на їх існування. Виникнення свідомості відбулося завдяки наявності таких передумов як розвинутий мозок, тілесна організація, родовий спосіб життя, трудовий процес, використання знарядь праці, і, звісно, мова та спілкування.

Свідомість структурно організована, вона являє собою цілісну систему, що складається з різних елементів, які знаходяться в закономірних відношеннях між собою. Виникло безліч поглядів на формулювання структури даного феномену. На нашу думку, найбільш оптимальним є підхід, який запропонував В. Нестеренко: структура свідомості має два вияви – компонентний та рівневий.

Розпочнемо з розгляду компонентного або змістовного вияву. Він охоплює такі складові: 1) когнітивну сферу свідомості, або знання; 2) мотиваційну сферу, або інтереси, цінності, емоційні стани, потреби; 3) нормативно-проективну сферу, або програми (плани, проекти, цілі).

П. Алексєєв виділяє три основні сфери свідомості і так їх називає: когнітивна (пізнавальна), емоційна і мотиваційно-вольова. Когнітивну сферу складають пізнавальні здібності, процес пізнання (етапи, рівні) та його результати. Мислитель вважає, що пізнавальні

здібності – це чуттєво-сенситивна сфера, до якої входять "здібності до відчуттів, сприйняття і уявлень, та раціональна, яка складається із здібностей до формувань понять" [1, 103].

Варто підкреслити, що увага і пам'ять також належать до пізнавальних здібностей. Увага – зосередження діяльності суб'єкта в даний момент часу на якому-небудь об'єкті. Пам'ять характеризується як здатність до відтворення минулого досвіду, довгочасного збереження інформації про події навколишнього світу та реакції організму. Ми вважаємо, що у пізнавальній сфері свідомості вагоме значення має понятійне мислення. Адже воно надає людській діяльності усвідомлений характер.

На нашу думку, без досвіду важко уявити функціонування когнітивного рівня свідомості. Досвід – це сукупність знань, умінь, які здобуваються в житті та на практиці. Він є головним продуктом нашого розуму. Із нього розпочинається пізнання. Тільки завдяки досвіду поняття одержують свою реальність. Судження, які виходять за його межі, є обманливими. Істинність того чи іншого світовідношення, смислу, який в нього закладений, потрібно відчутти самому. Зауважимо, що досвід практичної свідомості неможливо відокремити від особи. Він виступає і в якості вміння вкладати себе у справу, бути здатним побачити в певній ситуації її сенс. Він завжди постає як єдність знання і вміння. Ми погоджуємося з точкою зору А. Лоя: на когнітивному рівні досвід для окремої особистості "...деперсоніфіковано поданий у сукупності регулятивів діяльності й комунікації. Це вихідна точка наслідування досвіду, його живого руху в практичній свідомості окремих індивідів" [4, 72]. Досвід починає жити дійсним життям, коли він сфокусований на особистості.

Ми вважаємо, що емоційна сфера свідомості не менш складна за своєю будовою, ніж когнітивна. Вона досі залишається недостатньо проаналізованою філософами. Емоції – це відображення об'єкта у формі психічного переживання та хвилювання. Сферу емоційного життя особистості, за класифікацією О. Спіркіна, складають власне почуття (задоволення, горе, радість тощо), настрої або емоційне самопочуття, афекти (відчай, гнів та інші), елементарні емоції, пов'язані із сенсорними реакціями (голод, спрага, втома) [11, 352]. Емоції являють собою відображення об'єкта у формі душевного хвилювання і оцінювальне ставлення до того, із чим має справу людина.

Звісно, свідомість не обмежується пізнавальними процесами, які спрямовані на певний об'єкт, чи емоційною сферою. Завдяки зусиллям волі людські наміри перетворюються на чітко сплановану діяльність, тому, на нашу думку, важливою сферою свідомості є мотиваційно-вольова. До неї належать мотиви, інтереси, потреби суб'єкта в поєднанні зі здатністю досягати мети. Поняття волі характеризується як здатність, за допомогою якої мислячий розум робить вибір своїх цілей дії.

Відповідно до рівневої структури свідомості передбачається наявність у внутрішньому світі людини не лише усвідомлюваних елементів. Існують ще рівні безсвідомого, підсвідомого, а також самосвідомість. Інколи поняття "безсвідоме" та "підсвідоме" розуміють як синоніми. Але І. Степаненко підкреслює, що аналіз неусвідомлених процесів, які відбуваються у духовному світі, виявляє "...різномірність неусвідомленої сфери свідомості" [12, 370].

О. Спіркін указує на те, що в історії філософської думки вперше тільки Г. Лейбніцу вдалося чітко сформулювати точку зору про безсвідоме як нижчу форму духовної діяльності. І. Кант пов'язував дане поняття з чуттєвим пізнанням, із інтуїцією. Він повідомляв про існування сфери почуттів, які не усвідомлюються, але наявні. Точку зору, протилежну раціоналістичним поглядам, мали представники теорії романтизму, які сформулювали ідею несвідомого як джерела художньої творчості. Наприклад, Е. Гартман розумів даний феномен як "життєву силу, що виявляється в інстинкті, рефлексивних рухах, проявляється в почуттях, характері", яка веде людину до щастя, створює мову і релігію, надихає поетів, скульпторів, художників, скеровує історичний процес та здійснює значні наукові відкриття [11, 358–359]. Взагалі, розумом людини керує несвідоме, хоча цей процес відбувається непомітно для неї.

Здебільшого поняття несвідомого для нас пов'язане з іменами З. Фрейда та К. Г. Юнга, які професійно проаналізували дане явище. Структура психіки, запропонована З. Фрейдом, на перший погляд, достатньо чітка. Інстинкти, суспільні установки і прояви особистісної свідомості як результат взаємодії перших із наступними – достатньо схоже на реальну життєву картину. Але поява такого трактування людини, яке вимагало поділу на безсвідоме, свідомість і над-свідомість, не допомогло у визначенні самого поняття "свідомість". На це вказувалося в одній із праць З. Фрейда: "...в нормальному стані для нас немає нічого достовірнішого від відчуття самих себе, нашого власного "Я", що здається нам самотійним, цілісним, що виразно відрізняється від усього іншого. Видимість оманлива, не існує чіткої внутрішньої межі між "Я" і безсвідомою душевною субстанцією, визначеною нами як "Воно". "Я" для неї слугує лише фасадом..." [3, 51].

На наш погляд, заслуговує уваги позиція К. Г. Юнга, який виділяє індивідуальне несвідоме та колективне несвідоме. Цей мислитель вважає, що існування індивідуального несвідомого сприяє усвідомленню всіх труднощів як внутрішнього, так і навколишнього життя. Первісній людині вплив несвідомого здається конфліктуючою силою, із якою він має прийти до згоди. Цій меті слугують його численні магічні дії. Пізніше релігія та філософія виконують те саме призначення. На думку К. Г. Юнга, проблема неусвідомлюваних психологічних детермінант залишається актуальною навіть у ХХ ст.

Ми погоджуємося з точкою зору даного вченого, що колективне несвідоме вбирає в себе "...весь духовний спадок еволюції людства, що відроджується в структурі мозку кожного індивіду. Свідомий розум – це ефемерний феномен, який виконує всі провізорні адаптації й орієнтації, і з цієї причини його функцію краще порівняти з орієнтацією у просторі. Навпаки, несвідоме слугує джерелом інстинктивних сил душі, а також форм чи категорій, що їх регулюють, тобто архетипів" [16, 55]. Джерело найбільш яскравих ідей історично походить від архетипів. Зауважимо, що відповідно до нашого уявлення, несвідоме – це певна множина психічних явищ, станів, а також дій, що знаходяться поза сферою людського розуму, таких, що не піддаються контролю з боку свідомості. До феномену несвідомого можна віднести сновидіння, сомнамбулізм, гіпнотичний стан тощо.

На рівні самосвідомості особистість здійснює самоконтроль та самооцінку, самовиводу, аналізує власні думки, мотиви, знання. Даний феномен можна розглядати як своєрідний діалог, що відбувається з самим собою. На нашу думку, справедливо зазначає В. Петрушенко, що без самосвідомості людина не змогла б зрозуміти себе, визначити мету життя, місце у світі. Він зауважує, що "...в основі самосвідомості лежить рефлексія – специфічний спосіб мислення, що його можна назвати "подвійним баченням", тобто це розуміння самого розуміння, мислення самого мислення... і, відповідно, умова конструктивної діяльності свідомості" [6, 323].

Отже, розглянувши структуру свідомості, ми змогли переконатися в тому, що це дійсно складний та унікальний феномен. Всі його елементи перебувають у взаємозв'язку, що забезпечує гармонійну життєдіяльність людини.

Література

1. Алексеев П.В. Теория познания и диалектика / П. В. Алексеев, А.В.Панин. – М.: Высшая школа, 1991. – 383 с.
2. Вандишев В. М. Філософія. Екскурс в історію вчень і понять : навч. посіб. / В. М. Вандишев. – К. : Кондор, 2006. – 474 с.
3. Козолупенко Д. П. Мифы сознания / Д. П. Козолупенко // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 49–61.
4. Лой А. М. Проблема свідомості: історичність досвіду / А. М. Лой // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 7. – С. 148–162.
5. Мареев С. Н. Дуализм и монизм в понимании сознания / С. Н. Мареев // Мир психологии : научно-методический журнал. – 2006. – № 2. – С. 12–23.
6. Петрушенко В. Філософія: курс лекцій : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти I – IV рівнів акредитації / В. Петрушенко. – К. : "Каравела", Львів : "Новий світ-2000", 2001. – 448 с.
7. Подольська Є. А. Кредитно-модульний курс з філософії: філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство: навч. посіб. для студ. вузів / Є. А. Подольська. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : ІНКООС, 2006. – 624 с.
8. Скворцов П. В. Культура самосознания: человек в поисках истины своего бытия / П. В. Скворцов. – М. : Издательство политической литературы, 1989. – 320 с.
9. Сморгж Л. О. Філософія : навч. посіб. / Л. О. Сморгж. – К. : Кондор, 2004. – 416 с.
10. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
11. Спиркин А. Г. Философия : учеб. – 2-е изд. – М. : Гардарики, 2006. – 736 с.
12. Філософія : підручн. / За заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалка. – Харків : Консум, 2000. – 672 с.
13. Філософія : підручн. для вищої школи / За заг. ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – Харків : Прапор, 2004. – 736 с.
14. Філософія : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Є. М. Причепій, А. М. Черній, В. Д. Гвоздецький, Л. А. Чекаль. – К. : Видавничий центр "Академія", 2001. – 576 с.
15. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення) : навч. посіб. / за ред. акад. НАН України Л. В. Губерського. – К.: Знання, 2009. – 621 с.
16. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное: сборник / К. Г. Юнг; Пер. с. англ. А. А. Алексеев. – СПб : Университетская книга, 1997. – 544 с.

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕНОЦИДІВ НА СТОРІНКАХ УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ

Кириченко Т.О., студентка V курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Желіба О.В.**, кафедра права та методики викладання історико-правознавчих дисциплін

При аналізі вивчення історії на уроках варто враховувати не тільки компетентність вчителя та його здатність донести до учнів події того чи іншого характеру. Існує ще й самостійна робота учнів, яка є не менш важливою у розумінні певних історичних явищ. А її основою є підручник. На думку вчителів, це технологія, яка має вирішити всі ті проблеми, які породжуються як недостатнім професіоналізмом вчителя, так і низькою зацікавленістю або неготовністю учнів до вивчення історії. Навіть у тих випадках, коли вчитель не має можливості вибрати той підручник, який йому видається найбільш вдалим (як правило, це пов'язано з тим, який підручник привезли до шкільної бібліотеки), вчителі не відмовляються від цього інструменту навчання. Вони, виконуючи технологічну послідовність підручника, отримують від учнів певні знання історії та виробляють різні навички з предмета. Отож можна сказати, що підручник на сьогодні залишається основним носієм систематичних знань та джерелом вивчення історії в школі. Це опора для учня при підготовці до екзаменів, контрольних та самостійних робіт. До нього, за статистикою, звертаються більше ніж 75% учнів [1, с.4-6].

На сьогодні можна нарахувати 4-5 підручників з історії для кожного класу. Тобто, переважно кожного року останнім часом з'являються нові. З одного боку, це досить позитивне явище для шкільної історії, бо в навчанні з'являється більш вдосконалений інструмент. На сьогоднішній підручник вже відходить від академічної книги і все більше наближається до європейської традиції, тобто містить різні візуальні матеріали – фото, картини, малюнки, витяги з оригінальних документів, біографічні довідки, статистики, авторський коментар. Такі доопрацювання мають на меті стимулювати учня до здобуття знань, які засвоюються значно краще, ніж сухий довгий текст. Але важливо, щоб візуальний матеріал готував фахівець з певної епохи або країни. В такому випадку гарантована відповідність візуальних матеріалів не тільки тексту, а й духу країни чи епохи, що розглядається. Однак, згідно з усталеною радянською академічною традицією підготовки підручників з історії, він все ще є лише наративним текстом, поряд з яким ми спостерігаємо різні матеріали, які не завжди з цим текстом пов'язані. Перевантажені навчальні програми підштовхують авторів до необхідності викласти все й одразу по конкретному історичному періоду. В наслідок цього підручник поєднує історію, яку вчили і викладали раніше, та іншу, нову, яка відкрилася протягом років незалежності і "нашаровується" на попередні здобутки історичної науки. До того ж, нову історію не оминула жорстка політизація.

Загалом, на думку експертів, підручники не містять вражаючих помилок. Вони потребують удосконалення на основі практики, оскільки іноді відбивають лише рівень історичних знань автора. Як зауважують вчителі, з якими мені довелося спілкуватися, найкращий підручник може вийти з-під пера колективів, які поєднують науковців та шкільних вчителів-практиків.

Якщо ж конкретно говорити про підручники старшої школи та висвітлення у них проблем, актуальних для нашої роботи, то загалом можна відзначити, що питання голодоморів розглядається тут по-різному. Кожен автор по-своєму оцінює важливість певної інформації, в наслідок чого у підручниках вона відображається у відповідних об'ємах фактажу. До прикладу, підручник з історії України для 10 класу авторів О.І.Пометун та Н.М.Гупан (академічний рівень) [9, с.220-222]. На питання "Голодомор 1932-1933 рр." відводиться цілий розділ параграфу, де чітко викладаються передумови голоду та дається означення самого поняття "голодомор". Також висвітлюються в хронологічному порядку основні події 1932-1933 років та даються певні оцінки Голодомору як геноциду українського народу. До того ж, для кращого розуміння теми використовуються документи. Загалом можна сказати, що проблема у даному підручнику з історії України висвітлюється досить об'ємно та з достатньою кількістю фактичного матеріалу, дат і документів. Тому під час користування ним навіть самостійно учні матимуть можливість розібратися в даній темі.

* **Голодомор** – штучний голод, організований у великих масштабах злочинною владою населенню власної країни.

Наступний підручник, який потрапив у поле нашого зору – О.П.Реєнт, О.В.Малій "Історія України" для 10 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2010 році і за яким навчається на даний момент більшість школярів [11, с.195-201]. Автори підручника закінчують курс вивчення історії України в 10 класі 1921 роком, тобто укладенням Ризького миру. Про голод 1932-1933 років відомості в цьому підручнику, на жаль, відсутні. Він є не досить вдалим, на мою думку, бо не висвітлює ті теми, які мають вивчатися саме в 10 класі.

Те саме можна сказати і про підручник авторів С.В.Кульчицького та Ю.Г.Лебедевої - "Історія України" для 10 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2010 році [2, с.5]. Виклад матеріалу також завершується 1921 роком. Тому в ньому також немає інформації про Голодомор 1932-1933 рр.

Тепер звернемося до підручників із всесвітньої історії. І перший, на який варто звернути увагу, належить перу П.Б.Полянського – "Всесвітня історія" для 10 класу (академічний рівень) за 2003 рік [7, с.121-122]. Стосовно питання голоду 1932-1933 рр. можна сказати, що тут воно розкрито більш повно, ніж у попереднього автора. У контексті підпункту "Колективізація" описані передумови, основні події та наслідки Голодомору.

Пізніше, у 2010 році, П.Б.Полянський написав ще один підручник із всесвітньої історії для 10 класу (академічний рівень) [6, с.200-206]. Автор додав велику кількість цікавих фактів та деякі теми для вивчення на уроках історії. Але що стосується Голодомору 1932-1933 рр., то відомості про нього відсутні.

Наступний підручник вже для профільних класів. Його автори – Т.В.Ладиченко, С.О.Осмоловський – "Всесвітня історія" для 10 класу, (профільний рівень) [5, с. 235-240]. Він вийшов друком у 2010 році. Не зважаючи на те, що підручник призначений для поглибленого вивчення, фактів про Голодомор 1932-1933 рр. тут немає, так як остання дата – це 1929 рік. Тобто попри свою назву, підручник дає не зовсім повний обсяг матеріалу з курсу.

Ще один підручник, на який варто звернути увагу, написали І.Я.Щупак, Л.В.Морозова "Всесвітня історія" для 10 класу (академічний рівень) [15,с.208-216]. Тут ситуація схожа з попереднім автором – питання Голодомору 1932-1933 рр. не розкрито зовсім, так як остання дата в параграфі – 1929 р.

Отже, якщо говорити про найбільш повне висвітлення теми Голодомору у курсі вивчення історії у 10 класі, то вдалим, на мою думку є підручник з історії України для 10 класу авторів О.І.Пометун та Н.М.Гупан (академічний рівень), так як там найбільш повно розкриті всі проблеми даного історичного періоду.

Якщо звернути увагу на підручники з історії за 11 клас, то всі вони розпочинаються з дати 1938 рік (укладення Мюнхенської угоди) або 1939 рік (підписання пакту Ріббентропа-Молотова), не залежно від того, з якої дисципліни підручник – історії України чи всесвітньої історії. І тут виникає питання: якщо в переважній більшості курс нової історії у 10 класі закінчується датою 1929 рік (у деяких авторів навіть раніше), то де поділося 10 років історії? Чому вони не висвітлюються на сторінках підручників?

Справа в тому, що Міністерство освіти та науки України намагалося запровадити 12-річну освіту починаючи з 2001 року (Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.01 року) [10]. Тому планування з усіх предметів, у тому числі з історії, перероблялося. Щодо історичних дисциплін, то планувалося вивчати курс новітньої історії протягом 11 та 12 класів. Але згодом концепцію 12-річної освіти зняли з розробки, а підручники, написані за новою програмою, поки що залишилися у шкільних бібліотеках. Тому на сьогодні існує проблема вивчення історичного матеріалу за відсутності підручника, який би відповідав чинній програмі.

Питання про Голокост як трагедію світового масштабу вивчається в курсі історії 11 класу. Але тут автори також висвітлюють події дещо по-різному. Кожен з науковців бачить певні необхідні факти, які стосуються даної теми, але далеко не всі вони дають можливість повністю зрозуміти, чим же був Голокост для України та світу. Наприклад, підручник авторів С.В.Кульчицького та Ю.Г.Лебедевої – "Історія України" для 11 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2011 році [3, с.47]. У ньому проблема Голокосту описується досить стисло – лише одним абзацом. Зазначаються тільки основні події, число загиблих та категорії людей, яких знищували.

А ось підручник авторів О.І.Пометун та М.Н.Гупан "Історія України" для 11 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2012 році, є більш вдалим у висвітленні теми Голокосту [8,с.29-31]. Історики дають характеристику поняттю "Голокост", розкривають суть політики А.Гітлера щодо євреїв та інших завойованих народів. Також наводяться основні дати масових знищень людей та їх кількість.

Показовим також є підручник авторів О.К.Струкевича, І.М.Романюка та С.І.Дровозюка – "Історія України" для 11 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2011 році [12, с.35-36]. У ньому історики відводять для теми "Голокост – геноцид єврейського народу" цілий пункт параграфа. Тут в хронологічному порядку описуються події, які мають відношення до Голокосту, основні місця розстрілів людей, кількість загиблих та перелік концтаборів. Єдиним недоліком є те, що автори чітко не дають визначення терміну "Голокост", адже розуміння учнями поняття веде до розуміння всієї теми.

А тепер розглянемо підручник для поглибленого вивчення історії автора Ф.Г.Турченка – "Історія України" для 11 класу (профільний рівень) [13, с.31]. Тут історик не тільки розкриває поняття "Голокост", а ще й намагається ненав'язливо викласти свою точку зору. До того ж, свідчення про Голокост є більш детальними, ніж в інших підручниках. Але проблема самого об'єму матеріалу залишається – його замало для розуміння учнем даної теми.

Якщо звернутися до підручників із всесвітньої історії, то тут теж можна прослідкувати, що автори в різному обсязі описують події Голокосту. Наприклад, підручник Т.В.Ладиченко – "Всесвітня історія" для 11 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2011 році [4, с.27]. У ньому Голокост як історичне явище характеризується досить різнобічно. Автор показує трагедію не тільки у світовому масштабі. Наявні відомості про українські концтабори та місця масових розстрілів. Також історик використовує свідчення очевидців.

Також варто відзначити підручник І.Я.Щупака – "Всесвітня історія. Новітній період (1939-2011)" для 11 класу (академічний рівень), який вийшов друком у 2011 році [14, с.36-37]. Розкриваючи тему "Голокост", автор дає не лише дефініцію поняття, а й розшифровує в контексті цього явища термін "антисемітизм". Також історик описує етапи антисемітської політики нацистів, тобто деталізує події цього періоду. Я вважаю, що матеріал, який поданий у даному підручнику, є найбільш повним для розуміння школярами даної теми.

Якщо загалом сказати про висвітлення проблеми голодоморів на сторінках підручників, то на сьогодні лише невелика кількість науковців у своїх роботах дають повну характеристику цим явищам. Але чому так відбувається? Адже це наша історія, яку повинні знати молодші покоління. Можливо, вся проблема у надмірній політизації історії, яка прийшла ще з радянських часів, і, на жаль, спостерігається і на сьогодні. З цього приводу відомий історик Ярослав Грицак зазначав: "Сьогодні найбільшим викликом для українських істориків і педагогів – вийти в підручниках та у викладанні історії за рамки національної парадигми у глобальний контекст, адже у національній парадигмі з'являється спокуса до маніпуляцій історією з політичною користю і до перебільшеної віктимізації*" [1, с.20].

Література

1. Зміст підручників з історії України та Всесвітньої історії: ставлення та очікування учнів та батьків в контексті професійної оцінки вчителів. Звіт за результатами дослідження громадської думки. – Б.в., 2010. – 67 с.
2. Кульчицький С.В., Лебедева Ю.Г. Історія України. 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень / С.В.Кульчицький, Ю.Г.Лебедева. – К.: Генеза, 2010. – 304 с.: іл.
3. Кульчицький С.В., Лебедева Ю.Г. Історія України. 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень / С.В.Кульчицький, Ю.Г.Лебедева. – К.: Генеза, 2011. – 304 с.: іл.
4. Ладиченко Т.В. Всесвітня історія. 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень/ Т.В.Ладиченко. – К.: Грамота, 2011. – 224 с.: іл.
5. Ладиченко Т.В., Осмоловський С.О. Всесвітня історія. 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень/ Т.В.Ладиченко, С.О.Осмоловський. – К.: Генеза, 2010. – 304 с.: іл.
6. Полянський П.Б. Всесвітня історія. 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень/ П.Б. Полянський. – К.: Генеза, 2010. – 254 с.: іл.
7. Полянський П.Б. Всесвітня історія: 1914-1939. 10 кл. загальноосвіт. навч. закл./ П.Б.Полянський. – К.: Генеза, 2003. – 288 с.: іл.
8. Пометун О.І., Гупан Н.М. Історія України. 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень/ О.І.Пометун, Н.М.Гупан. – Х.: Сиція, 2012. – 366 с.: іл.
9. Пометун О.І., Гупан Н.М. Історія України: 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень / О.І.Пометун, Н.М.Гупан. – К.: Освіта, 2012. – 288 с.: іл.
10. Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22 листопада 2001 року "Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/

* **Віктимізація** - це процес перетворення особи чи групи осіб на реальну жертву, а також результат такого процесу; віктимізувати означає: перетворити когось на жертву злочину

11. Реєнт О.П., Малій О.В. Історія України. 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень / О.П.Реєнт, О.В.Малій. – К.: Генеза, 2010. – 240 с.: іл.
12. Струкевич О.К., Романюк І.М., Дровозюк С.І. Історія України. 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень/ О.К.Струкевич, І.М.Романюк, С.І.Дровозюк. – К.: Грамота, 2011. – 320 с.: іл.
13. Турченко Ф.Г. Історія України. 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профільний рівень. Ф.Г. Турченко. – К.: Генеза, 2011. – 400 с.: іл.
14. Щупак І.Я. Всесвітня історія. Новітній період (1939-2011 рр.). 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академічний рівень / І.Я. Щупак. – Запоріжжя: Прем'єр, 2011. – 271 с.: іл.
15. Щупак І.Я., Морозова Л.В. Всесвітня історія. 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: І.Я.Щупак, Л.В.Морозова. – Запоріжжя: Прем'єр, 2010. – 272 с.: іл.

УДК 551.582 (477.51)

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ПРАВОЗНАВСТВА

Кочкалов Д.В., студент V курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. юрид. наук, доц. **Дудченко О.С.**, кафедра права та методики викладання історико-правознавчих дисциплін

Важливе значення правової освіти в сучасному суспільстві зумовлюється тим, що право регулює найважливіші відносини між громадянами, установами, підприємствами та організаціями тощо, нерідко визначає поведінку особи в тій чи іншій ситуації. Обізнаність у праві є виявом елементу загальної культури людини, сприяє кращому використанню та захисту кожним своїх прав тощо.

Підручник з правознавства має на меті в доступній формі ознайомити молодих людей, зокрема учнів і всіх, хто бажає набути основ правових знань з теорії держави і права, державного ладу і правової системи України.

Розмаїття та динаміка явищ соціуму та усього оточуючого світу мають змінювати зміст та структуру підручника, спонукати авторів і педагогів постійно удосконалювати методи і форми навчання. Проте це відбувається далеко не завжди [1]. Цікаві, оригінальні, науково обґрунтовані вирішення завдань, пов'язаних із підготовкою, експертизою та використанням підручника у навчально-виховному процесі, збагачують підручницознавство, є джерелом нових ідей, теоретичних положень [2; 4].

Українські підручники здебільшого переобтяжені матеріалом, який не узгоджується із кількістю відведених на його вивчення годин, не завжди відповідає віковим особливостям дітей; виклад матеріалу має занадто академічний характер і орієнтується на інформаційну та відтворювальну функції, що вимагає від учня засвоєння переважно фактів, процедурних правил, зразків [3; 49].

При створенні різноманітних засобів навчання правознавства учнів основної школи, зокрема підручників, слід орієнтуватися на сформульовані у чинних державних документах у галузі освіти (насамперед, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти) сучасні вимоги до навчання цього предмета, які повинні бути реалізовані авторами підручника. Звідси випливає, що підручник з основ правознавства, по-перше, має ґрунтуватися на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів і, по-друге, має забезпечити засвоєння кожним учнем змісту предмета "Основи правознавства".

Очевидно, що підручник як навчальна книга з предмета має відповідати визначеній у Державному стандарті меті освітньої галузі "Суспільствознавство": "створити умови для особистісного розвитку учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається з загальнолюдських, загальнокультурних і національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок" [4].

Оскільки структура змісту підручника задається навчальною програмою предмета "Основи правознавства" Міністерства освіти та науки України, підручник покликаний реалізувати мету і завдання предмета, зберігаючи структуру і послідовність змісту на основі сучасних підходів до викладення матеріалу, оригінального поєднання основного, додаткового текстів і позатекстових компонентів. Важливим є й те, що підручник має повністю відповідати державній програмі за кількістю годин, відведених на вивчення основ правознавства

відповідним навчальним планом. Саме тому подані в ньому запитання й завдання мають передбачати опанування учнями знань, умінь і навичок, визначених навчальною програмою з предмета. Отже, зміст, структура та обсяг підручника мають повністю відповідати цілям предмета "Основи правознавства" й кількості часу, що відводиться на його вивчення.

Концепція підручника з основ правознавства як засобу навчання правознавства учнів основної школи має виходити з того, що його використання в навчальному процесі має зводитися до таких двох основних позицій: 1) для самостійного засвоєння навчального матеріалу учнями на уроці; 2) для самостійної роботи учнів вдома. Звідси випливає те, що обсяг текстів, поданих у підручнику, має бути педагогічно доцільним, їх будова має бути чіткою, а виклад – послідовним, логічним, лаконічним. Для уможливлення реального засвоєння навчальної інформації всіма учнями без вагомої щоурочної допомоги вчителя, структура тексту має будуватися як комбінація невеликих за обсягом смислових частин.

Підручник з правознавства має бути укладений таким чином, щоб за його допомогою вчитель міг послідовно організувати різні види пізнавальної діяльності учнів на уроці: актуалізацію вже наявних у них знань і життєвого досвіду; мотивацію вивчення теми; засвоєння і осмислення у процесі активної пізнавальної діяльності нових знань (наприклад, юридичних понять, процесів і явищ, їх ознак, зв'язків між ними, прикладів, що їх ілюструють і конкретизують); відпрацювання нових пізнавальних умінь і навичок відповідно до програми (як предметних (наприклад, наводити приклади юридичних фактів), так і операційних (наприклад, аналізувати окремі положення нормативно-правових актів); узагальнення та рефлексію засвоєного змісту, приведення його у систему з тим, що вже відоме учням; повторення та закріплення вивченої інформації; подальше осмислення засвоєного змісту теми в процесі роботи вдома. Тож при конструюванні підручника з основ правознавства важливо, щоб за допомогою поданих у підручнику текстів і завдань реалізувався кожен з цих компонентів діяльності учнів і вчителя під час уроку.

Оскільки одним з основних завдань навчання правознавства учнів є формування їхньої правової компетентності, вкрай важливо, щоб підручник з основ правознавства враховував необхідність урізноманітнення пізнавальної діяльності учнів і забезпечення поступового зростання їхньої предметної (галузевої) компетентності.

Але, незважаючи на всі плюси підручника, існує проблема, яка властива більше правознавству, ніж іншій навчальній дисципліні. Підручник з правознавства, ознайомлює учнів із нормативно-правовими актами держави, в якій вони живуть. Але законодавство постійно змінюється, вдосконалюється. Майже на кожному засіданні Верховної Ради України приймаються нові закони, вносяться зміни та доповнення до вже існуючих. Деякі з них не включені до шкільної програми правознавства, а інші – навпаки – вносять зміни до нормативно-правових актів, вивчення яких передбачене шкільною програмою з правознавства. І саме тут виникає основна проблема, тому що підручник статичний і, прийнятий закон, який, наприклад, може стосуватися теми уроку, може викликати суперечності, так як інформація, якою володіє учитель відрізняється від інформації даної в підручнику, а у випадку самостійного опрацювання параграфу призвести до зниження успішності учня. Наприклад, система податків у підручниках з правознавства 10 класу подано згідно з законодавством станом на 2010 рік.

Проблему зміни змістового насичення може подолати електронний підручник, який вважається важливим перспективним напрямком у підручникотворенні початку XXI ст. Електронний підручник – комплекс інформаційних, графічних, методичних і програмних засобів автоматизованого навчання із предмета. Він має такі форми: текстова книга; книга із анімованим зображенням; розмовна книга; мультимедійна книга; гіпермедіакнига; інтелектуальна електронна книга (експертно-навчальна система, що використовує методи штучного інтелекту); телемедіакнига (використовується при телекомунікації); книга-макросвіт (створює відчуття руху в модельованому просторі, дозволяє змінювати сценарій безпосередньо під час перегляду) [5]. Все це зробить урок з правознавства цікавішим, а використання електронного підручника пробудить у учнів інтерес до предмету. Але недоліком такого підручника є висока ціна, що змушує користуватися все ж звичним паперовим підручником.

Вимоги до шкільного підручника з правознавства зумовлюються передусім певними підходами до визначення його ролі, місця й значення у процесі навчання правознавства як дидактичної системи. Підручником має використовуватись як і на уроках, так і для самостійного опрацювання учнями, тобто бути лаконічним, грамотно оформленим, зрозумілим і цікавим для учня. Тому створення відповідного підручника з правознавства потребує пошуку нових оригінальних рішень конструювання видань, залучення до процесу підручникотворення кращих науковців, методистів, учителів, програмістів, художників і дизайнерів.

Література

1. Волков В.Я. Сучасний підручник: проблеми видавничої підготовки [Текст] / В.Я.Волков. – Одеса: Ярослав, 2007. – 20 с.
2. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / К., 2005. – 454 с.
3. Бібік Н.М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні [Текст] / Н.М.Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1-4. – С. 48–52.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
5. Литвиненко О.В. Дидактичні умови формування соціальної компетентності учнів у процесі роботи з електронним підручником [Текст] / О.В.Литвиненко // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПН України [та ін.]. – Кіровоград : КОІППО ім. В.Сухомлинського, 2009. – С. 433–239.

УДК 930.1(47+57)"192/199"

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ УТВОРЕННЯ КИЇВСЬКОЇ РУСИ НА СТОРІНКАХ РАДЯНСЬКИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ

Кошова І.А., студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, ст. викл. **Кириленко С.О.**, кафедра історії України та політології

Проблема утворення Київської Русі завжди була одним з найдискусійніших питань українських та російських радянських медієвістів. Історія витоків нашої держави була і залишається одним із найважливіших напрямків досліджень вітчизняних вчених. Внаслідок розпаду Радянського Союзу ліквідовані ідеологічні обмеження, тому стало можливим повернутися до неупередженого розгляду багатьох концептуальних питань історії Київської Русі, а зокрема її виникнення.

Концепції виникнення Русі протягом віків були основані на великодержавній теорії, головним мотивом якої є "єдність і неподільність", і в ній ніколи не було місця незалежній Українській державі. Очевидним є той факт, що будь-які спроби відхилитися від московсько-династичної теорії розвитку східного слов'янства сприймалися радянськими ідеологами, м'яко кажучи, вороже.

На сьогоднішній день відсутній цілісний історіографічний аналіз праць з питання виникнення Київської Русі, які містяться на сторінках радянських журналів. Розгляд статей таких часописів, як "Исторический журнал", "Вопросы истории", "Средние века", "Українській історичний журна", "Исторические записки", "Историк-марксист", "Известия СССР", "Красный архив", "Борьба классов", "История СССР" дозволить багатогранно оцінити погляди дослідників, враховуючи різноманітність методологічних підходів, які формувалися впродовж тривалого часу. Аналіз праць Брайчевського М.Ю. [1], Кудрякової Є.Б. [2], Кузьміна А.Г. [3], Мавродіна В.В. [4], Мельникової Є.О. [5], Пархоменка В.О. [6, 7], Пашуто В.Т. [8], Рички В.М. [9], Рибаківа Б.О. [10, 11], Фроянова І.Я., Шапіро О.Л. [12], Шаскольського І.П. [13] та Грекова Б.Д. [14] надасть можливість глибше зрозуміти концептуальний підхід істориків ХХ ст.

Актуальність дослідження висвітлення проблеми давньої середньовічної історії України на сторінках фахових періодичних видань 1940 – початку 1990-х рр. визначається:

- а) необхідністю аналізу й систематизації нагромаджених знань про виникнення Київської Русі з метою кращого пізнання минулого українського народу;
- б) недостатнім розробленням і вивченням проблематики у працях радянських вчених.

На прикладі висвітлення питання утворення Давньоруської держави на сторінках українських та російських часописів доби Радянського Союзу, ми маємо бажання показати еволюцію поглядів медієвістів.

Критика положень норманської теорії вперше прозвучала в статтях Пархоменка В.О. У своїй праці, яка вийшла 1938 р., "К вопросу о "норманском завоевании" и происхождении Руси", де історик доводив, що Київська Русь виникла на основі зовнішніх впливів, вважаючи літописну легенду прикликання варягів вигадкою [6]. Погоджуючись з думкою Шахматова О.О., історик вважав, що на початковому етапі історії східного слов'янства існувало три племінні групи, які в свою чергу були відокремлені одна від одної. Це положення історик підтверджує повідомленнями арабських авторів, археологічними даними, взятими із розкопок

Спицина О.О., Талько-Гринцевича Ю.Д., а також лінгвістичними матеріалами, взятими з праць О.І.Соболевського, Шахматова О.О. та інших авторів. Наприкінці VII ст. відбувся поділ слов'ян на три групи, якому сприяло кочування болгар територією Східної Європи у 679 р.

Зазначені племенні союзи, на думку вченого, перебували під впливом різноманітних зовнішніх факторів:

- Південно-східний союз формувався під впливом Хозарії, включав у себе полян, сіверян, в'ятичів, радимичів. Цю групу В.О.Пархоменко відносив до потомків антів;
- Північно-західний союз – варягів, історик відносить ільменсько-новгородських або ладозько-ільменських слов'ян і кривичів і називає їх фінсько-норманською групою;
- Південно-західний союз – Візантії, або Володимир Олександрович іменує його "староукраїнськими племенами в справжньому розумінні цього слова, це, очевидно, древляни, уличі, близькі до їх тиверці"

На протигагу норманістам, В.О.Пархоменко твердив, що Давньоруська держава була утворена південно-східною Руссю (полянами), яка завоювала середню Наддніпрянщину.

Рух угрів і печенігів, на думку вченого, призвів до витіснення полян, які перейшли на територію древлян і уличів і утворили тут державу, а отже й перенесли на Дніпро і своє ім'я "Русь". Таким чином, основною причиною виникнення державності у східних слов'ян він вважав переселення полян під впливом угрів і печенігів з території Хозарського царства, взагалі з південного сходу і більше всього з Приазов'я.

Відоме літописне сказання про покликання варягів є, на думку вченого, не розповіддю про початок Русі, а лише матеріалом з історії Північного князівства, раніше якого і, у всякому разі, не пізніше 30-х років IX ст. на півдні виникло доволі сильне у військовому відношенні князівство, пов'язане з Чорним морем і користувалося популярністю у сусідів.

Отже, за Пархоменком, утворення державності у східних слов'ян відбувалося не через об'єднання східнослов'янських племен у племенні союзи, а потім у державу, а через їх роз'єднання. Така концепція суперечить марксизму-ленінізму, оскільки розглядає виникнення держави не як наслідок появи класів, а як результат зовнішніх впливів через завоювання одних слов'янських племен іншими.

Положення класиків марксизму було необхідною основою для розробки радянської концепції походження Давньоруської держави, яка завдала вирішального удару по норманській теорії. Помітно, що навіть самі вчені, які розробляли її, не відразу усвідомили, що дана теорія підриває основи, на яких базується вчення норманістів. Після завершення корінних зрушень в радянській історіографії першим з прямою критикою основних положень норманської теорії виступив В.О.Пархоменко. Він розібрав основні доводи норманської школи і довів, що ці висновки не ґрунтуються на серйозному аналізі всієї сукупності джерел, і тому абсолютно не переконливі.

На сторінках періодичного видання "Вопросы истории" в 1946 р. з'явилась рецензія історика С.В.Юшкова на працю Б.Д.Грекова "Борьба Руси за создание своего государства" [14]. На думку Серафима Володимировича, мета роботи автором була позначена досить чітко: показати, як російський народ, що вступив на історичну арену в VI ст., йшов на шляху створення своєї державності.

Теза Бориса Дмитровича про державу волинян як предків руської держави була прийнята більшістю радянських істориків і міцно затвердилась у радянській історіографії 40–50-х років. С.В.Юшков писав, що визнання Б.Д.Грековим важливої ролі варягів в організації політичної влади "не похитнуло його основного положення, що утворення держави підготовлене внутрішнім розвитком слов'ян" [14, с. 140].

Серафим Володимирович вважав, що в своїй книзі Греков погоджується з думкою про початок процесу утворення державності в східних слов'ян в VI ст., коли утворився великий військовий союз східнослов'янських племен на чолі з дулібами.

Вчений стверджував, що східним слов'янам належить провідна роль в утворенні держави і був впевнений, що об'єднання східного слов'янства і неслов'янських народів під владою Києва ні в якому разі не можуть бути результатом будь-якого зовнішнього поштовху.

Наступна стаття мала важливе значення для антинорманської теорії, її основоположником був Кузьмін Аполлон Григорович, автор монографії "Начало Руси". На сторінках журналу "История СССР" історик презентував свою працю "Две концепции начала Руси в Повести временных лет" в 1968 р. [3].

Історик починає статтю з характеристики змісту Повісті временних літ, де, на його думку, поєднані дві різні концепції початку Русі, три різні розуміння поняття "варяги", два принципово різних типи сім'ї та громади, згадується декілька версій хрещення Русі, з однією з яких пов'язаний і внесений в літопис аріанський символ віри. Величезну інформацію несе сам факт з'єднання в літописі текстів істотно різної спрямованості.

На думку вченого, правильним буде визнати, що в основі Лаврентіївського та Іпатіївського літописів лежить одна і та ж редакція ПВЛ. Дослідник підкреслював, що варязька легенда: "истоки которой пока не удастся проследить", але яка, безсумнівно, відображає новгородські перекази, пережила не один етап у своєму розвитку і могла тривалий час існувати поза літописанням взагалі і Київського літопису зокрема.

Варязьку легенду дослідник розглядав (вбачаючи в ній слідом за Соловйовим С.М. і Бестужевим-Рюміним К.Н. спочатку цілну розповідь, пізніше розбиту на роки) в тісній єдності із "Сказанням про слов'янську грамоту", що містить поляно-слов'янську концепцію початку Русі, виявлену в 1930 р. М.Нікольским, на якій А.Г.Кузьмін з 1968 р. постійно загострював увагу, починаючи з даної статті, ця концепція, на його погляд, вирішує питання походження руського народу, а варязька, яка згодом нашаровувалась на неї, прагне пояснити назву "Русь" і виносить на перший план проблему походження династії руських князів, а разом з тим і монопольне право Рюриковичів княжити на Руській землі. Для узгодження різних версій початку Русі літописцем, зазначав Аполлон Григорович, був введений малолітній Ігор, ім'ям якого править Олег.

Історик був антинорманістом, у радянській теорії його не влаштовувало заперечення фактора впливу зовнішніх сил на процес класоутворення східних слов'ян. Історіографічна культура А.Г.Кузьміна не приймала нігілізму даної концепції щодо спадщини дореволюційних її прихильників, оцінок цієї спадщини як тенденційного і ненаукового, насамперед тому, що логіка аргументації радянських антинорманістів неминуче приводила їх до зближення з норманізмом і фактично, посилюючи позицій останнього.

Таким чином, у істориків немає єдиної точки зору стосовно проблеми утворення Давньоруської держави. Дане питання є одним із найзаплутаніших в полеміці українських та російських істориків радянського періоду, що зумовлено відсутністю достатньої джерельної бази, суперечливістю та неоднозначністю відомого історичного матеріалу.

У державі наскрізь пронизаній радянською ідеологією історичній науці приділялась першорядна і невсипуща увага правлячої партії, що в свою чергу не давало в повній мірі правдиво розкрити історію становлення та розвитку Давньоруської держави.

Історики були, по суті, придатком партійного апарату, виконавцями волі і задумів не тільки вождів та ідеологів партії, але й їхніх друго-та третьорядних підлеглих. На нашу думку, умови розвитку радянської періодики були вкрай важкими саме для об'єктивного висвітлення утворення Київської Русі, адже журнали виходили під егідою радянської влади. Порівняно з сучасною українською історичною наукою, дослідників СРСР з впевненістю можна назвати заангажованими та необ'єктивними по відношенню до зазначеної проблематики.

Література

1. Брайчевський М.Ю. До питання про виникнення міста Києва / М.Ю.Брайчевський // УІЖ. – 1959. – Вип.5. – С. 53-67.
2. Кудрякова Е.Б. Надуманная концепция происхождения Руси / Е.Б.Кудрякова // Вопросы истории. – 1978. – № 7. – С. 14-37.
3. Кузьмин А.Г. Две концепции начала Руси в Повести временных лет / А.Г.Кузьмин // История СССР. – 1969. – № 6. – С. 81-105.
4. Мавродин В. В. Основные этапы этнического развития русского народа / В. В. Мавродин // Вопросы истории. – 1950. – № 4. – С. 55-70.
5. Мельникова Е. А. Историзация мифа или мифологизация истории? По поводу книги О. Прицака "Происхождение Руси" / Е.А.Мельникова // История СССР. 1984. – № 4. – С. 201-209.
6. Пархоменко В.О. К вопросу о "нормандском завоевании" и происхождении Руси / В.О.Пархоменко // Историк-марксист. – 1938. – № 4. – С. 106-111
7. Пархоменко В.О. Первая известная точная дата существования государства Руси / В.О.Пархоменко // Историк-марксист. – 1938. – № 6. – С. 191-192.
8. Пашуто В.Т. Проблемы истории Древней Руси / В.Т.Пашуто // Средние века. – 1956. – №8 – С. 72-81.
9. Ричка В.М. Про формування Київської землі (X – перша половина XIст.) / В.М.Ричка // УІЖ. – 1982. – Вип. 1. – С. 66-72.
10. Рыбаков Б.А. Новая концепция предыстории Киевски Руси (Тезисы) /Б.А.Рыбаков // История СССР. – 1981. – № 1. – С. 55-75.
11. Рыбаков Б.А. Спорные вопросы образования Киевской Руси / Б.А.Рыбаков // Вопросы истории. – 1960. – № 9. – С. 96-111.
12. Фроянов И.Я., Шапиро А.Л. Мавродин В.В. Образование Древнерусского государства и формирование древнерусской народности : рецензия / И.Я.Фроянов, А.Л.Шапиро // Вопросы истории. – 1972. – № 7. – С. 132-137.

13. Шаскольський І.П. Про деякі буржуазні концепції в питанні про походження слова "Русь" / І.П.Шаскольський // УІЖ. – 1967. – Вип.7. – С. 96-106.

14. Юшков С.В., Греков Б.Д. Борьба Руси за создание своего государства : рецензия / Б.Д. Греков // Вопросы истории. – 1946. – № 1. – С. 140-143.

УДК 94(477.51)"1942/1943"

ВЕТЕРИНАРНА ГАЛУЗЬ НА НІЖИНЩИНІ В ПЕРІОД ОКУПАЦІЇ (1942-1943 РР.)

Лютова Я.С., студентка III курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: ст. викл. **Дудченко Г.М.**, кафедра історії України та політології

Дослідження різних аспектів буття населення в період Другої світової війни в останні роки стає все більш популярним. Вивчення побутових та інституційних практик в екстремальних умовах дозволяє глибше осягнути історичний процес, через призму аналізу трансформацій, більш повно розкрити природу історичних явищ.

В якості теми нашого дослідження ми обрали історію ветеринарної служби Ніжинщини в період окупації – одну із сфер, яка до сих пір перебувала фактично поза увагою як мегаісторичних розвідок так і регіональних історичних студій. Попри наявність низки праць з аграрної історії України доби окупації (О.Пережест [19], І.Ветров [14], П.Рекотов [18], М.Слободянюк [13], І.Паламарчук [17], Н.Глушенко [15]) історія ветеринарної галузі у цей період практично не вивчалась. Не піднімалась ця тема і на рівні краєзнавчих студій.

Джерельна база нашого дослідження формується документами окремого фонду Відділу збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині Р-4372 "Ніжинська ветеринарна клініка м. Ніжина Чернігівської області". Фонд не великий, складається з 6 справ, які проте надають досить повну інформацію про розвиток ветеринарії в регіоні.

З вересня 1941 р. по вересень 1943 р. м. Ніжин перебував під окупацією у складі так званої зони військового управління німецької армії. Зона охоплювала прифронтний тил Вермахту та управлялась комендатурами – військовими адміністративними органами. Завдання комендатур полягало у максимально ефективному використанні ресурсів зони для потреб армії. Все що безпосередньо не було пов'язано з інтересами армії передавалось у відання місцевим органам цивільної влади – міським та районним управам, які формувались окупантами з представників місцевого населення і мали забезпечувати життєдіяльність населення окупованого регіону.

В Ніжині через кілька днів після захоплення міста німцями була організована міська та районна управи. Протягом вересня-листопада 1941 р. за ініціативи управ та з дозволу комендатури відновили роботу низка управлінських, економічних, комунальних, культурно-освітніх, медичних установ та організацій. До таких установ належали, окрім інших, ветеринарна лікарня.

Документи дозволяють відтворити нову ветрикаль управління сільським господарством в цілому та ветеринарною галуззю зокрема. Стратегічне креівництво ветеринарією як складовою сільськогосподарського комплексу здійснювали адміністратори Ніжинської комендатури. Саме вони визначали реалізацію на Ніжинщині окупаційної економічної політики. Безпосередньо кервництво галуззю здійснював спеціальний орган Ніжинської районної управи – Ніжинське районне (повітове) земельне управління на чолі якого стояв інспектор сільських господарств, головний агроном Кузнєцов [6, арк.41]. Головним адміністративним і, одночасно, лікувально-профілактичним закладом регіону була Ніжинська ветлікарня.

В адміністративному відношенні Ніжинська ветлікарня обслуговувала цілий регіон, куди крім власне м.Ніжина входили також села Ніжинського району. Цей ветеринарний район розбивався на ветучастки. Крім ніжинського ветучастка, підпорядкованого безпосередньо Ніжинській ветлікарні в межах району були виокремлені ще 4 ветучастки: Крутівський на чолі з Крутівською ветамбулаторією, Безуглівський на чолі з Безуглівською ветлікарнею, Галицький ветучасток, Дрімайлівський на чолі з Дрімайлівською ветеринарною лікарнею.

Окрім ветлікарні ніжинська ветеринарна служба включала кілька інших установ: ветбаклабараторію, мясоконтрольну станцію та бойню. Як сільські ветлікарні так і окремі ветслужби міста будучи окремими підрозділами і маючи власний штат (див. Таб. 1.), на практиці підпорядковувались завідувачому ветлікарні, формуючи єдину структуру.

Штатний розпис по заробітній платні працівників ветеринарних служб [12, арк. 299.**Ветлечебница**

Должность	Колич. один.	Месячн. оклад на 1 чел.	Годовой квартал	Примечания
1.Зав ветлечебницы	одна	675	2025	
2.Вет врач	-	650	1950	
3.Ветфельдшер (леч)	3	325	975	
4.Ветсанитаров (леч)	2	150	450	
5.Конюх- санитар	1	150	450	
6.Сторож	1	125	375	
7.Счетовод	1	260	725	

Ветбаклаборатория

1.Зав ветбаклабор.	1	675	2025	
2.Ветврач-лаборант	1	575	1725	
3.Техников-лаборантов	2	275	825	
4.Ветсанитаров	2	150	450	
5.Сторож конюх	1	125	375	

Мясоконтрольная станция и бойня

1.Зав мясоконтрн. ст. и Ветврач бойни	1	525		
2.Ветфельдшер	2	275		
3.Ветсанитаров	2	150		

На чолі Ніжинської ветеринарної лікарні стояв завідуючий ветлікарні, головний лікар Черняк М.А. (замінив у 1942 р. першого завідуючого Супруна, котрий керував ветлікарнею до війни та в перші місяці окупації). За посадовими обов'язками він повинен був кожного місяця звітувати про роботу ветеринарних служб та клініки Ніжинському Земельному управлінню, а також щомісячно здавати в касу сільхозгосподарської інспекції всі зароблені лікарнею гроші, організувати регулярні клінічні огляди тварин у громадських господарствах, організувати прийом населення.

Безпосередню роботу по обстеженню тварин та їх лікуванню здійснювали 3 штатних ветфельдшери та 2 санітари. Кожне обстеження супроводжувалось відповідними документами. Для прикладу ми наведемо один з типових таких звітів:

Доповідна записка
Зав. Ніжинської ветлікарні
От ветфельдшера Плюти І.В.

Доводжу до вашого відома, що 28 лютого цього року мною проведено обстеження всього тваринництва по к-ку Перемога хутора Паливодин села Кунашовка. При обстеженні виявлено: всього по к-ку коней 44 голів із них молодняка до 3-х річного віку 9 г. взрослых 35 г. із них годних к запряжке 25 г. Останні 10 г. старі та слабі. Содержаться по селянах, вгодваності нижче середньої, концентратів в корм не одержують. Всього по к-ку великої рогатої худоби – 48 голів із них корів 11 г., волів 18 г., бугаїв 1 г. молодняка 18 г. Содержаться по селянах, вгодваності нижче середньої.

Всього по к-ку свиней 24 голів із них свиноматок 10 г., останні 14 г. підсвинки, содержаться по селянах, вгодваності середньої.

Всього по к-ку овечок 30 г., содержаться по селянах, вгодваності нижче середньої. [8, арк. 204].

Ветлікарня направляла своїх лікарів та фельдшерів по безпосереднім викликам, а також приймала відвідувачів.

Аналіз кориспонтентів ветлікарні розкриває перед нами широкий спектр установ з якими співпрацювала ветслужба у 1942-1943 рр. До них належать:

1. Всі переаховані нами установи ветеринарної мережі міста та району.
 2. Управлінські органи які контролювали діяльність втеринарної мережі (Ніжинська комендатура, Ніжинська районова та міська управи, Ніжинське Повітове Земельне Управління)
 3. Організації, з якими ветеринарні служби були повязані інституційними зв'язками (кадри, соціальні пільги, заробітня платня, податки тощо) - Відділ фінансів Ніжинської районної управи, Відділ праці та харчовий відділ Ніжинської міської управи ін.)
 4. Організації, які обслуговувались ветринарними службами (Ніжинська міська амбулаторна лікарня, Ніжинська технічна школа, Ніжинський пункт заготзерно, Ніжинська МТС, Ніжинськ хірургічна районна лікарня, Ніжинський райвідділ Укр. товариства Сліпих "РАЙГОС", Ніжинський Цегельний завод, громадські господарства та сільські громади ніжинського району)
- До безпосередніх функцій Ніжинської ветеринарної клініки належала в першу чергу профілактика, діагностика інфекційних та незаразних хвороб тварин і їх лікування. Прикладом такої діяльності може слугувати звіт за червень 1942 р. про захворювання по ніжинському ветучаску:

Таблиця 2

Відомість про рух не заразних захворювань з 01.06.1942 р. по 30.6.1942 по Ніжинському ветучастку [4, арк.29]

Назви захворювань	Коні		ВРХ		Свині		Вівці і кози		Інші тварини		Загибло	Примітки
	Перв.	Повт.	Перв.	Повт.	Прев.	Повт.	Перв.	Повт.	Перв.	Повт.		
Травлення	18	7	101	5	1	-	20	5	-	-	1	коні
Кров. система	4	2	1	-	1	-	2	-	-	-	2	вівці
Дихання	5	1	2	1	-	-	2	-	-	-	1	коні
Сечовиділення	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	
Нерв. система	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
Хирургические	130	271	19	6	14	-	6	2	-	-	2	коні

До функцій ветринарних служб належала видача ветеринарних документів. Такими документами були паспорти для коней та встановленої форми довідки, які Ветеринарна клініка видавала приватним особам [11, арк. 258].

Поскільки частина послуг, які надавали ветслужби були платними, в обовязки керівництва входила суворя фінансова звітність перед Ніжинським повітовим земельним управлінням [9, арк.226].

*Ніжинське Земельне Повітове Управління 6.03.1942
Завідуючому Ніжинської Ветлікарні*

Пропонуємо Вам. не пізніше 12-го березня цього року подати до Бугалтерії Земельного Управління повний грошовий відчит за весь час, з дня подачі останнього відчиту і по лютий місяць включно.

По грошовому відчиту повинно бути показано абсолютно всі надходження готівки по Ветпункту, а також і видаток грошей.

Як на прибуток, так і видаток грошей повинні бути документи завірені старостою села.

В дальнішому пропонуємо Вам без будь яких нагадувань грошові та матеріальні звіти подавати до Бугалтерії не пізніше 5-го числа кожного місяця.

Будь які витрати по Ветпункту буз письмового дозвілу Головного агронома Земельного Управління категорично забороняється.

Інспектор С.-Г-Ва

Кузнецов

Ніжинське земельне повітове управління встановлювало грошові суми за надання допомоги Ветеринарною лікарнею приватним особам чи іншим установам:

- за надання амбулаторної ветдопомоги – 5 крб.
- за виїзд на дім в межах населеного пункту – 10 крб.

- за виїзд в радіусі 5-7 км. – 20крб.
- за видачу різних довідок – від 5 до 10 крб. [10, арк.237].

Ветслужби міста були зобов'язані проводити регулярну вакцинацію тварин.

До функцій ветринарних служб також належав контроль за тваринництвом громадських господарств. Ветлікарні відслідковували яких тварин, коли і для яких цілей купували громадські господарства, перевіряли цих тварин на наявність захворювань, вимагали від громадських господарств звітів про роботу у галузі тваринництва. Для прикладу ми наводимо один з таких звітів.

Таблиця 3

Відомість про стан тваринництва по Громадському Господарству № 37 села Крапивного станом на 1 травня 42 р. [3, арк.20]

Вид худоби	Була надана реєстрація після вступу німецької армії	Прибуло народилося з дня вступу німецької армії	Забито на м'ясо по [...] актам	Здано в м'ясо [...]	Здано німецькій армії	Вкрадено безвісті пропало	Загинуло	Наявність на I/IV- 42р.
Коней всього	155	2	-	-	4	7	13	133
ВРХ всього	83	13	-	12	2	-	3	79
Свиней всього	36	-	3	14	17	-	2	-
Овець	17	3	3	-	-	-	3	14

Таким чином ветеринарна галузь Ніжинщини під час окупації не зазнала занепаду. Окупаційною владою було відновлено доволі розгалужену структуру ветеринарних служб, які були покликані обслуговувати розвиток тваринництва в регіоні. Характерними рисами цієї мережі були – жорстка система підпорядкування, сувора звітність, чітко визначений набір функцій. В кадровому відношенні служби формувались спеціалісами місцевого походження.

Література

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного Чернігівського обласного архіву в м. Ніжині (далі ВЗЗДЧОАН), ф. р-4372, оп.1, спр. 1. Контрольні цифри по боротьбі з епізотіями по ветучастку Ніжинського району - Арк.11.
2. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. Відомості та листування про рух захворювання по Ніжинській Ветлікарні. - Арк.16.
3. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк.20.
4. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2 - Арк.29.
5. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк.35.
6. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк. 41.
7. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк. 100.
8. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк. 204.
9. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк. 226.
10. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк. 237.
11. ВЗЗДЧОАН, ф. р-4372, оп. 1, спр. 2. - Арк. 258.
12. ВЗЗДЧОАН, ф. р- 4272, оп. 1, спр. 2. - Арк. 299.
13. Власенко С.І. Становище аграрного сектору економіки військової зони України впродовж 1941/42 господарського року // Сумський історико-архівний журнал. – 2009. – № VI–VII. – С. 67-75.
14. Ветров І. Економічна експансія Третього Рейху в Україні 1941-1944 рр. – К., 2000. – 232 с.
15. Глушенок Н.М. Ставлення селянства рейхскомісаріату "Україна" до політики німецької влади в сфері землекористування (1941-1943 рр.) // Соціальна історія. Науковий збірник. Випуск II. – К., 2007. – С. 65-72.
16. Лисенко О. Нестеренко В. Окупаційни режим на Україні у 1941-1943 рр.: адміністративний аспект // Архіви окупації. 1941-1944. – К., 2006. – С. 762-769.
17. Паламарчук І. Аграрна політика німецьких окупаційних властей на Вінниччині (1941-1944 рр.) // Вісник студентського наукового товариства інституту історії, етнології і права. Вип.9. – В., 2008. – С. 34-39.

18. Рекотов П.В. Органи управління на окупованій території України (1941–1944 рр.) // Український історичний журнал. – 1997. – № 3.

19. Перехрест О. Сільськогосподарський потенціал України в геостратегічних та воєнних планах нацистської Німеччини // Сторінки воєнної історії України: Зб. наук. статей / Відп. ред. О.Є.Лисенко. НАН України. Інститут історії України. – К.: Інститут історії України НАН України, 2010. – Вип.13. – С. 23-35.

20. Слободянюк М. Селяни України під нацистським окупаційним режимом, 1941-44 рр. (на матеріалах південних областей) // Київська старовина. – 2000. – № 2. – С. 67-79.

УДК 95(477)"1624/1625"

КОЗАЦЬКО-ТАТАРСЬКІ СОЮЗИ 1624-25 РР.

Мазурик В.В., студент II-го курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Кривобок О.П.**, кафедра історії України та політології

Історія взаємовідносин запорізьких козаків та кримських татар доволі насичена на події, які характеризуються ворожнечею. Та були в ній і моменти співпраці. В історіографії багато уваги приділяється дослідженню боротьби між козаками і татарами, однак, як Олекса Гайворонський [2], Тарас Чухліб [5; 6], Віктор Брехуненко [1] в свої дослідженнях приділили значну увагу і процесам співробітництва.

Період XVIст. з погляду взаємних контактів можна охарактеризувати як етап вивчення одне-одного обома сторонами. Умови для початку співпраці склалися після Хотинської війни 1620-21 роках. Татари, перебуваючи в цей час у залежності від турків втрачають свою політичну та військову силу. Козаки ж на цей момент саме виходять на політичну арену, як справді серйозна сила. Хотинська війна, з одного боку, проявила з одного боку, їх великий військово-політичний потенціал, а з іншого ж – обмеження владою Річі Посполитої їх прав породжувало справедливе невдоволення традиційним сувереном. Перші прагнули повернути свою колишню велич і славу, а другі здобути для себе гідне місце на карті Європи. Саме ці фактори і підштовхували їх до співпраці.

Поки значна частина козаків під прапорами різних європейських монархів брала участь у Тридцятилітній війні, старшина Війська Запорозького укладає договір з Кримським ханством. Для козаків, значна ж частина яких не отримувала плати від Речі Посполитої і звикла існувати за рахунок воєнної здобичі, участь у війні не могла бути непривабливою справою. Тим більше, що мова йшла про продовження звичної для них справи – боротьби з "бусурманами", хоч і в союзі з іншими "бусурманами".

Ведучи боротьбу за владу в Криму, Мегмед Гірей та його надзвичайно активний калґа, Шагін Гірей, докладають усіх зусиль для того, аби формалізувати союзницькі стосунки із Військом Запорозьким, гарантувавши собі у такий спосіб постійну козацьку допомогу [6, с.216].

В грудні 1624 року між Шагін Гіреєм і козаками було укладено договір про військовий союз.

Для укладення союзної угоди на Запорозьку Січ Шагін Гірей прибув на чолі дванадцяти тисяч татар. На момент урочистого запряження умов угоди на Січі перебувало приблизно вісім тисяч запорожців. Відразу по укладенню договору калґа передав козацькій старшині привезені з Криму подарунки. По тому відбулося спільне частування союзників. Наймовірно збуджений фактом укладення союзу Шагін Гірей *"сам кожному козаку зосібна зі своєї руки чарку горілку давав"*. [6, с.218]

Запорожці ж у відповідь, як то здавна велось серед товариства, салютували з рушниць, чим неабияк нажахали своїх союзників – як було записано в звіті очевидця події: татари добряче *"страху наїлися"*. [2, 203]

Головним завданням угоди мали стати спільні воєнні дії у турецьких володіннях за Дунаєм. Крім того в договорі зазначалося, що кожна зі сторін має надавати військову допомогу іншій в разі втручання в її внутрішні справи третьої сторони: *"Я, Шагін Гірей, цар кримський, даємо сей наш присяжний лист козакам запорозьким: пану гетьману, осавулам, отаманам і всьому Війську, освідчаємо сим листом нашим і присягами, що від мене і від людей наших держави Кримської ніяка кривда і шкода діятися не буде, а якби хто мав учинити якусь шкоду свавільно, то я їх з жонами, дітьми і свояками, суд учинивши, маю десятьох за одного видати. І від них (козаків) того ж вимагаю, аби так робилось"*. [3, с.304]

Як бачимо, проголошена угода не містила жодної згадки про офіційну Варшаву, нато-мість формалізувала зобов'язання Криму перед українськими козаками. Більше того,

польська сторона відразу помітила, що вжита у договорі формула дозволяла запорожцям сподіватися на допомогу кримців у потенційно можливій війні з Річчю Посполитою. І, забігаючи наперед, варто зауважити, що так воно, власне, і станеться – коли у 1625 році в Україні вибухне козацьке повстання, повсталі, покладаючись на угоду з Магмед Гіреєм, закликають на допомогу Кримську Орду.

Згідно з твердженнями дослідників цього питання Віктора Брехуненка й Олекси Гайворонського, цей акт оцінювався саме як союзницький і фактично міждержавний договір, який у правовому відношенні був вищим за попередні домовленості козацтва з іноземними володарями про військову службу.

На думку польського дослідника Б. Барановського, договір 1624 р. був вигідним для Січі. Обидві сторони обмінялися текстами присяг, які містили в собі основні пункти договору, але український текст даний Шагін Гірею не зберігся [6, 45].

Встановлення союзницьких відносин між козаками та кримським ханством викликало все більше занепокоєння правлячих кіл в Речі Посполитій. В 1625 р., коли влада Речі Посполитої направила на Україну війська для придушення козацького повстання, до цього справа ще не дійшла, запорозьке військо вело війну, опираючись тільки на власні сили, але питання про можливе співробітництво з Кримом в подібних ситуаціях уже існувало в свідомості як козаків, так і польської сторони. Невипадково в жовтні цього ж року відразу після початку воєнних дій на українських землях поширилась чутка, що *"к казакам пришло от Шан-Гирея татар крымских трицать тысяч"*. [3, с.304] Більше того влітку, ще перед початком війни, донський козак, що прибув на Україну для збору відомостей, повідомляв путивльським воєводам, що козаки мають намір просити допомоги в царя, а якщо *"твоего, государева, жалованья к ним, казакам, на поляков не будет, и оне, де, хотят отложитца к крымскому Шин-Гирею"*. І як відомо, після поразки значна козаків значна частина обрала саме останній шлях. [3, с.305].

Посилаючись на свідчення очевидців, дослідники зазначають, що в кінці 1625 р., чотириохтисячне військо черкес на чолі з "гетманом" Оліфером виїхало в Крим. [2, 199]. Крім того, зі свідчень прикордонних руських воєвод про повстання 1625 р. відомо, що саме Оліфер зібрав козаків на території Середнього Подніпров'я і вів боротьбу із коронною армією до приходу підкріплень із Запорожжя [2, 200]. Після підписання Куруківської угоди біля Оліфера об'єдналась та частина козаків, яка мала найбільш ворожі настрої по відношенню до Речі Посполитої і не бажала миритися з порядком, що склався на українських землях. Очевидно, ця частина козаків покинула рідні землі і відправилась разом із Оліфером у Крим.

В історіографії виникла точка зору, що перебування в Криму такого значного числа запорожців сприяло укладенню нового договору між Шагін Гіреєм і запорозьким військом, коли кримська знать, що підтримувала Магмед Гірея, знову потребувала в допомозі проти османів і їх ставленика Джанібек-Гірея. Такий варіант розвитку подій нам пропонують автори "Нарису з історії українського козацтва" під загальною редакцією Смолія. Вони висувують припущення, що був укладений ще один договір уже в самому Криму. [4, с.201]

В цілому період другої половини 20-х років ознаменувався постійною участю запорожців у міжусобній війні в Криму, куди вони неодноразово здійснювали походи на стороні Магмед Гірея. Коли в кінці кінців запорозьке військо змушене було остаточно піти з Криму, то з ним, ймовірно, повернулися й козаки, що були на службі в Магмед Гірея.

Угода 1624-25 року стала першим політико-правовим актом, що встановлював союзні взаємини Війська Запорозького та Кримського ханства, започатковуючи собою столітню традицію козацько-кримських союзів. Разом з тим, договір дозволяв козакам зміцнити своє становище у взаєминах з королем і Річчю Посполитою, а також відновити економічно вигідні та ідеологічно привабливі виправи на Чорне море проти османів.

Союз 1625 р. був першим в історії українсько-кримсько-татарських союзів козацької доби і проклав шлях українсько-кримсько-татарському договору 1648 р., який сприяв відродженню незалежної Української держави.

Література

1. Брехуненко В. Козаки на степовому кордоні Європи./ В.Брехуненко. – К.: Випол, 2011, – 503 с.
2. Гайворонський О., Повелители двух материков. – Том 2.: Крымские ханы первой половины XVII столетия в борьбе за самостоятельность и единовластие./ О.Гайворонский. – Київ-Бахчисарай: Майстерня книги, Оранта, 2009, – 272 с.
3. Грушевський М.С. Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / Редкол.: П.С.Сохань (голова) та ін. – Київ: Наукова думка, 1991-1998. – Т.8.

4. Історія українського козацтва: нариси: У 2 т./ – том 1 автор – ред. кол.: В.А.Смолій (відп. ред.) та ін. – Том 1. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. – 800 с.
5. Чухліб Т. Козаки та яничари. Україна у християнсько-мусульманських війнах 1500–1700 рр. / Т.Чухліб. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2010. – 435 с.
6. Чухліб Т. Коли між українськими козаками та кримськими татарами було підписано першу союзну угоду? / Т.Чухліб. [Електронний ресурс] – Режим доступу: history.org.ua/LiberUA/978-966-02-7228-6/44.pdf

УДК 371.3:94

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА В ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В 5 КЛАСІ

Мариношенко Ю.В., студентка IV курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра права та методики викладання історико-правознавчих дисциплін

На сучасному етапі розвитку освітніх процесів відбувається пошук нових парадигм освіти та оптимальних моделей її структури та змісту. Особливо це є актуальним для шкільної історичної освіти, на яку покладаються основні надії щодо подолання кризи в історичній свідомості суспільства в період нестабільності. Сьогодні вчені та вчителі активно працюють над проблемою модернізації викладання історії, не порушуючи балансу між модерними освітніми тенденціями та споконвічними навчально-виховними традиціями.

Останнім часом науковцями, авторами навчальних програм та підручників, учителями значна увага приділяється визначенню оптимального співвідношення вивчення вітчизняної історії та історії рідного краю. Через знання та розуміння подій місцевої історії учень повинен прийти до усвідомлення минулого, його зв'язку з сучасністю та розуміння загальноісторичних процесів у цілому.

Історію розвитку шкільного краєзнавства у різні періоди досліджували В.Бугрій [2], Л.Войтова, О.Корнєєв, М.Костриця, Н.Рудницька. Теоретико-методичні засади освітнього краєзнавства у своїх працях розробили О.Барков, Я.Жупанський, В.Корнєєв, В.Круль, В.Обозний, І.Прус, К.Строєв [11], А.Сиротенко. Певні напрями шкільного краєзнавства розглядалися в історико-педагогічних дослідженнях Л.Бабенко, Л.Березівської, Я.Верменич, О.Друганової, О.Матвієнко, Н.Побірченко, В.Прокопчук [9;10], Я.Треф'як [12; 13].

Проблема використання історичного краєзнавства в контексті організації навчально-виховного процесу наразі є достатньо вивченою та дослідженою. Проте, сучасне реформування шкільної історичної освіти, розробка нових Державного стандарту, програм і підручників вимагають деталізації та конкретизації історико-краєзнавчого підходу, враховуючи специфіку та особливості вивчення історії в конкретних класах.

Мета дослідження полягає у тому, щоб охарактеризувати особливості використання краєзнавчого матеріалу на практичних заняттях в контексті пропедевтичного курсу історії України у 5 класі.

Історична пропедевтика як складова історичної освіти у перехідному суспільстві виховує у дітей ціннісне ставлення до предмета, стійкий інтерес до історичних подій та процесу їх пізнання, закладає основи самоідентифікації особистості, її самореалізації у сучасному суспільстві. Вона допомагає сформувати в учнів основи почуття особистої та національної гідності, що є найважливішою складовою історичної свідомості. Одночасно пропедевтичний курс історії виступає фундаментом для засвоєння матеріалу систематичних курсів, розвитку історичного мислення, формування системи предметних умінь і навичок. Отже, важливість історичної пропедевтики очевидна [4].

У межах навчального предмета в 5 класах загальноосвітніх навчальних закладах України з вивчають курс " Історія України. Вступ до історії". Цей курс є пропедевтичний, що й визначає його місце в системі шкільних історичних курсів та поміж інших навчальних дисциплін. Мета, завдання й зміст курсу ґрунтуються на засадах, сформульованих у Державному стандарті базової та повної середньої освіти (освітня галузь "Суспільствознавство"), а саме: "Метою навчання історії в загальноосвітній школі є формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу" [3].

З огляду на вищезазначене основною **метою курсу** є створення умов для успішного опанування учнями наступних систематичних курсів історії України та всесвітньої історії.

П'ятикласники уперше ознайомлюються з навчальним предметом "Історія України", тому **головними завданнями курсу** є: 1) формування уявлень і початкових знань учнів про історію як галузь людських знань, як науку, що має свій предмет вивчення і свої методи дослідження; 2) розвиток у школярів інтересу до предмета та мотивації до його вивчення.

Крім того, курс передбачає розв'язання низки загальнодидактичних завдань із розвитку пізнавальних можливостей та особистісних якостей учнів. Зміст пропедевтичного курсу передбачає, що після його вивчення учні будуть: 1) знати і розуміти, що таке історія, як відбувається відлік часу в історії, як історики довідуються про минуле; 2) застосовувати набуті знання та вміння для того, щоб визначати тривалість і послідовність історичних подій, співвідносити рік із століттям, розрізняти умовні позначки і знаходити місця історичних подій на карті; 3) знаходити у підручнику та адаптованому тексті документа відповіді на запитання і складати розповідь про подію або постать за запропонованим учителем алгоритмом; 4) зіставляти окремі події з історії родини з історією рідного краю та України, виявляти ставлення до історії, окремих подій та вчинків історичних діячів, оцінювати роль громадян, музеїв та історичної науки у збереженні минулого.

Курс не передбачає системного викладу інформації про минуле. Відібраний та запропонований у підручниках матеріал про події, явища, історичні персонажі тощо не є вичерпним і може доповнюватись вчителем за умови його збалансованості як з огляду подання національної та регіональної історії, так і багатоаспектності соціальної, політичної історії, історії культури та повсякдення.

Історія України 5 класі складається з трьох розділів, які дають змогу учням послідовно опанувати відповідну інформацію та початкові предметні уміння, що становлять основу подальшої історичної освіти школярів. Перший розділ "Звідки і як історики довідуються про минуле" передбачає ознайомлення на рівні уявлень з поняттями: "історичний час", "історичний простір", "історичні джерела". Другий розділ "Про що і про кого розповідає історія" знайомить учнів з важливими подіями з історії України та видатними історичними особистостями у хронологічній послідовності. Інформація третього розділу "Що історичні пам'ятки розповідають про минуле" спрямована на формування початкових уявлень про розвиток культури та про найвизначніші культурні надбання і пам'ятки українського народу [4; 8].

За результатами вивчення курсу учні мають набути таких предметних компетентностей:

1. Позначати на лінії часу запропоновані вчителем дати подій, співвідносити рік зі століттям або їх частинами при не обов'язковому співвіднесенні з подіями; визначати (за вказаними датами) послідовність та тривалість подій, віддаленість від сьогодення;

2. Орієнтуватися на адаптованій історичній карті, показувати на ній територію України, її головні міста та рідне або найближче місто (село); основні події, зазначені у тексті параграфів;

3. Свідомо читати текст підручника, переказувати його основний зміст; відрізняти художній та науково-популярний історичні тексти; знаходити в тексті відповіді на поставлені запитання або ставити по кілька запитань до нього; складати простий план, добирати назву, знаходити в тексті історичні поняття і терміни та витлумачувати їх на основі тексту, свідомо застосовувати у навчальних ситуаціях;

4. Отримувати певну інформацію з різноманітних адаптованих історичних джерел, насамперед документальних та візуальних, робити нескладні висновки, узагальнення;

5. На основі тексту та зображень стисло розповідати про історичну постать, складати план перебігу історичної події та кількома реченнями розповідати про неї на основі тексту, інших матеріалів підручника, висловлювати нескладні оцінні судження щодо історичних постатей і їх діяльності;

6. Описувати історичні пам'ятки різних історичних періодів, правильно застосовуючи необхідні терміни; визначати приналежність зображених на історичних ілюстраціях пам'яток, портретів історичних діячів до певних епох [4; 3].

З метою набуття школярами історичної та інших компетентностей та відповідно до державних вимог із загальноосвітньої підготовки учнів окремою структурною складовою програми вперше стають спеціальні уроки – **практичні заняття**. Педагогіка пояснює, що практичне заняття – форма навчального заняття, при якій педагог організовує детальний розгляд учнями окремих теоретичних положень навчального предмета й формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання учнями відповідно сформульованих завдань. На основі раніше отриманих знань і сформованих умінь школярі розв'язують пізнавальні задачі, представляють результати своєї творчої діяльності чи освоюють більш складні пізнавальні вміння вивчення історичного минулого. У 90-х роках К.

Баханов у посібнику "Лабораторно-практичні роботи з історії України" запропонував для цієї форми навчального заняття термін "лабораторно-практична робота". Лабораторно-практична робота – один з різновидів самостійної роботи учнів (метод навчання), суть якого полягає в самостійному дослідженні учнями історичних джерел за завданнями вчителя без попереднього вивчення цього матеріалу на уроці, або за допомогою підручника, виділенні необхідної інформації, її аналізі, систематизації та узагальненні. Таким чином, готуючись до проведення практичних занять з історії, вчитель має опанувати й методику проведення лабораторно-практичних робіт, яку потрібно адаптувати до вимог навчальної програми з історії для 5 класу [5, с.22; 6, с.230].

Кожне із пропонованих практичних занять присвячується певній темі та передбачає переважно самостійну роботу учнів з допомогою вчителя над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел знань (підручники, де вміщено тематичні історичні джерела – як текстові, так і візуальні, довідкові матеріали, запитання і завдання, Інтернет-ресурси, фонди музеїв, місцеві історичні пам'ятки, оглянуті учнями під час екскурсій). Практичні заняття передбачають використання на уроці історичних джерел, насамперед наведених у підручнику. Адже ці джерела історії сприяють конкретизації історичного матеріалу, наповнюють зміст яскравістю та образністю, сприяють розвитку уяви та допитливості. Водночас, джерело, запропоноване для опрацювання п'ятикласникам, має бути лаконічним, простим і зрозумілим. Під час практичного заняття вчитель є консультантом у процесі самостійної роботи учнів, надаючи їм необхідну допомогу залежно від віку та пізнавальних можливостей. Матеріали до практичних занять і методичні рекомендації щодо організації пізнавальної діяльності учнів подані в підручниках. Порядок проведення практичних занять і оцінювання їх результатів та наявність домашнього завдання після нього залишається у компетенції вчителя [8].

Історична пропедевтика націлена передусім на початкові знання, елементарні уявлення та найпростіші вміння. Історичні знання п'ятикласників можна схарактеризувати як фрагментарні, початкові. Відповідно, їхні навчальні досягнення мають елементарний рівень і більш практичну спрямованість, пов'язані в основному з уміннями читати й розуміти адаптований історичний текст, працювати з історичними ілюстраціями, джерелами та адаптованою історичною картою. У компетенції вчителя залишається створення таких навчальних ситуацій, які максимально сприяють досягненню учнями очікуваних результатів навчання, адже елементарний рівень курсу передбачає можливість його успішного засвоєння кожним учнем.

Оцінюватись на практичному занятті учні мають відповідно до загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень з історії (наказ Міністерства освіти і науки від 21.08.2013 року № 1222 "Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти") [8; 5, с.2].

Історичне краєзнавство стало важливим засобом підвищення якості знань учнів з предмета, воно відкриває широкі можливості для самостійної діяльності учнів, для пошуку, дослідження і навіть невеликого відкриття. Це пробуджує в школярів глибокий інтерес до історії краю, країни, викликає потяг до знань. Найбільший педагогічний ефект історичне краєзнавство дає тоді, коли вчитель не обмежується передачею готових відомостей, а організовує учнів на самостійний пошук краєзнавчих знань [1, с.24].

Практичні заняття в пропедевтичному курсі історії України мають подвійну мету: є способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел та важливим засобом формування предметних умінь і навичок учнів.

При проведенні кожного практичного заняття вчитель повинен: 1) чітко усвідомлювати мету теми, що розглядатиметься на уроці; 2) визначити обсяг матеріалу, який підлягає засвоєнню; 3) продумати доцільність застосування форм і методів; 4) визначити уміння і навички, які потрібно сформулювати в учнів протягом заняття; 5) проаналізувати рівень засвоєння і вчасно зробити корекцію застосування знань на практиці.

Структура практичного заняття передбачає такі етапи:

- організаційний (повідомлення теми заняття, його задачі, умови та способи проведення, форми роботи учнів).
- розв'язання практичних задач.
- обговорення готових рішень.
- підведення підсумків (вчитель разом з учнями оцінює результативність заняття, досягнення учнів) [7, с.10].

На початку заняття доцільно актуалізувати опорні знання учнів з теми, що підготує учнів до виконання завдань [5, с.29].

Алгоритми організації та проведення практичної роботи :

1. Визначення теми, мети, місця й дати проведення. Програмою передбачено п'ять практичних занять, причому всі запропоновані в кінці розділів. Можливий й інший час їх

проведення – той, що його обрали автори підручників. Учителю, розробляючи календарно-тематичне планування, встановлює дати проведення відповідних уроків;

2. Попереднє проектування (моделювання) заняття.

Добираючи історичні джерела для опрацювання п'ятикласниками, потрібно врахувати: принципи науковості, наступності, поступового ускладнення, оптимальності, новизни, доступності й посильності. Учням необхідно пропонувати речові або візуальні історичні джерела, а писемні – за умови адаптації. Уривки текстів мають бути захоплюючими, емоційними, невеликими за обсягом. Водночас текст має зберегти сюжет, причинно – наслідкові зв'язки, авторські оцінні судження та інші важливі деталі.

Історичні джерела, історичні документи зберігаються не лише в музеях та архівах. Вони є також навколо нас. Це – старі листи чи фотографії, документи, бойові чи трудові нагороди, одяг, предмети побуту минулих часів є, мабуть, у кожному домі. Ці речі можуть стати основою для цікавої подорожі в минуле. Не потрібно шукати надто старожитні речі – історія починається тепер, і сьогоднішня подія вже завтра буде належати історії. Історичні джерела не завжди несуть достовірну інформацію, тому аналіз письмових чи візуальних історичних джерел, матеріалів інтерв'ю потрібно проводити дуже обережно, перевіряти факти, зіставляти судження й коментарі, давати їм свою критичну оцінку. На уроці з історичного краєзнавства можуть бути використані архівні матеріали, листування, офіційні документи, щоденники, мемуари, фотографії, малюнки, історичні предмети, Інтернет, усна історія [7, с.65].

Випереджувальні завдання для проведення деяких практичних занять дібрані авторами підручників, інші ж має підготувати вчитель. Повідомляючи дітям випереджувальні завдання, слід врахувати вимоги щодо обсягу виконання домашніх завдань учнями п'ятого класу з усіх предметів (2,5 год.). Крім цього, пропонуючи випереджувальні завдання, що вимагатимуть використання персонального комп'ютера, сумісної оргтехніки, бажано заздалегідь з'ясувати їх наявність у дітей. Школярі, вдома яких немає комп'ютера, пристроїв для копіювання, друкування, не зможуть виконати поставлених педагогом завдань і відчуватимуть себе приниженими у порівнянні з однокласниками. Тому необхідно планувати виконання завдань, які можуть виконувати всі учні. Випереджувальні завдання потрібно диференціювати. Це зробить їх посильними для кожного учня, послужить критерієм об'єднання учнів у різнорівневі пари або групи на уроці.

Виходячи із мети практичних занять, зазначеної авторами навчальних програм, ці заняття проводяться за структурою уроку вивчення нового матеріалу, формування умінь і навичок. Оцінювання результатів навчальної діяльності учнів під час практичного заняття здійснюється на розсуд учителя, в тому числі і доцільність повідомлення домашнього завдання [5, с.22; 7, с.10].

Є сподівання, що впровадження нової форми занять з історії підвищить інтерес учнів до вивчення предмета та допоможе формувати передбачені навчальною програмою ключові та предметні компетентності.

На даний час вчителям історії пропонуються орієнтовні розробки практичних занять з історичної пропедевтики укладені В.В.Островським, на основі підручника В.С.Власова.

Отже, історико-краєзнавчий матеріал, включений до змісту нормативного курсу, може стати ефективним засобом розвитку самостійності мислення, перевірки усвідомленості та міцності знань в учнів. Розвиток самостійності мислення в учнівської молоді передбачає застосування таких методів роботи, які б активізували їх у процесі навчальних занять. Коли ми включаємо до змісту уроку історії України відомості з місцевої історії чи історичну довідку, чи уривок з документа або художнього тексту, ми тим самим активізуємо увагу учнів, змушуємо їх відійти від звичної схеми викладу матеріалу в підручнику, замислитись над новим фактичним матеріалом й осмислити його відповідно до знань із загальної історії, отриманих ними раніше.

У цьому контексті пропедевтичний курс історії виступає фундаментом для засвоєння матеріалу систематичних курсів, розвитку історичного мислення, формування системи предметних умінь і навичок. А спеціальні уроки – практичні заняття, які вперше стають окремою структурною складовою програми, мають подвійну мету: є способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання джерел місцевої історії та важливим засобом формування предметних умінь і навичок учнів.

Література

1. Бондаренко Г. Теоретичні та методологічні проблеми історичного краєзнавства / Г.Бондаренко // Краєзнавство: науковий журнал. – 2011. – Ч.3. – 137 с.
2. Бугрій В.С. Шкільне краєзнавство в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / В.С.Бугрій. – Суми: СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2011. – 340 с.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. № 1392. Київ [Електронний ресурс]. – URL <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (20 листопада 2014).

4. Лист МОН України №1/9-368 від 24.05.2013 р. Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі. [Електронний ресурс]. – URL http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36003/ (20 листопада 2014).

5. Островський В. Практичні заняття з історичної пропедевтики: до підручника "Історія України (Вступ до історії). 5 клас" В. Власова / Валерій Островський // Історія і суспільствознавство в школах України : теорія та методика навчання. – 2013. – № 7. – С. 21–32.

6. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі [Навчально-методичне видання] / О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2009. – 328 с.

7. Практичні заняття з історії у 5 класі: Методичні поради до проведення практичних занять з історії України у 5 класі / Н.М. Степанова, Н.А.Дворник, Л.В.Колодіна та ін.. Черкаси : Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2013. – 68 с.

8. Програма з історії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Затверджено Міністерством освіти і науки України. – К.: Ірпінь, 2012. – 45 с.

9. Прокопчук В.С. Деякі аспекти теорії і методології шкільного краєзнавства. / В.Прокопчук // Краєзнавство. – 2011. – № 03. – 136 с.

10. Прокопчук В.С. Шкільне краєзнавство: навчальний посібник / В.С.Прокопчук; наук. ред. П.Т. ронько; МОН України, Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка. – К.; Кам'янець-Подільський: Кондор, 2010. – 338 с.

11. Строев К.Ф. Краєзнавство. / К.Ф.Строев. – М.: Просвещение, 1974. – 142 с.

12. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в школі / Я. Треф'як // Історія в школах України. – 2002. – №1. – С. 33-37.

13. Треф'як Я.І. Методика проведення уроків з історичного краєзнавства / Я.І.Треф'як // Історичне краєзнавство в системі освіти України: здобутки, проблеми, перспективи: Наук. зб. / Ін-т історії України, Укр. академ. істор. наук. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. – С.92-99.

14. Удод Л.І. Краєзнавство та історична пропедевтика: проблеми методології. [Електронний ресурс]. – URL http://www.uaterra.com.ua/developments/critic/udod_kraeznavstv.htm (20 листопада 2014).

УДК 94(477.092)

ПОЛІТИЧНІ ІДЕАЛИ ЛЕВКА ЛУК'ЯНЕНКА ТА ШЛЯХИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Махлай М.О., студентка магістратури історико-юридичного факультету

Науковий керівник: д-р істор. наук, проф. **Леп'явко С.А.**, кафедра історії України та політології

На фоні подій останнього року в Україні стає все більш очевидно, що ані новій політичній еліті, ні, тим більше, колишній радянській, не вистачає політичної волі для проголошення, а головне для реалізації концепції держави громадянського типу (держави для людей), чи, як ще її називають, правової держави. Зважаючи на те, що найбільший досвід творення інститутів правової держави і громадянського суспільства в Україні має саме Левко Лук'яненко, оскільки його політична діяльність розпочалася задовго до становлення Незалежної України і, відповідно, політичних реалій сьогодення, а його погляди мали можливість пройти етап трансформації, модернізації і адаптації в політичному соціумі провідних демократичних держав світу, то й вивчення їх є актуальним не лише для історичної науки, але і для усього українського народу.

Хоча питання політичних ідеалів Левка Лук'яненка не було предметом спеціального дослідження, його так чи інакше торкалися у своїх наукових працях ряд дослідників, здебільшого вітчизняних. Серед останніх публікацій та досліджень слід назвати монографії Ю.Курносова [7], Г.Касьянова [5], Л. Алексєєвої [1], присвячені загальним питанням проявів незгоди та інакомислення в УРСР у другій половині ХХ ст.. А от серед досліджень з більш вузькою тематикою потрібно відмітити праці О.Гараня [2], Г.Гончарука [3], А. Камінського [4] та І.Кривдіної [6] у яких розглянуто участь Л. Лук'яненка у суспільно-політичному житті країни кінця у останній чверті ХХ ст. Важливе значення для розуміння проблематики дослідження мають книги самого Левка Григоровича, такі як: "Сповідь у камері смертників" [11],

“Народження нової ери” [9] та ін. Крім того, про відомого діяча національно-демократичного руху України вийшла велика кількість публікацій у друкованих періодичних видання та в мережі Інтернет, які були використані при підготовці наукової статті.

Завданням дослідження є визначення політичних ідеалів Левка Лук'яненка та способів їх реалізації з метою можливого застосування сучасною політичною елітою основних його ідей на практиці.

Проблему недосконалості державного механізму в Україні політик сформував у своїй книзі “Народження нової ери”. “Як організоване українське суспільство? – пише він. – На верхньому щаблі маємо Верховну Раду, Президента і Уряд. На низу є понад 600 тис. км² української території і 52 млн. осіб, розселених на цій території. Ці 52 млн. поділені на маленькі сім'ї по 3-4 особи та біля півсотні маленьких політичних партій по одній, дві, три тисячі членів, кілька трохи більших. Таким чином, населення України в плані політичному розпорошене й неорганізоване. Між верхом (Верховна Рада) і низом (52 млн. населення) є політична прогалина. У ній є платна адміністрація областей, міст, районів, сіл. Завдяки цій адміністрації верхівка влади керує виробництвом і торгівлею і ліпить з народу, немов із глини, що сама хоче. Стихийно зрідка якась значна кількість людей виходить на страйк чи інший протест. ...Скажіть, будьте ласкаві, де, коли в демократичній державі з поділом влад на законодавчу, виконавчу і судову президент очолював кримінальну комісію?!” [9; с.18].

Для Левка Лук'яненка ідеально структурованою державною системою є громадянське суспільство. “Це структуроване суспільство, в якому громадяни користуються всією повнотою демократичних прав і свобод і в якому між суспільством і державою дотримується рівновага, за якої держава достатньо сильна, щоб захистити націю від зовнішньої загрози, і достатньо авторитетна, щоб грати роль справедливого арбітра в суперечках поміж різними суспільними групами і верствами, і, з другого боку, вона недостатньо сильна, щоб розчавити права людини і перетворитися на диктаторську машину [9; с.54].

Ідеалом державного механізму Левко Лук'яненко вважав системи управління Канади і Франції: “Механізмом плюралістичної демократії є дві-три великі політичні партії. Вони, з одного боку, обмежують свавілля глок влади і не дають їм ухвалювати шкідливі для загалу рішення, а з другого боку – допомагають втілювати в народі добрі рішення” [10; с.27].

Проте, дану формулу держави не можна реалізувати без виконання всіх європейських “стандартів”, поняття “республіканізму”, прихильником якого і виступає Левко Лук'яненко: “Республіканізм, що у світі це – ідеологія, яка сповідує політичні цінності захисту прав індивідуальності; вільного підприємництва; фінансової відповідальності [8; с.6].

В Україні ідеї світового республіканізму відбиваються в наступних особливостях:

“Ми – державники. Але принцип “людина-держава” ми розв'язуємо не протиставленням людини державі і не кажемо, що нам людина дорожча від держави. Ми кажемо: людина може реалізувати себе тільки у державі, отже держава – це необхідна умова реалізації людиною себе, того незалежна українська держава для республіканців є найвищою цінністю.

Ми – традиціоналісти. Ми за відродження українських національних традицій. Національні традиції як особливі традиції відокремлюють націю від інших націй і тим сприяють її збереженню” [9; с.61].

Політик заявив, що публічна діяльність партійних і державних діячів поширюватиме про них знання в народі. Народ класифікуватиме їх на нездібних, здібних, здібніших, найздібніших, несимпатичних, симпатичних, симпатичніших і т. ін. І потім, коли надійде час виборів, у виборців буде готова обойма кандидатів, з яких вони й обиратимуть [9; с.67].

Не останнє місце серед політичних ідеалів Левка Лук'яненка займає сім'я. Вона є важливим стратегічним об'єктом в формулі ідеальної держави: *сім'я – нація – держава*. Політик вказує на важливість сім'ї як об'єкта державних правовідносин та і самого творення держави, нагадуючи устрій міст в “Утопії” Томаса Мора [9; с. 108].

Способи реалізації формули правової держави в реальних умовах в Україні, за політичним світобаченням Л.Лук'яненка, відбиваються через виховання народу історичною правдою; приватизацію; символіки; мову; армію і кордони.

Важливо відзначити, що за переконанням Лук'яненка, держава має бути сильною і політично і економічно, і військово, щоб бути спроможною проводити єдину, чітко сформульовану державну волю. Водночас, з трибуни Верховної Ради політик проголосував, що при побудові нової держави варто враховувати, що надлишок демократії рівнозначний її дефіциту, а тому, участь населення в політичному процесі повинна обмежуватися одноразовим виборчим актом [6; с.248].

Практичне втілення ідей громадянського суспільства Левко Григорович розпочав у стінах Верховної Ради у складі Народного Руху 15 травня 1990 року. Тоді навіть у

революційному "рухівському" середовищі мало хто дослухався до радикально налаштованого Лук'яненка [4; с.43]. У травні 1992 р. він склав депутатські обов'язки погодившись на пропозицію зайняти посаду Надзвичайного та Повноважного посла України в Канаді. Саме тут, на ґрунті української діаспори, Левко Лук'яненко розпочав пошук кадрів для творення української еліти, як концентрату національного досвіду в усіх сферах державотворення, справедливо вважаючи це більш ефективним за випрошування гуманітарної допомоги [2; с.107]. Але занадто активна громадська робота, радикальна політична позиція, а передусім незгода із внутрішньополітичним курсом тогочасної влади призвели до того, що у листопаді 1993 року він подав у відставку і повернувся до України. У одній із своїх книг він пише: "Ми домоглися того, що в 1991 році Україна стала незалежною, однак вона не стала українською. Тепер треба боротися за українську Україну" [9; с.134].

Під час виконання обов'язків народного депутата Верховної Ради II скликання з 1995 по 1998 роки Левко Лук'яненко розбудовує власне політичне дітище – Українську республіканську партію [10; с.2]. Активна громадська робота, акцент на національні традиції та консервативність зробили її однією з найбільш впливових у Центральній та Західній Україні, і на вибори IV скликання УРП була запрошена у політичний блок Юлії Тимошенко, що цілком закономірно поєднувалося з ідеєю "республіканізму" [2; с.88]. Основною ідеологією, яку відстоювала УРП у складі БЮТ незмінно залишалася українська національна ідея, яка розуміється як відстоювання українських національних інтересів у всіх сферах життєдіяльності української держави.

Таким чином, ідеологічний та практичний, реальний, внесок Левка Лук'яненка у реалізацію принципів правової держави та громадянського суспільства неоціненний. Політик класичного європейського зразка, засновник Української республіканської партії, що стала прямою наступницею Української Гельсінської спілки, а ще до того – Української робітничо-селянської партії, він окреслює обриси сповідуваної ним ідеології як "український республіканізм".

Ідеї Левка Лук'яненка щодо Української національної держави, перетворені і пристосовані до умов інтернаціонального розвитку держави і її участі в системі міжнародних організацій, до умов і вимог сучасного суспільства і готові до реалізації і дії. Проте грандіозні плани політика і громадського діяча стосовно громадянського суспільства почнуть активне функціонування і розвиток лише тоді, коли суспільно-політичне життя країни у всіх його проявах наповниться ціннісним змістом, матиме в своєму складі інтелектуальні, експертні групи та налагодить комунікації між ініціативними та відповідальними громадянами країни.

Література

1. Алексеева Л.В. История инакомыслия в СССР. Новейший период. – М.: Знание, 1993. – 252 с.
2. Гарань О.В. Убити дракона. – К.: Либідь, 1993. – 200 с.
3. Гончарук Г.І. Народний рух Народний рух України. Історія. – Одеса: Астропринт, 1997. – 378 с.
4. Камінський А.В. На перехідному етапі: "гласність", "перебудова", "демократизація" на Україні. – Мюнхен: "Сучасність", 1990. – 64 с.
5. Касьянов В.Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960-80-х років в Україні. – К.: Либідь, 1995. – 222 с.
6. Кривдіна І.Б. Шляхи вирішення національного питання в доробку Левка Лук'яненка // Інтелігенція і влада. – 2012. – Вип. 25. – С. 245-254.
7. Курносів Ю.О. Інакомислення в Україні. – К.: ПУ, 1994. – 220 с.
8. Лук'яненко Л. Г. До історії українського правозахисного руху // УРП-Інформ. Прес-бюлетень. – Випуск №42(182). – 1994. – С.4-9.
9. Лук'яненко Л.Г. Народження нової ери. – Дніпропетровськ: Арт-прес, 2008. – 196 с.
10. Лук'яненко Л.Г. Українська державність: політичний проект чи воля народу? Про деякі тези львівського історика Ярослава Грицака // УРП-Інформ. Прес-бюлетень. – Випуск № 138 (302). – 2012. – С. 2-3.
11. Лук'яненко Л.Г. Сповідь у камеї смертників // Журнал "Вітчизна", 1991, № 3. – С. 26-29.
12. Основи етнополітики: Навч. Посіб. Для студ. вищ. навч. закладів. – К.: МАУП, 2005. – 432 с.
13. Філософія політики: Хрестоматія: У 4 т./Авт.-упоряд.: В.П.Андрущенко (кер.) та ін. – К.: Знання України, 2013. – Т.І. – 364 с.

НАСЕЛЕННЯ СЕРЕДЬНОГО ПОДЕСЕННЯ В ДОБУ БРОНЗИ

Ременчук В.М., студент магістратури історико-юридичного факультету
Науковий керівник: д-р істор. наук, проф. **Гладилін В.М.**, кафедра всесвітньої історії

Пам'ятки доби бронзи на території середнього Подесення почали активно досліджуватися з кінця ХІХ століття. Данною проблематикою в різні роки займалися Д.Я.Самоквасов, М.Є.Бранденбург, Ю.С.Виноградський, Д.Я.Телегін, С.С.Березанська, А.І.Тереножкін та інші.

Нажаль дослідженню бронзової доби на території середнього Подесення приділялось значно менше уваги а ніж, наприклад, палеоліту або давньоруського періоду. Досліджуваний регіон в епоху бронзи в переважній більшості розглядався в контексті загального розвитку археологічних культур. Тому роботи присвячені специфіці регіону фактично відсутні. Проте результати попередніх досліджень дають можливість прослідкувати зміни в населенні середнього Подесення в бронзову добу.

Першою археологічною культурою, яка виявлена на даній території є середньодніпровська культура шнурової кераміки. Датується дана культура 3 – 2 тис. до н. е. [4, 155]. В Подесенні досліджені поселення біля населених пунктів Золотинка, Борзна, Погоріловка. Одним з останніх досліджень стали роботи 2014 р. в м. Ніжин в урочищі Ветхе 1. В ході дослідження пам'ятки було знайдено кубок та фрагмент вістря спису (кремінь). Дослідниками дані знахідки були датовані кінцем 3 тис. до н. е. та віднесені до середньодніпровської культури шнурової кераміки.

Після середньодніпровців на території середнього Подесення з'являється населення Мар'янівської археологічної культури, яка відноситься до середнього періоду бронзи. Датується дана культура 2 тис. до н. е. [3, 41]. Ареал культури охоплював полісся та північ лісостепу. В середньому Подесенні вивчені поселення Волинцеве, Мар'янівка та Мезин [1, 175]. Відносяться вони до відкритого типу та розташовані в заплавах річок та на дюнних підвищеннях.

Доба пізньої бронзи на території середнього Подесення представлена сосницькою культурою, яка в свою чергу входить до групи тшинецько-комарівської культурно-історичної спільноти.

Сосницька культура локалізується в Наддеснянщині та в Дніпро-Деснянському межиріччі. Датується дана культура 2 тис. до н. е. [4, 173]. Її пам'ятки фіксують східний виступ тшинецько-комарівської культурно-історичної спільноти. Взагалі виявлено приблизно 100 поселень. Приблизно 39 поселень було виявлено в середньому Подесенні. Серед них поселення в районі хутору Пустинка, Волинцеве, Хоромки [1, 188]. В результаті активних розкопок проведених в 50х- 60х рр. минулого століття, на поселені поблизу хутора Пустинки, було виявлено, окрім предметів матеріальної культури, залишки споруд. Дослідниками було виділено три основні типи будівель: житла, господарські та культові споруди. Також, при дослідженні даного поселення та кількості будівель було досліджено планування та розміщення в ньому окремих споруд.

В результаті археологічних досліджень було виділено лебединську археологічну культуру. В результаті досліджень матеріальних знахідок, дослідники віднесли дану культуру до фінального періоду бронзового віку.

Керамічні знахідки, які відрізняються своєрідністю нанесення орнаменту та форм різного типу посудин, виробів із каменю та бронзи свідчать про своєрідність даної культури від інших культур даного періоду.

Таким чином в досліджуваний період територія середнього Подесення була активно заселена. Кількість стоянок та поселень, а також знахідки та будівельні комплекси говорять про зміни археологічних культур в даному регіоні. Дослідження окремих поселень дає змогу говорити, що чисельність населення постійно зростала та розвивалася.

Література

1. Археологія України: Курс лекцій: Навч. Посібник / Л.Л.Залізняка, О.П.Моця, В.М.Зубар та ін.; за ред. Л.Л.Залізняка. – К.: Либідь, 2005. – 504с.
2. Березанська С.С. Пам'ятники періоду середньої бронзи на Десні та Сеймі. // Археологія. – Т. XI, К. – 1957. – С. 87-94.
3. Березанская С.С. Северная Украина в эпоху бронзы. – К.: Наукова думка. – 1982. – 209 с.
4. Березанская С.С. Средний период бронзового века в Северной Украине. – К.: Наукова думка. – 1972. – 265 с.

ДЕМОГРАФІЧНА СТРУКТУРА НАСЕЛЕННЯ МІСТА ЧЕРНІГОВА В СЕР. XVIII СТ. ЗА МАТЕРІАЛАМИ РЕВІЗІЇ ЧЕРНІГІВСЬКОГО ПОЛКУ 1732 РОКУ

Савосько О.С., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: д-р істор. наук, проф. **Леп'явко С.А.**, кафедра історії України та політології

Останнім часом вивчення демографічної історії населення певного регіону потребує залучення статистичних джерел та відповідних їхнім змісту й формі історико-демографічних методик. Ранньомодерна доба пропонує дослідникові доволі різноманітне коло джерел, які обліковують населення певного регіону чи окремого населеного пункту й дозволяють вивчати його демографічні характеристики.

Серед всієї різноманітності історичних джерел, які в сукупності відображають соціально-економічні, суспільно-політичні і культурні процеси на Гетьманщині у другій половині XVII – в середині XVIII ст., важливе місце займають економіко-статистичні джерела – компути, ревізії, ведення, описи.

Ревізії займають важливе місце серед всієї різноманітності історичних джерел, які в сукупності відображають соціально-економічні, суспільно-політичні і культурні процеси на Гетьманщині у другій половині XVII – в середині XVIII ст. З 90-х років XVII ст. й до Генерального опису Малоросії 1765 – 1769 рр. ревізії проводилися досить часто, з інтервалом від одного до п'яти років [7, 5]. Це були різноманітні за формою і призначенням переписи, що відображали і різний обсяг інформації про населення та його господарство.

Ревізії складалися або з воєнною, або з фіскальною метою. До них відносяться і ті списки, які складалися у зв'язку з відправкою козаків на так звані канальні роботи (для будівництва каналів та укріплень далеко за межами України). Від поставленої мети залежав формуляр перепису. Книги ревізій складалися в полкових канцеляріях на основі списків сотенних канцелярій, магістратів і ратуш. Звідси вони відправлялися до Генеральної Військової Канцелярії для контролю. Книги складалися в 2-х або 3-х примірниках. Частина з них дійшла до наших днів у повному або у частковому вигляді [6, 26].

Ревізії Чернігівського полку 30–50-х років XVIII ст. різні за структурою та інформативністю, проте цінні як історичне джерело. Перша з нині доступних – це ревізія Чернігівського полку 1732 року [1, 35].

Ревізія Чернігівського полку 1732 р. є першою за часом ревізією, яка охопила одночасно козацьке і селянське населення Гетьманщини. Повний текст документу складається із двох частин. Основна частина ревізії налічує 429 аркушів, а також ще 5 аркушів з індексами "а": 65а, 127а, 137а, 141а, 164а. Титульна сторінка козацької ревізії знаходиться на звороті аркушу 169. Нумерація аркушів подвійна, у правому верхньому куті. Більш давня написана чорнилом і перекреслена, нова нумерація написана поруч олівцем.

Друга частина ревізії складається з заключних 51 аркушів. Оскільки документ не має логічного початку і не містить жодних дат, то в описі зазначений без дати. Назва документу на подвійному аркуші ("Ведомости о количестве дворов в каждом селении Черниговского полка с указанием кому они принадлежат") підшита між 5-м та 6-м аркушами справи. Документ складається з двох частин. На перших сторінках вміщено перелік старшинських підсусідків по сотнях, але з 15 аркуша починається новий розділ. Він не має заголовку і тільки в трьох сотнях – Любецькій, Вибельській та Слабинській – вказано назву: "Реестр приездных владельческих старшинских и бунчукового товариства дворов, також поповских, дяковских, поламарских, шинковых, школ, шпиталев и футоров" [5, 56].

За прізвищами та посадами зазначених в документі осіб, його датування обмежується 1731 – 1733 роками. Проте, за почерком, кольором чорнил, характером ведення записів та змістом документу даний уривок було ідентифіковано як продовження ревізії 1732 року, яка, таким чином, набуває повного і завершеного вигляду. Аргументом для поєднання обох документів слугує також архівна нумерація аркушів: перша частина завершується аркушем 470 (за первісною нумерацією), а друга починається із аркушу 473 і далі продовжується до аркуша 524.

Один аркуш втрачено – частина списку підсусідків по Менській сотні. Окрім того, порушено порядок окремих розділів, оскільки ревізія підсусідків вставлена поміж списку дворів, шкіл, шпиталів, хуторів, після Понорницької сотні, а вже потім підшиті подібні

відомості по ще п'яти сотнях (Білоусівській, Киселівській, Вибельській, Слабинській, Любецькій) [5, 187].

Також про належність обох частин ревізії до колись єдиного документу свідчить скріплюючий напис: "Товариш бунчуковій Николай Бороздна. Товариш бунчуковій Василь Кандиба. Товариш бунчуковій Андрій Думитрашъко Райча" та "Товариш бунчуковій Григорий Силевичъ" (останній тільки для Білоуської, Киселівської, Вибельської, Слабинської та Любецької сотень) [3, 243]. Окрім того, скріплюючий напис має доволі оригінальну конфігурацію, однакову для обох частин ревізії: розташований трьома горизонтальними стовпчиками, шляхом чергування складів слів посад та імен ревізорів.

Ревізія 1732 р. проведена за традиційною схемою: окремі реєстри козаків і посполитих, структуровані по сотнях, а ті в свою чергу, по населених пунктах. Опис козаків укладено з розподілом на можних, ґрунтових, малоґрунтових, "нищих и весьма убогих", піших, "служить не могущих" та підсусідків. Посполиті описані за категоріями: можні, ґрунтові, малоґрунтові, "нищие", підсусідки. Як і в більшості відомих ревізій, вказані лише імена та прізвища осіб, без зазначення імені по-батькові і віку [5, 77].

Ревізійна книга 1732 р. має відмінну від наступних полкових ревізій послідовність сотенних ревізійних відомостей [3, 89]. Порядок розміщення козацьких сотенних відомостей такий: полкова, Ройська, Городницька, Березинська, Стольненська, Менська, Синявська, Волинська, Сосницька, Седнівська, Понорницька, Білоуська, Киселівська, Вибельська, Слабинська, Любецька. У другій (реєстр міщан і посполитих) та третій частинах ревізії (реєстр дворів старшини, священників і церковних слуг, неурядової старшини, їх хуторів, шкіл, шпиталів і шинків) порядок сотенних відомостей трохи змінено. Спочатку записана Сосницька, потім Волинська сотні, а Любецьку вписано після Понорницької. Структура ревізійної книги 1732 р. не логічна з географічно-територіальної точки зору. Сотенні відомості двох протилежно-віддалених сотень Понорницької і Любецької бачимо поруч, інші також розміщені без видимого порядку [3, 56].

У ревізійній книзі 1743 р. відсутні зведені табелі та дещо змінена структура: в сотнях одразу за козацькою відомістю йде відомість посполитська зі зведеною таблицею. З'являється нова категорія козаків - "крайне нищетние", причому, вона стає найчисельнішою. В кінці сотенної відомості розміщена зведена таблиця, в якій вказується кожен власник підсусідків і посполитих. Інколи між козацькою та посполитською відомостями є дані про житлові та приїжджі двори старшини, а також про їх підданські двори в сотенному центрі і в селах. Інформація подається в усіх сотнях згідно категорій старшин (бунчукові товариші, потім значкові товариші, далі володіння немісцевої старшини) [4, 56].

Як відомо, основна мета ревізування – фіскально-військова з певною варіативністю. Для проведення ревізії центральною владою ревізорам і полковій владі направлялися інструкції, але, на жаль, подібного документу у ревізії 1732 р. не виявлено.

Отже, ревізії Чернігівського полку 30–50-х рр. XVIII ст. завдяки економічно-статистичному матеріалу демонструють динаміку кількісного, майнового, вікового складу населення полку. Яскраво ілюструють рух старшин на урядах, зміни звань і власників володінь. Фіксують кілька поколінь старшинських, козацьких, міщанських і посполитських родин Чернігівщини, еволюцію їх майнового статусу, пропонують багаті дані про священницькі родини Чернігівщини.

Матеріали ревізії Чернігівського полку дозволили визначити соціальний та кількісний склад населення тогочасного Чернігова. Міське населення Чернігова було представлено наступними соціальними верствами – козацтвом, міщанами, підсусідками. Так, козацька верства населення Чернігова була представлена старшиною, заможними, середньо заможними, малоземельними та бідними козаками [2, 135]. На чолі козацтва Чернігова стояв наказний сотник О.Губаревський та сотенний хорунжий П.Покосовський. До заможних козаків належало 6 чоловік, серед яких був отаман М.Гладкий. Середньо заможних козаків також було чоловік. Невелику групу становили малоземельні козаки – згідно даних ревізії їх було 2 чоловіки. Більш чисельну групу представляли бідні козаки й козачки. До цієї групи входило 42 чоловіки, серед яких 7 було козачок. Найбільшу кількість складала група козацьких підсусідків, загальна кількість яких становила 84 особи, з яких 10 – жінок.

Отже, загальна кількість козацької верстви населення м. Чернігова становила 136 осіб, серед яких 119 – чоловічої та 17 жіночої статі.

Наступну соціальну верству тогочасного Чернігова становили міщани. Чернігівське міщанство було представлено наступними групами: заможні, середньо заможні, міщанські ґрунтові вдови, бідні міщани. Так, до заможної групи міщан відносилось 18 чоловік, серед яких були війт Іосиф Титович, бурмистри Єрофей Петрович, Карп Маркович, Григорій Енко,

Петро Лопата, писар Стефан Росовський. Загальна кількість середньо заможних міщан становила 90 осіб, серед яких 9 – осіб жіночої статі.

Нечисленним була група міщанських ґрунтових вдів, загальна кількість яких становила 3 особи. Найбільше серед міщанського населення Чернігова було бідних жителів міста, загальна кількість яких становила 209 осіб, серед яких 32 – особи жіночої статі. Група міщанських підсусідків становила 74 особи.

Окрему групу міського населення становили бідні ремісники, тертичники, в обов'язки яких входив ремонт мостів та ін. й музики, головне завдання яких полягало у музичному супроводженні військових походів. Вказані групи знаходилися цілком під магістратською юрисдикцією. Загальна їх кількість становила 42 особи, серед яких 20 відносилось до теслярів, 12 – тертичників, 10 – до музик.

Окрему групу становило міське населення, яке відносилось до монастирів Чернігова. Так, до групи монастирських підсусідків відносилось 5 осіб. Загальна кількість групи бідних міщан підданих Єлецького монастиря становила 31 особи, серед яких 5 – жіночої статі. 12 осіб, серед яких 2 – жіночої статі відносились до групи підсусідків, які проживали в хатах, що знаходилися у власності Єлецького монастиря. Також відзначимо, що в Чернігові проживали підсусідки, які відносились до різних володарів. Загальна їх кількість становила 10 осіб. З них 9 осіб були підсусідками бунчукового товариша Семена Лизогуба, 1 – відносився до бунчукового товариша Борковського. Отже, загальна кількість міщанського населення Чернігова становила 494 особи, серед яких 51 – жіночої статі [5, 235].

Визначимо структуру дворів тогочасного Чернігова. Так, згідно даних ревізії Чернігівського полку в місті двори належали наступним категоріям міського населення: двори бунчукових товаришів (загальна їх кількість становила 14 одиниць, серед яких 3 двори належали Семену Лизогубу, 2 – Андрію Борковському, 2 – Івану Булавкіну; окрім вказаних дворів бунчуковим товаришам належали шинкові двори у кількості 8 одиниць, серед яких 3 були у власності Андрія Борковського, 2 – Семена Лизогуба), двори сотників (їх кількість становила 5 одиниць, володіли ними ройський, любецький, городницький, вибелський белоуський сотники), двори значкових товаришів (загальна їх кількість становила 13 одиниць, серед цих дворів 1 також належав вищезгаданому Івану Булавкіну), монастирські двори (Чернігівським монастирям належало 5 дворів, 1 двір належав Київському Печерському монастирю, у власності монастирів знаходилося 4 шинкові двори), церковні двори, двори знатних рядових козаків, попівські двори. Церковним отцям, вікаріям, капелянам, попам, попадям належало 22 двори, 1 двір – д'яку, 1 – паламарю.

Окрім вказаних господарів ряд шинкових дворів належали чернігівським міщанам. Так, міщани володіли 11 шинками, серед їх власників також був міський писар Стефан Росовський. 4 шинкові двори знаходилися у власності чернігівських цехів, зокрема кравецького, різницького, шевського, колачницького цехів. Згідно матеріалів ревізії Чернігівського полку в місті діяло 8 шкіл, покровська, спаська, воскресенська, микольська, воздвиженська, екатерининська, богоявленська, стритенська, а також 6 шпиталів – покровський, стритенський, микольський, воскресенський, воздвиженський, екатерининський [5].

Таким чином, в ході аналізу було з'ясовано, що в тогочасному Чернігові було 103 двори, 8 шкіл та 6 шпиталів.

Отже, ревізії Чернігівського полку 30-50-х рр. XVIII ст. завдяки економічно-статистичному матеріалу демонструють динаміку кількісного, майнового, вікового складу населення полку. Яскраво ілюструють рух старшин на урядах, зміни звань і власників володінь. Фіксують кілька поколінь старшинських, козацьких, міщанських і посполитських родин Чернігівщини, еволюцію їх майнового статусу, пропонують багаті дані про священницькі родини Чернігівщини.

Література

1. Горобець С. Невідомий фрагмент Ревізії Чернігівського полку 1732 року // Сіверянський літопис. – 2006. – С. 12-40.
2. Джерела з історії Полтавського полку. Середина XVII – XVIII ст. Т.І: Компуті та ревізії Полтавського полку. Компут 1649 р. Компут 1718 р. / Упорядкування, вступна стаття В.Мокляка. – Полтава: АСМІ, 2007. – 400 с.
3. Клименко П. Компуті та ревізії XVIII ст. // Український археографічний збірник. – К., 1930. – Т.2. – С. 168, 175, 217
4. Мельник Л. Політична історія Гетьманщини XVIII ст. у документах і матеріалах : навч. посіб. / Л. Мельник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання ; КНУ ім. Тараса Шевченка, 1997. – 139 с.
5. Ревізія Чернігівського полку 1732 року/Серія "Джерела до вивчення козацтва". - Чернігів., 2014.- Т. 3.- с. 30-65, 78, 82-86, 243-249.

6. Сердюк І. Джерела для вивчення демографічних характеристик населення міст Лівобережної України другої половини XVIII ст. [Електронний ресурс] / І.Сердюк. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Istoria/25209.doc.htm

7. Швидько Г. Компут і ревізія Миргородського полку 1723 р. / Г.Швидько. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004. – 335 с.

УДК 94(477.51)

СПОВІДНІ КНИГИ ТА РЕВІЗІЇ ЯК ІСТОРИЧНЕ ДЖЕРЕЛО З ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ, СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ І КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ ГЕТЬМАНЩИНИ XVIII СТ.

Савосько О.С., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: д-р істор. наук, проф. **Леп'явко С.А.**, кафедра історії України та політології

На початку XXI ст. соціальна історія стала однією з найбільш популярних і актуальних методологічних напрямків досліджень. Дослідження структури населення посідає все більш важливе місце у вивченні особливостей буття українського соціуму XVIII ст. знання про еволюцію міста буде неповним, якщо в його центрі не стоятиме людина. Тому всебічне та глибоке осмислення природи міста без вивчення його населення – неможливе.

Важливим джерелом для вивчення демографічних характеристик міського населення виступає церковний облік, який ніколи не був самостійним видом обліку населення в Російській імперії і мав допоміжні функції. До документів церковного обліку населення відносяться: метричні книги, сповідальні та клірові відомості.

До масових архівних джерел XVIII ст. належать сповідні книги, які є першорядними для вивчення демографічних процесів на території Північного Лівобережжя України.

Сповідь вважалася обов'язковим церковним таїнством для кожного віруючого. Здійснювати її парафіяни мали не рідше ніж раз на рік. Дітей обох статей починали сповідувати із семирічного віку. Ігнорування цього розцінювалося як відступ від догматів віри. Крім того, це таїнство слугувало своєрідним контролем за внутрішнім життям парафіян [5, 84].

За даними Б.Миронова, сповідний облік на території Росії вперше був запроваджений у 1690 р. новгородським митрополитом Корнилієм, який з власної ініціативи почав вимагати від приходських священиків подібної звітності [4, 42]. Українська дослідниця Л. Гісцова датою введення сповідних книг вважає 1697 рік [3, 86]. Водночас, більшість істориків дотримуються тієї точки зору, що головною метою цього обліку (принаймні на початковому етапі) було виявлення серед населення старообрядців, які не ходили сповідуватися до ніконіанських церков. На думку О.Романової, у XVIII ст. в умовах розколу російської православної церкви таїнство сповіді набуло першочергового значення як спосіб церковного та державного контролю за благочестивим життям населення [7, 127]. На всій території Московської держави сповідний облік був введений іменним указом Петра I від 17 лютого 1718 р. За допомогою відомостей вдавалося виявляти порушників із метою подальшого їх покарання. Указом Синоду від 28 лютого 1722 р. священиків зобов'язали повідомляти духовну та світську владу про факти злочинів, що ставали відомі через сповідь.

Тепер уже цей захід переслідував не тільки політичну, а й фіскальну мету, оскільки ті парафіяни, які пропускали сповідь, сплачували штраф (штрафи були скасовані лише у 1800 р.). На територію Гетьманщини ця практика поширилася з 20-х років XVIII ст. Згідно з указом Синоду, від 7 березня 1722 р., усі парафіяни (особи, що досягли семирічного віку і старші) мали сповідуватися й причащатися у свого священика. Впродовж 1737–1742 рр. сповідні розписи набули сталої та уніфікованої форми (визначена указом 1737 р.), котра із незначними змінами проіснувала до 1917 р.. Священики мали складати поіменні сповідні розписи (відомості, книги) єдиного зразка. Часом їхнього складання був Великий піст. Тим, хто не встиг сповідатися у цей період, дозволялося зробити це у будь-який інший термін. Як правило, це були Петрівський, Успенський і Різдва́ний пости. Також, була налагоджена чітка система збору цих документів [8, 785].

Сповідний облік фіксував постійне наявне населення в парафіях по станам, що за значної чисельності й рухливості парафіяльного населення, високої смертності та народжуваності було трудомістким завданням. У 1740 -1783 рр. середній прихід включав 60 – 100 дворів і 310 – 410 чоловік, в 1824 р. – 1250 осіб, в подальшому з огляду незмінності кордонів приходу число його прихожан зростало [8, 784]. Якщо у 1824 р. на одного православного

священника припадало 1008 осіб, на одного священно- та церковно служителя – 316 осіб, то в 1860 р. відповідно – 1371 і 457 чоловік (включаючи дітей). Значні труднощі представляла й підготовка в консисторії зведеного сповідного екстракту, що підсумовувало дані, які надходили з усіх парафій єпархії, яка в середньому об'єднувала у 1737 р. біля 700 парафій, в 1783 р. – 530, в 1860 р. – 550 парафій, а центральні єпархії – понад тисячу парафій [8, с.785].

Відомості про сповіді дають інформацію не лише про чисельність населення, а й про його соціальну структуру. У 1737 – 1842 рр. в них враховувалися сім станових груп, в 1843 – 1861 рр. – шість, після 1861 р. – п'ять найважливіших груп, не рахуючи розкольників: "духовні", "військові", "статські", "міські стани", "селяни". Оскільки до реформ 1860-х років приналежність до станової групи особи побічно вказувало й на рід його занять, особливо якщо мова йшла про станові групи в цілому, а не про окремих індивідів, то відомості про сповіді створюють можливість для деяких орієнтовних висновків про професійну структуру населення [9, 785].

Кожен сповідний розпис мав три обов'язкові складові частини: преамбулу, безпосередньо сам розпис та підсумкову таблицю. Завершувався документ підтвердженням достовірності поданих даних, скріплених підписом священника, який його склав. У преамбулі подавалася інформація про церкву, за якою була закріплена парафія, називався священник, який її очолював і, відповідно, проводив розпис, а також вказувався рік перепису.

Основна частина джерела являла собою велику таблицю, що відображала розпис окремих господарських одиниць (дворів). Вона мала вигляд таблиці, яка поділялася на кілька колонок.

У першій колонці таблиці фіксувався порядковий номер домогосподарства. У другій – йшла нумерація у порядку зростання всіх мешканців села чоловічої статі. Третя колонка була аналогічна другій з тією різницею, що відображала жіночу частину населення. Четверта й найбільша графа містила перелік усіх мешканців села. Слід наголосити, що подвірний розпис домогосподарств проводився у суворо встановленому порядку, в залежності від того, до якого стану належав його власник. Таким чином, спочатку розписувалися двори духовних осіб (священників, дияконів, пономарів), потім – військових (козаків), а в кінці – посполитих (селян). Відповідно, й назва цієї колонки була різною: "Духовные и их домашние", "Военные и их домашние", "Посполитые и их домашние" [8, 785]. Розпис кожного домогосподарства мав свою структуру. Першим обов'язково записувався господар двору (його ім'я, по батькові, прізвище). Для одружених відзначалося ім'я, по батькові дружини. Далі повідомлялися імена дітей, причому, згідно тогочасної традиції, спочатку за принципом старшинства подавалися імена хлопчиків, й лише потім – імена дівчаток. Після неодружених дітей записувалися одружені діти господаря, якщо вони проживали у даному домогосподарстві, також подавалися (аналогічно поданій вище формулі) імена їхніх дітей (онуків господаря). насамкінець, за тим же самим принципом розписувалися сім'ї інших родичів господаря (це могли бути родини братів, сестер, племінників, зятів, невісток господаря тощо), а якщо у домогосподарстві проживали "дворові люди" – вони також переписувалися. наступні дві колонки фіксували вік кожного мешканця домогосподарства (перша – чоловіків, друга – жінок). В останній графі окремо позначалися ті особи, які пройшли сповідь і причастя, ті, що сповідалися але не причастилися, й ті, що не сповідалися (діти молодші семи років). Останню частину розпису складала таблиця, у якій фіксувалися показники загального числа осіб, які були на сповіді та причасті й осіб, які уникли цієї процедури. Завершувався розпис прикінцевим записом та підписом священника.

Отже, сповідні розписи є важливим джерелом, які з точки зору історичної антропології мають значний потенціал, й займають особливе місце серед матеріалів церковного обліку населення. Запроваджені як масова форма обліку на початку XVIII ст., вже до кінця віку набули загальнообов'язкового характеру.

До того ж серед всієї різноманітності історичних джерел, які в сукупності відображають соціально-економічні, суспільно-політичні і культурні процеси на Гетьманщині у другій половині XVII – в середині XVIII ст., важливе місце займають економіко-статистичні джерела – компути, ревізії, ведення, описи.

Ревізії складалися або з військовою, або з фіскальною метою. До них відносяться і ті списки, які складалися у зв'язку з відправкою козаків на так звані каналні роботи (для будівництва каналів та укріплень далеко за межами України). Від поставленої мети залежав формуляр перепису. Книги ревізій складалися в полкових канцеляріях на основі списків сотенних канцелярій, магістратів і ратуш. Звідси вони відправлялися до Генеральної Військової Канцелярії для контролю. Книги складалися в 2-х або 3-х примірниках. Частина з них дійшла до наших днів у повному або у частковому вигляді.

Ревізії Чернігівського полку 30–50-х років XVIII ст. різні за структурою та інформативністю, проте цінні як історичне джерело. Перша з нині доступних – це ревізія Чернігівського полку 1732 року [1, 35].

Ревізія Чернігівського полку 1732 р. є першою за часом ревізією, яка охопила одночасно козацьке і селянське населення Гетьманщини.

Повний текст документу складається із двох частин. Основна частина ревізії налічує 429 аркушів, а також ще 5 аркушів з індексами "а": 65а, 127а, 137а, 141а, 164а. Титульна сторінка козацької ревізії знаходиться на звороті аркушу 169. Нумерація аркушів подвійна, у правому верхньому куті. Більш давня написана чорнилом і перекреслена, нова нумерація написана поруч олівцем.

Друга частина ревізії складається з заключних 51 аркушів. Оскільки документ не має логічного початку і не містить жодних дат, то в описі зазначений без дати. Назва документу на подвійному аркуші ("Ведомости о количестве дворов в каждом селении Черниговского полка с указанием кому они принадлежат") підшита між 5-м та 6-м аркушами справи. Документ складається з двох частин. На перших сторінках вміщено перелік старшинських підсусідків по сотнях, але з 15 аркуша починається новий розділ. Він не має заголовку і тільки в трьох сотнях – Любецькій, Вибельській та Слабинській – вказано назву: "Реєстр приездных владелческих старшинских и бунчукового товариства дворов, також поповских, дяковских, поламарских, шинковых, школ, шпиталев и футоров" [6, 56].

За прізвищами та посадами зазначених в документі осіб, його датування обмежується 1731 – 1733 роками. Проте, за почерком, кольором чорнил, характером ведення записів та змістом документу даний уривок було ідентифіковано як продовження ревізії 1732 року, яка, таким чином, набуває повного і завершеного вигляду. Аргументом для поєднання обох документів слугує також архівна нумерація аркушів: перша частина завершується аркушем 470 (за первісною нумерацією), а друга починається із аркушу 473 і далі продовжується до аркуша 524.

Один аркуш втрачено – частина списку підсусідків по Менській сотні. Окрім того, порушено порядок окремих розділів, оскільки ревізія підсусідків вставлена поміж списку дворів, шкіл, шпиталів, хуторів, після Понорницької сотні, а вже потім підшиті подібні відомості по ще п'яти сотнях (Білоусівській, Киселівській, Вибельській, Слабинській, Любецькій) [6, 187].

Також про належність обох частин ревізії до колись єдиного документу свідчить скріплюючий напис: "Товариш бунчуковій Николай Бороздна. Товариш бунчуковій Василь Кандиба. Товариш бунчуковій Андрій Думитрашъко Райча" та "Товариш бунчуковій Григорий Силевичъ" (останній тільки для Білоуської, Киселівської, Вибельської, Слабинської та Любецької сотень) [2, 243]. Окрім того, скріплюючий напис має доволі оригінальну конфігурацію, однакову для обох частин ревізії: розташований трьома горизонтальними стовпчиками, шляхом чергування складів слів посад та імен ревізорів.

Ревізія 1732 р. проведена за традиційною схемою: окремі реєстри козаків і посполитих, структуровані по сотнях, а ті в свою чергу, по населених пунктах. Опис козаків укладено з розподілом на можних, ґрунтових, малоґрунтових, "нищих и весьма убогих", піших, "служить не могущих" та підсусідків. Посполиті описані за категоріями: можні, ґрунтові, малоґрунтові, "нищие", підсусідки. Як і в більшості відомих ревізій, вказані лише імена та прізвища осіб, без зазначення імені по-батькові і віку [6, 77].

Ревізійна книга 1732 р. має відмінну від наступних полкових ревізій послідовність сотенних ревізійних відомостей [2, 89]. Порядок розміщення козацьких сотенних відомостей такий: полкова, Ройська, Городницька, Березинська, Стольненська, Менська, Синявська, Волинська, Сосницька, Седнівська, Понорницька, Білоуська, Киселівська, Вибельська, Слабинська, Любецька. У другій (реєстр міщан і посполитих) та третій частинах ревізії (реєстр дворів старшини, священиків і церковних слуг, неурядової старшини, їх хуторів, шкіл, шпиталів і шинків) порядок сотенних відомостей трохи змінено. Спочатку записана Сосницька, потім Волинська сотні, а Любецьку вписано після Понорницької. Структура ревізійної книги 1732 р. не логічна з географічно-територіальної точки зору. Сотенні відомості двох протилежно-віддалених сотень Понорницької і Любецької бачимо поруч, інші також розміщені без виділеного порядку [2, 56].

У ревізійній книзі 1743 р. відсутні зведені табелі та дещо змінена структура: в сотнях одразу за козацькою відомістю йде відомість посполитська зі зведеною таблицею. З'являється нова категорія козаків – "крайне нищетние", причому, вона стає найчисельнішою. В кінці сотенної відомості розміщена зведена таблиця, в якій вказується кожен власник підсусідків і посполитих. Інколи між козацькою та посполитською відомостями є дані про житлові та приїжджі двори старшини, а також про їх підданські двори в сотенному центрі і в селах.

Інформація подається в усіх сотнях згідно категорій старшин (бунчукові товариші, потім значкові товариші, далі володіння немісцевої старшини) [2, 56].

Як відомо, основна мета ревізування – фінансово-військова з певною варіативністю. Для проведення ревізії центральною владою ревізорам і полковій владі направлялися інструкції, але, на жаль, подібного документу у ревізії 1732 р. не виявлено.

Отже, ревізії Чернігівського полку 30–50-х рр. XVIII ст. завдяки економічно-статистичному матеріалу демонструють динаміку кількісного, майнового, вікового складу населення полку. Яскраво ілюструють рух старшин на урядах, зміни звань і власників володінь. Фіксують кілька поколінь старшинських, козацьких, міщанських і посполитських родин Чернігівщини, еволюцію їх майнового статусу, пропонують багаті дані про священицькі родини Чернігівщини.

Література

1. Горобець С. Невідомий фрагмент Ревізії Чернігівського полку 1732 року // Сіверянський літопис. – 2006. – С. 12-40.
2. Клименко П. Компути та ревізії XVIII ст. // Український археографічний збірник. – К., 1930. – Т. 2. – С. 168, 175, 217
3. Конькова А. Законодательство Российской империи о составлении и оформлении метрических книг / А. Конькова // Государство и право. – 2000. – № 11. – С. 81 – 88.
4. Миронов Б. Исповедный и метрический учет в имперской России / Б. Миронов // Материалы церковно-приходского учета населения как историко-демографический источник. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2007. – 264 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2007/0291/biblio05.php>
5. Мордвінцев В. Сповідальні книги / В. Мордвінцев // Київська старовина. – 1995. – № 3. – С.84 – 86.
6. Ревізія Чернігівського полку 1732 року/Серія "Джерела до вивчення козацтва". – Чернігів., 2014.– Т.3. – с. 30-65, 78, 82-86, 243-249.
7. Романова О. Сповідальні книги Київської митрополії XVIII ст. як спосіб церковного контролю за мораллю парафіян / О.Романова // Український історичний журнал. – 2008. – № 4. – С. 122 – 148.
8. Саскало О. Сповідний розпис як джерело дослідження форм сімейної організації // Історія релігій в Україні: Науковий щорічник. – 2007. – Кн.1. –С. 781 – 786.
9. Сердюк І. Джерела для вивчення демографічних характеристик населення міст Лівобережної України другої половини XVIII ст. [Електронний ресурс] / І. Сердюк. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Istoria/25209.doc.htm

УДК 398.34(477)

МОТАНКА, ЯК САКРАЛЬНИЙ СИМВОЛ УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОСТІ

Сало А.В., студентка III курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: д-р істор. наук, проф. **Луняк Є.М.**, кафедра історії України та політології

З давніх-давен інтерес до забутих сторінок української культури та побуту був досить великим. Але найбільше він зріс за останні десятиліття. Проголошення незалежності у 1991 році, формування Європейської України і особливо Майдан Гідності, де народилась сучасна українська нація і почала формуватись дійсно єдність нашого народу, привели до надпотужного інтересу до історії нашого народу, забутих сторінок його побуту та культури. Серед численних малюнків та сувенірів, що передаються українцям бійцям, що воюють на Донбасі, останнім часом широко почали з'являтися ляльки-мотанки та інші українські обереги-сувеніри, про які більшість нашого народу вже забула. Це є зовсім не випадковим, а цілком закономірним явищем, бо створювати нормальне майбутнє народу неможливо без вивчення і відтворення його коріння. "Не росте дерево без коріння, а народ без свого минулого" – так каже народна мудрість.

Навіть після проголошення незалежності у 1991 році ми мало задумувались про свої корені, бо дуже поспішали рухатись вперед і в цьому русі відірвались від нашої землі. Деякі регіони нашої держави забули своє коріння і почали орієнтуватись на культурні та суспільно-політичні надбання інших держав. Така ситуація привела до військових дій спочатку в Криму,

а потім і на сході нашої держави. Тепер же ми повинні повернутись до свого минулого і показати своєму народу його героїчну історію та культуру, складовою яких є також і обрядовість.

Вдосконалення обрядовості неможливе без розвитку її символів. Символи – одиниці національні, вони творять таємничу мову смислів, не зрозумілу для представників інших культур, є виразником особливостей національного світосприйняття. Опанування символічної мови дозволяє зробити крок до розуміння ментальності народу. Лялька-мотанка не тільки постає українським символом, кожна частина цієї речі є символічною [6].

На сьогодні, мотанка стала дуже популярною, хоча приблизно майже ціле століття була забутою. Нині в Україні багато майстринь, які виготовляють ці ляльки, а чи задумуються вони про символічний характер цього оберега? Ще з давніх-давен мотанка стала невід'ємним атрибутом української родини. Мистецтво її створення передавалось з покоління в покоління, від матері до доньки. Тому вважалося, що лялька-мотанка є посередником між минулим і сучасним. Кожна жінка знала про символічність мотанки і дотримувалася всіх правил коли її виготовляла.

Лялька-мотанка – українська народна лялька, символ жіночої мудрості, родинний оберег. Вона постає символом матері-прародительниці, берегинею роду, могутній талісман і символ вічності життя, втілення віри в добро та захист від злих сил. Перевага жіночих образів над чоловічими здавна пов'язана з уявленням про богиню родючості. Образ молоді дівчини, не жінки, характерний для слов'ян не тільки щодо родючості, а й взагалі життя. Богиня родючості у словенців та українців "Донда" означає кукла. Нині цю ляльку охоче купують в майстринь, як сувенір. Але краще виготовляти її власноруч – тоді вона зберігає позитивну енергетику свого творця і є справжнім сімейним оберегом. Кожна лялечка була індивідуальним витвором майстра, несхожим на інших ляльок. Цю традицію на мою думку потрібно зберегти, бо кожна сучасна дівчина зможе виготовити мотанку. Її потрібно виготовляти цілком відразу, а не відкладати на інший день. Бо вважалося, що зроблене вдруге перекреслює те, що створене вперше, й таким чином оберег втрачає свою силу. Не можна було мотати ляльку оберег вночі, коли відьми та русалки виходять на прогулянку. Доречі, робити ляльку-мотанку як оберег треба було тільки в "хороший" період (краще взимку). Невдалим часом були свята й вихідні дні, а також середа та п'ятниця (в ці дні займатися рукоділлям вважалося за гріх). Для виготовлення мотанки-оберегу брали клаптики ношеного одягу, до того ж "щасливого" – того, який носили в найкращі періоди життя, не затьмареного ні бідами, ні хворобами чи бідністю, ви чи ваші родичі[7]. Мотанка повинна робитися з любов'ю, наповнюватися теплом рук і серця, що дійсно надає їй певного сакрального змісту. Вона повинна отримати ймення, так закладено з давніх часів, тоді вона обдарує свого хазяїна позитивною енергією.

Єдиною об'ємною деталлю ляльки є голова, виготовлення якої – найважливіший момент. Для цього можуть бути використаними як намотані шматки тканини, що є символом плинності життя та руху, так і горішок – символ мудрості, або зернятка пшениці – символ життя і небуття. Адже коли зерно "ховають", воно оживає, проростає і знову розпочинає одвічний коловорот життя [2].

Обличчя як такого у мотанки немає, воно досить символічне. Ця традиція теж перекочувала до нас від давніх слов'ян. Слов'яни були впевнені: лялькам оберегам не можна малювати обличчя тому, що через очі ляльки в її господаря може вселитися злий дух. Для того, щоб наділити мотанку великою магичною силою, на її обличчі нитками чи стрічками виплітали кольоровий хрест – давній могутній символ Сонця. Хрест – то символ життя, а життя неможливе без Сонця. Це споконвічний символ нашого життєдайного світила! Бог – це світло, а тому Сонце є символом Бога. З давніх-давен Сонце вважалося центром світу та джерелом життя, символізувало небесну духовність. Його культ був всесвітнім. А священним знаком Сонця з незапам'ятних часів був хрест! До речі, його можна побачити, якщо, дивлячись на Сонце, примружити очі. Певно, тому християнський хрест, дуже схожий на прадавній язичницький символ, так добре вкоренився на Русі. Конотація хреста широка – від означення життя, щастя, енергії, сонця до християнського символу космічного Христа і розп'яття Ісуса. Хрест символізує стародавнє уявлення людини про навколишній простір, мир, де відлік йде від людини, зовні, в "всі чотири сторони", навколишньої людини з усіх чотирьох сторін. На користь цього говорять вирази: "навколо" (навколо), "на всі чотири сторони" (тобто в простір взагалі), "околиці" (місцевість навколо) і т. д. Дуже багато повір'їв пов'язано з перехрестями шляхів. Хрест – символ вибору шляху, дороги; символ перетину двох протилежностей, злиття їх в місці перетину. Хрест – один з найстародавніших символів людства, використовуються в безлічі релігій, але найчастіше його пов'язують з християнством. Часто хрест означає розділення миру на чотири елементи (воду, вогонь, повітря і землю), або як

ділення на божественне (вертикальна лінія) і земне (горизонтальна лінія). Існують і інші варіанти хреста, як, скандинавський, коптський, хрест св. Петра (перевернутий)[9].

О.Найден описує, як виготовляли мотанку: "Береться клапоть білої тканини або хустка, починається ганчір'ям ізав'язується вузлом. Виходить голова – єдина об'ємна частина ляльки. Потім голова перев'язується нитками в такий спосіб, що там, де має бути обличчя утворюється хрест [5]. За повір'ям, хрест вишивали на голівці ляльки для того, щоб в тільце не потрапила нечиста сила. Тоді мотанка буде безпечною і оберігатиме свого власника. Подібний хрест, тільки навкіс, є на обличчях ритуальних ляльок з гірських місцевостей Грузії та Таджикистану. яльки поблизу Канева, Переяслава-Хмельницького, Драбова, Золотоноші, Решетилівки на Полтавщині мають на обличчі хрести, набрані із чорних ниток; трохи нижче по Дніпру, у районі Чигирини та Кременчука, хрести набираються з кольорових ниток у такий спосіб, що посередині, на розхресті, утворюється квадрат чи ромб. Хрест, як символ, означає життя(походить від солярного знаку, символу Сонця), рух Сонця по небосхилу. Коло – річний шлях Землі навколо Сонця. Найвища точка у колі символізує день зимового сонцестояння, нижня точка – день літнього сонцестояння. Звідси права та ліва точки – дні весняного та осіннього рівнодення. Чотири сектори – чотири пори року, чотири сторони світу, чотири стихії – вода, вогонь, повітря і земля. Або як поділ на божественне (вертикальна смуга) і земне (горизонтальна смуга). Та головне – спосіб творення і внутрішня основа ляльки. Має вузловий характер і робиться шляхом зав'язування і намотування шматочків тканини без допомоги голки. Ось чому лялька має назву "мотанка" [4].

Мотанка від язичників успадкувала не тільки хрест, але і всю соляну символіку. Немає сумніву в тому, що Трипільська цивілізація розвинула символіку. Найбільш архаїчними знаками були сонячні символи (соляні), які мали тісний зв'язок із календарем. Схід та захід Сонця, поховання зерна в землю (засів) і його воскресіння (проростання) навесні дали початок уявленню про безкінечне повернення, перевтілення, вічність життя. Всі ці знання були відображені в символіці. Закодовані у мистецьких творах та фольклорних текстах символи відображають міфологічні і поетичні уявлення наших пращурів про космос як упорядкований світовий устрій – світо-лад.

Спираль – це один з найдревніших символів вдячності й безконечності буття, символ родючості й нового народження у всіх народів Землі. Спираль – це і символ Ріки життя, у якій пливають люди, народи, в якій з'єднуються Мікрокосм окремої людської долі й Макрокосмосом цілого Всесвіту. Вже зараз вчені прийшли до висновку, що спіраль – це схематичний образ власне самої еволюції Всесвіту, динамічний аспект буття, який відображає водночас плінність і вічність. Вона й донині використовується при виготовленні ляльки-мотанки [3].

Лялька повинна бути одягнена у світлу вишиту сорочечку, під'юпник (або нижня спідничка т. з. галька) і запаску. Всі елементи одягу є оберегами: спідниця символізує землю, сорочка позначає три часи – минулий, теперішній і майбутній; обов'язковими атрибутами є вишиванка та намисто, які уособлюють достаток. Також повинен бути головний убір – очіпок, стрічка чи хустка – що символізує зв'язок з небом. Символічним є те, що лялька-мотанка не шиється, а робиться лише за допомогою ниток, стрічок, шляхом намотування. Її назва споріднена зі словом "мотати", а процес виготовлення називається "кутанням", адже творимо її шляхом намотування шматочків тканини, ніби, кутаємо дитину в одіж. Оскільки лялька-мотанка символізує долю людини, то на ній не повинно бути вузликів, бо "вузол" утвориться на долі. Проте деякі майстрині вважають, що коли зав'язати вузлик і загадати бажання, то воно обов'язково збудеться. І ще ні в якому разі не можна нічого пришивати до ляльки. Кількість зав'язаних вузлів теж має своє значення, вважається, що число повинне бути непарним. Кольори при виготовленні мотанки теж мають своє значення. Якщо лялька робиться на добробут та здоров'я родини – для одягу підбираються червоно-зелені відтінки, для успіху в фінансових справах – зелені та золотисті, для щастя у коханні чи подружньому житті – червоні, рожеві, помаранчеві кольори, для успіху в творчості – блакитні. І, звісно, велику силу має вишивка, особливо, якщо це вишивка старовинна, яка несе в собі древню символіку і позитивну енергію багатьох поколінь. Потужну захисну силу мають ляльки, виготовлені з натурального конопляного полотна – це універсальний родинний оберіг від нещастя і хвороб [8].

Колись жінка виготовляла ляльку лише за певної потреби та з різними побажаннями: на щасливу долю, на успіх і здоров'я, чи просячи у Вищих Сил дощу, гарної днини, добрих новин. Українська лялька була лікарем. Коли недужала дитина, мати змотувала ляльку з тієї трави, яка допоможе при хворобі, й клали її під подушку або прикріплювали до хворого місця, сподіваючись, що мотанка перенесе на себе недугу. Опісля ляльку спалювали, аби разом з нею згоріли всі недуги. Якщо писанкою "викочували" хворобу, то ляльку виготовляли, коли

треба було про щось попросити. Перед заміжжям мати власноруч виготовляла й дарувала донці мотанку як символ жіночої мудрості. Майстрині вважають, що найважливіше віддати ляльку в добрі руки, бо це ніби ти віддаєш частинку своєї душі [1].

Отже, коли виготовлялася мотанка, використовувалися різні символи. В давній період мотанка здебільшого використовувалася, як обрядова лялька. Тому трипільська і слов'янська ляльки мали своє тлумачення символів, потім ці символи при виготовленні мотанки були запозичені християнами, але вони вже мають зовсім інше тлумачення. Сучасні ляльки запозичують цю символіку, але здебільшого іде змішування, і ніхто не приділяє увагу значенню. Коли починаєш займатися якоюсь справою, а зокрема виготовленням ляльки-мотанки, то достеменно потрібно знати її символіку, адже не правильно виготовлена мотанка може принести не добробут, а шкоду. Є майстрині, які зображують обличчя, або щось пришивають, а це постає найбільшою помилкою. Не потрібно з мотанки робити дизайнерську ляльку, яку в свою чергу називати мотанкою, нехай вона залишиться просто новим винайденням сучасної ляльки. А щоб виготовляти мотанки потрібно звертатися і до їх історії.

Історія та культура кожного народу самобутні, не дивлячись на те, скільки б не було сказано про "загальні закони цивілізаційного розвитку світу". Написання історії кожного народу є процес складання малюнку з різнокольорових фігурок і, поки у той малюнок не буде покладено останню фігурку, доти не буде цільної історії кожного народу. Ми випустили в історії нашого народу цілий пласт самобутньої культури наших оберегів, серед яких центральне місце займає українська мотанка. Українські дослідники оберегів та ляльки-мотанки останнього часу виявили своєрідний парадокс, коли лідерство у вивченні даних проблем ведуть зарубіжні вчені української діаспори і не тільки. Це потрібно терміново виправити і повернути пальму першості у вивченні цих проблем в Україну, змусити наш народ відчувати гордість за свою історію та культуру. Десь інтуїтивно кращі представники нашого народу це вже відчували, воюючи за нашу свободу на сході України, а тепер весь народ повинен це побачити у наших наукових та історико-культурних надбаннях сучасності. І це дуже потрібно не тільки нам, але й нашим дітям, онукам та правнукам.

Література

1. Друктейніте Ю. Ляльки-мотанки з Барселонською пропискою//Фокус. – 2015. – січень. – 15 – 17 с.
2. Кабабчук О. Ляльковий дивосвіт Ярослави Сенюк // Каменяр. – 2013. - №1–2. – 14–18 с.
3. Маховська С. Міфологічна семантика традиційної народної іграшки //Наукові виклади. – 2009. – №1 – 66 – 69 с.
4. Найден О.С.Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. – Київ, 1999. – 120 с.
5. Найден О. Народна іграшка: традиції, образні особливості // Позакласний час. – 2009. – С. 103-106.
6. Орлова Т. Символи та образи крізь віки// Народне мистецтво. – 2000. – №1. – 2. – 39 с.
7. Лялька-мотанка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/avtenticnalalka/istoria-lalki-motanki>
8. Лялька-мотанка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://garbuz.org.ua/tags/lyalka-motanka>
9. Лялькове диво. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://motanka.kiev.ua>.

УДК 392

ДЕМОНОЛОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО УКРАЇНСЬКЕ ВІДЬОМСТВО

Солодка К.Ю., студентка III курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, асистент **Крупенко О.В.**, кафедра історії України та політології

Українські традиції, вірування, обряди займають чільне місце в житті нашого етносу. Українці відрізняються глибокою емоційністю та сентименталізмом, чутливістю і ліризмом. Саме це зумовлює перехід до іншої важливої ознаки – глибокої релігійності. У свою чергу, релігійна свідомість традиційного аграрного суспільства невіддільна від віри в існування особливої категорії людей, які вміють чарувати і виступають немов би посередником між світом земним і світом таємничих надприродних сил. Саме до таких людей можна віднести відьму [9, 23].

Актуальність. Дослідженню соціального портрету селянства ХХ ст. приділяється велика увага, зокрема проблемі етнопсихології. Важливе місце у працях вітчизняних науковців посідають питання: міфорелігійний світогляд, відношення до надприродних та демонологічних сил. Темі української відьми присвячена порівняно невелика літературна база. Перш за все, хочеться відмітити праці В.Антоновича [3; 4], хоча вони були написані більше ста років тому, але і досі являються своєрідною вихідною точкою для всіх науковців, хто звертається до даної проблематики. Радянська історіографія майже не приділяла уваги темі відьомства. Із проголошенням незалежності України цікавість дослідників до даного питання зростає. В.П.Милорадович [10] розповідає про особливості життя та діяльність української відьми на селі. Однією із важливих сучасних праць є робота К.Диси "Історія з відьмами" [8]. Автор не лише проводить паралелі між демонологічними уявленнями часів Київської Русі та сучасності, але і детально характеризує практики українських відьом. Значну увагу даному питанню приділяє Т.Адамус [1; 2], яка у своїх розвідках всебічно розглядає характерні особливості українського відьомства. Дослідженню життя та становища відьом присвячені й роботи О.Таланчук [11], О.Богдашиної та Ю.Клименко [5]. Окремі аспекти українського відьомства досліджували О.Курочкін [9], І.Головаха [7], А.Гамаш [6].

Задля розвитку української культури та традицій ми не повинні відкидати або ж обходити стороною відношення селян до магічних обрядів, якими фактично було проникнуте усе їхнє життя. Важливо зрозуміти, що задля подальшого розвитку українських традицій та культури ми повинні всебічно розглянути магічні та демонологічні засади свідомості українського селянства. Одне із центральних місць серед таких проблем займає тема відьомства. Виходячи з цього, важливо знати, чим же займалася саме українська відьма та які характерні риси були їй притаманні. Тому, на думку дослідниці Т.Адамус, вивчення історії відьомства є дуже важливим з погляду соціальної, політичної історії, історії права, культури та багатьох інших історіографічних напрямків, яких вона безпосередньо торкається.

Метою нашого дослідження є спроба з'ясувати та описати загальні особливості відьомства в українському селі у сер. ХХ ст., виділити характерні їх риси.

Отже, відьма є одним із найяскравіших персонажів української демонології. Саме слово "відьма" походить від давньоруського "вьдь" – знання, чаклунство і, як вважають лінгвісти, етимологічно пов'язане з праслов'янською та індоевропейською мовами (санскритське *veda* – священне знання) [9, 23-24]. О.Таланчук вважає, що назва походить від слова "відати" – знати, знати все [11, 16]. Відомий український етнограф П.Іванов наводить такі популярні назви відьми: волоцюга, нечисть, погань, лиха личина, яритниця. Ю.Яворський у свою чергу, зазначав такі поширені серед українського населення назви: литавиця, визрениця, перелесниця [5, 262]. Вчені пояснюють ці назви тим, що серед населення була поширена думка про вміння жінок – чаклунок приймати різні образи і в такому вигляді робити лихі справи, а також пізнавати все таємне і невідоме для звичайної людини [5, 262].

Як відомо, відьомство та чародійство було поширене на території України ще задовго до прийняття християнства. У давньоруських писемних джерелах XI – XIV ст. жінки-чаклунок згадуються під різними назвами: "волхви", "відьми", "чародійки", "обавниці", "потвори". Уривчасті повідомлення про відьом на Україні зустрічаємо і в джерелах XV – XVII ст. Проте, основний масив інформації про них знаходимо в документах судових процесів XVII – XVIII ст. й насамперед фольклорно-етнографічних відомостях, зібраних протягом двох останніх століть [9, 24].

Як і в інших народів Європи відьомство на Україні середини ХХ ст. приписувалося переважно жінкам. Народні оповідання саме їх малюють у ролі сільських чаклунок. На думку П.Іванова та П.Єфименка, самотню жінку (особливо вдову) найчастіше підозрювали у відьомстві.

За традиційними уявленнями українців, відьми бувають двох категорій: природні або ж "родимі" та "вчені". Природні – ті, що походять із відьомського роду; навчені – хто навчився відьомства від когось іншого [11, 16]. За уявленням українців потомствени відьми мають такі характерні риси зовнішнього обліку: хвостик, ріжок, крильця [5, 263]. Етнограф В.Милорадович до цього ще додає чорну смугу волосся від потилиці до пояса, хоча вказує на те, що такий факт наявний лише у оповіданнях Харківської області.

Науковці вказують, що за народними віруваннями відьма видає себе незвичним поглядом: почервонілі очі, похмурий погляд, звичка не дивитися прямо у вічі, бо в її зіницях можна побачити перевернуте зображення людини. Досить часто населення уявляло відьму з нечесаним волоссям, гачкуватим носом, кістлявими руками, іноді з тілесними вадами. Так, відомий етнограф та фольклорист В.Милорадович наводить характерний опис зовнішності відьми: "Гидка, зловісна баба із гарячкуватим носом, червоними очима, що дивляться вниз" [5, 263]. У деяких регіонах існує повір'я, якщо у сім'ї народжувалось підряд сім дочок, то одна

з них обов'язково має стати відьмою. Така ж доля чекала на новонароджену у тому випадку, якщо вагітна випадково проковтнула вуглинку, готуючи святкові страви напередодні Різдва. Крім того, вірили, що потомственими відьмами стають ще в утробі матері через закляття, виголошене у недобру хвилину. Тому вони вважалися ніби безневинними у своєму гріху, на відміну від відьом навчених. Існувало переконання, що вони набувають ці знання від інших чарівниць або безпосередньо від чорта [9, 24].

Дослідження доводять, що більшість звинувачених у відьомстві становили жінки середнього та похилого віку (в основному заміжні і вдови), а не дівчата. П. Єфименко на основі зібраних ним етнографічних матеріалів стверджував, що у судових справах фігурують в основному немолоді жінки або в крайньому випадку жінки середнього віку. Хоча В.Милорадович указував на те, що в багатьох народних оповіданнях про відьом говорить, що в ролі останньої з'являється саме дівчина. Це на його думку, є цілком природною, якщо взяти до уваги загальнопоширені в Україні ворожіння на заміжжя й загальновідомі способи любовної магії [5, 265].

Стосовно діянь, якими займалися відьми, ми можемо стверджувати, що усна традиція українців інкримінувала їм насамперед те, що вони "псували" чужих корів, забираючи у них молоко. З цією метою чаклунки нібито перевтілювались, проникаючи вночі до хліва. Щоб зашкодити корові, відьми достатньо зібрати її слід або екскременти. Були поширені повір'я про те, що чаклунки накликають на людей хвороби, висмокчують кров, здійснюють магичні заломі колосся, що спричиняє неврожаї зернових [9, 26].

Важливою ознакою, що відносить відьом до світу "нечистої сили", є вміння скидати свій людський образ і приймати різні інші подоби. Набір відьомських реінкарнацій в українському уявленні достатньо широкий. За підрахунками О.Курочкіна їх існувало понад 30 варіантів. За його словами, улюблена людська іпостась відьми – потворна баба з горбатим носом або дівчина – красуня; значно рідше – молодий парубок. Стосовно тварин, то це обернення на коня, собаку, кішку, свиню, вівцю, корову, козу, жабу, змію. Предметний ряд перетворень українських відьом найбільш численний: колесо, сито, голки, полотно, мітла, сіно та ін. [9, 27-28].

Проаналізувавши такі перетворення, ми прийшли до висновку, що серед звіриних іпостасей відьми переважають "нечисті" з погляду християнства тварини. Предметний ряд перетворення відьом асоціюється перш за все із язичницькою ритуальною атрибутикою. Все це говорить про те, що і до середини ХХ ст. у свідомості українців залишаються елементи традиційного уявлення про світ.

Відьма з часом все більше набирає людських рис і віддаляється від образу міфічної істоти. Але впевненість у тому, що відьму можна впізнати, залишається непохитною. І. Головаха наводить такий приклад розпізнання чаклунок, яка "зіпсувала корову": "Необхідно смажити шматок сала на петельні в зачиненій хаті, доки хто – не будь не почне проситися до тебе; той хто прийде і є відьмою, бо її "припече" [7, 106].

Хочемо звернути увагу і на те, що на селі повагою серед селян користувалася знахарка, ворожка або ж як ще її називають у деяких районах шептуха. У більшості сіл Чернігівщини вона постає як рятівниця від "переляку", допомагає людям, читаючи молитви, а, отже, ніякого зла нікому не робить. Ми вказуємо на цю особливість через те, що у свідомості більшості українців сам факт володіння деякими таємними знаннями не розглядався як "гріх", особливо у випадку лікування, пророкування, рятування від негативних впливів третіх осіб. Саме таке уявлення українців про володіння певними таємними знаннями відрізняє їх від решти слов'янських народів.

Не варто ототожнювати відьом та знахарів. На думку О. Таланчука, знахар – це той, кому відомі різноманітні заговори та лікувальні трави, і він виконує головним чином, функції лікаря. Ніяких зв'язків із нечистою силою у нього немає [11, 23]. Протилежну думку нам подає харківський науковець П. Іванов, який вважає, що природжені відьми та відьмаки часто нічим не відрізняються від знахарок, за винятком здатності до перевтілень та можливості літати [5, 263].

На відміну від Західної Європи, гоніння на відьом не стало настільки масовим та кровопролитним. Причина цього полягає у тому, що православна церква не виробила складну демонологію, яку створили католицька та протестантська церкви. У боротьбі за посилення своїх позицій вони створили систему уявлень про відьом як ворогів людства і служителів диявола. Православна церква не контролювала суспільство майже до середини ХХ ст., оскільки радянська влада проводила антирелігійну політику. Тому тема відьомства в Україні існувала на селі, ніби відокремлено від світу. На поч. ХХ ст. на відміну від XVII – XVIII ст. ніхто із селян не подавав до суду скаргу стосовно відьомства, всі ці питання залишалися на розгляд сільської общини. Крім того, що не мало важливо, жінка, яка була запідозрена у відьомстві завжди залишалася повноправним членом церковного приходу.

В.Милорадович пояснював поблажливість українців до відьом так: "Причина такого ставлення малоруського народу до відьом, полягає між іншим, в уявленнях про вроджені їх здібності, які виключають злу волю; у слабкому розвитку в народній свідомості уявлень про змову з дияволом; у відсутності в українському минулому усякої ересі – а, отже, і ересі чаклунства, і звідси – у повному невторчанні духівництва в питання відьом" [10, 61]. В.Антонович та П.Єфименко таку толерантність до відьом також пояснювали особливостями світогляду українців, насамперед нерозвиненістю демонологічних вірувань на відміну від Західної Європи [5, 266].

Отже, ми прийшли до висновку, що важливе місце у світогляді українського селянства посідає відьма. Це була жінка середнього віку, переважно вдова. Селянство, хоча і сприймало її як шкідника в общині, але чітких способів переслідування на сер. ХХ ст. не було. Вони швидше за все, сприймалися як своєрідна група населення, частина природи. Їх боялися, обходили дорогою, але на відміну від решти народів Європи не намагалися спричинити шкоду у відповідь. Знахарки або як ми говорили – шептухи, хоча загалом і сприймалися у суспільстві як своєрідні відьми, але на відміну від них користувалися повагою серед населення. Це говорить про те, що селянство звертало увагу на представників надприродних сил тільки тоді, коли вони їм шкодили або ж допомагали. До середини ХХ ст. діяльність відьом стає своєрідним театралізованим дійством, у якому українське селянство постає у ролі глядача, який лише спостерігає за подіями.

Література

1. Адамус Т. Магічні практики на території Гетьманщини та на під російських землях України у XVIII ст. // Краєзнавство. – 2010 – № 3. – с. 56 – 63.
2. Адамус Т. Роль церкви у справах про чари // Магістеріум. Історичні студії. – 2010. – Вип. №41. – с. 11 – 15.
3. Антонович В.Б. Колдовство: документи – процеси – исследования. – Петербург: Типография Киршбаума, 1877. – 143 с.
4. Антонович В.Б. Чари на Україні. – Львів: Наукове товариство імені Т.Шевченка, 1905. – 90 с.
5. Богдашина О., Клименко Ю. Образ відьми та шляхи його ідентифікації в українській етнографічній літературі другої половини ХІХ – початку ХХ ст.; Актуальні проблеми вітчизняної та Всесвітньої історії: Збірник наукових праць. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – Вип. 11. – с. 261 – 267.
6. Гамаш А. Інтерпретація фольклорного образу відьми в українській літературі ХІХ ст. // Вісник Львів. ун – ту. – 1999. – Вип. 27. – с. 120 – 127.
7. Головаха І. "У відьми королева завжди добра" // Сучасність. – 1995. – № 5. – с. 103 – 108.
8. Діса К. Історія з відьмами. – К.: Часопис "Критика", 2008. – 304 с.
9. Курочкін О. Відьма в українській міфологічній традиції // Народна творчість та етнографія. – 1990. – № 4. – с. 23 – 29.
10. Милорадович В.П. Українська відьма: Нариси української демонології / Упор., пер., перед. О.М.Таланчук. – К.: Веселка, 1993 – 72 с.
11. Таланчук О.М. Українські чари. – К.: Либідь, 1992. – 96 с.
12. Українці: народні вірування, повір'я, демонологія / Упор., прим. та біогр. нариси А.П.Пономарьова, Т.В.Косміної, О.О.Боряк; Вст. ст. А.П.Пономарьова; Іл. В.І.Гордієнка. – 2 – е вид. – Київ: Либідь, 1991. – 640 с.

УДК 902(477)

ДО ПИТАННЯ ПРО ТИПОЛОГІЮ ПОХОВАНЬ РОМЕНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ПОСЕЙМ'І

Таскаєв М.О., студент магістратури історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Кедун І.С.**, кафедра всесвітньої історії

Вивченням поховань лівобережжя II-ї половини I тис. історики та археологи приділяли увагу з кінця ХІХ ст. Роменська культура, яка на сучасному етапі дослідження відноситься до літописних Сіверян, розповсюджена в басейні річок Десна, Сейм, Сула, Псел, Ворскла, Сіверський Донець [1, с.201]. Одна з найбільших концентрацій досліджених роменських поховань знаходиться в Посейм'ї. Одним з перших спробував систематизувати сіверянські поховання на Лівобережжі Д.Я.Самоковасов ще в кінці ХІХ ст. [11, с.14-18]. Надалі Г.Ф. Соловйова виділила локальні варіанти поховань для східної Європи, в тому числі і для Лівобережжя, та по

всій течії р. Сейм [14, с. 138-170]. Типи поховань лівобережжя, та хронологічні межі зробив А.В.Григор'єв [3, с. 109-121]. Проте сіверянські поховання і в наш час є предметом чисельних дискусій. Дана проблема активно розробляється О.П.Моцею [10], О.В.Сухобоковим [15, с. 71-75], І.І.Ляпушкіним [9, с. 56-89], Д.Т.Березовцем [2, с. 28-45] та ін. Саме Д.Т.Березовець на основі своїх досліджень, та розкопок Д.Я.Самоквасова прийшов до висновку, що кургани з трупоспаленням на стороні, і похованням у верхній частині кургану, є найдавнішим типом поховань для сіверян [Там же, с. 37]. Такі кургани простежуються фактично по всій течії р.Сейм. Найбільш ранніми, а саме період кінець VIII–IX ст. вважаються кургани середньої течії річки. Прикладом є могильник біля с. Вирівка, Конотопського району [13, с. 72-75], с. Спаське, сучасне Ленінське, Крелевецького району [Там же, с. 71-72], Волокитино, Путивльського району [Там же, с. 69-71], Мар'янівка, Конотопського району [12, с. 211].

На основі досліджень кераміки на Волокитинському та Мар'янівському могильниках, Д.Т.Березовець висуває думку про спадкоємність або спорідненість поховального обряду від волинцевської культури, до роменської [2, с. 36-37]. Розвиваючи запропоновану тезу дослідник припустив, що ранні кургани мають урну у верхній частині насипу, а з часом зміщуються у центр, наступним етапом еволюції поховань є кремація на місці, з подальшою інгумацією [15, с. 73]. З ним не погоджується А.В.Григор'єв, на думку якого, еволюція обряду поховання проходить від урнових поховань на горизонті, з подальшим переміщенням урни у верхню частину кургану, також для ранніх поховань притаманні дерев'яні конструкції і декілька поховальних урн. Для пізнього періоду притаманна лише одна урна [3, с. 112]. Як ми розглянули вище, Вирівка, Волокитино, Мар'янівка, Спаське, самі ранні роменські кургани з урнами у верхній частині. У більш пізніх курганах як Горналь, Каменне, теж урна знаходиться у верхній частині кургану, що дає можливість А.В.Григор'єву говорити про стабільність структури обряду протягом IX –X ст. Зі зміною розташування урн в насипі, мінялось також і кількість поховальних урн, на ранніх етапах дослідники фіксують 2 і більше урн, зі зменшенням до однієї [Там же, с. 113-114]. Інша ситуація з наявністю дерев'яної кільцевої огорожі навколо поховання. Такі огорожі зафіксовані в таких курганах як Шуклінка, Мешково, Переверзево. Всі ці поховання були по річці Тускарь, течія Сейму, і за всіма даними Тускарь був заселений роменцями не раніше кінця IXст., а значить в цілому їх можна віднести до X ст. Ліпіно, курган 1, досліджений П.І.Засурцевим, знайдено трупопокладання в ямі під насипом, навколо якого на рівні горизонту була огорожа. Датований по залишкам кераміки та набором бус кін. X-поч. XI ст. [4, с. 103]. Це дає можливість спростувати думку А.В.Григор'єва про наявність на ранній стадії огорож в курганах, і відмітити появу нових елементів в поховальному обряді другої половини IX – початок X ст. Цим періодом, за допомогою кераміки, датується і поховання на Горнальському комплексі, досліджене А.І.Дмитрюковим, де зафіксовані поховання шляхом кремації на місці, з подальшим укладанням залишків в урни, на горизонті під насипом [8, с. 16-18]. Таке поховання суперечить теорії А.В.Григор'єва, і підходить під тип еволюції поховань запропоноване Д.Т.Березовцем, хоча воно не є розповсюдженим в Посейм'ї. Ще в одній курганній групі, на Горнальському могильнику з 8 розкопаних, всі були зафіксовані як трупопокладання на горизонті, і одне групове, де були поховані чоловік, жінка та дитина. Всі поховання були на спині, головою на захід, одне на схід. За супроводжуючим матеріалом датується першою половиною – серединою XI ст. [Там же].

Важливим археологічним комплексом є роменські кургани у с. Лебяз'є. На цьому комплексі послідовно змінюються культурно-хронологічні горизонти Лівобережжя другої половини I тис. н.е., від колочинської культури (Лебяз'є 1), волинцевський могильник (Лебяз'є 3), роменський курган (6) з трупоспаленням на стороні [5]. Курганний могильник у с. Пригородна Слободка Рильського району. Обряд поховання зазначений як урнове поховання шляхом кремації, так і трупопокладання. В кургані 1 було знайдено парне поховання шляхом інгумації з південно-західним орієнтуванням на підвищенні у вигляді підсипки, і з супроводжуючим матеріалом у вигляді прикрас. Датований могильник IX – 2 половина XI ст. [6, с. 14].

Поховальний обряд без трупоспалення має три види: поховання в ямі, поховання на горизонті, поховання в насипі. На території Посейм'я розповсюджені кургани з похованнями на горизонті. Більшість поховань шляхом трупопокладання орієнтовані головою на захід, але трапляється і навпаки, рідко на північ чи південь. Орієнтація вздовж осі схід-захід притаманна територіям розселення племен Радимічів і прикордонних з ними землям. На території Посейм'я такі поховання знайдені у с. Александрівка Курської обл. В Гочево зафіксовано поховання з орієнтацією вздовж осі південь-північ [14, с.151-153]. Як зазначалося вище орієнтація вздовж осі схід-захід присутня і на Горнальському комплексі. На території Курської області досліджено декілька курганних могильників XI-XIIст. На Горнальському могильнику виявлено 117 курганів з 144 похованнями, 122 з яких відносяться до XI-XII ст. В Ліпіно в 66 курганах знайдено 80 поховань кінця X-поч. XII ст. На Гочевському некрополі досліджено 651 курган з

яких 600- поховання кінця X – поч. XII ст. Серед них було знайдено 168 жіночих поховань, які поділили на три групи. Обряд поховання для всіх трьох груп – трупопокладання на горизонті, хоча в кожній групі знайдені поховання за обрядом кремації. Особливості всіх трьох груп, це наявність в обрядах шляхом інгумації підстилки, у вигляді золи та вугілля навколо тіла. Верхня дата комплексу третьої групи співпадає зі зникненням у сіверян курганного обряду поховання в першій половині – середина XII ст. Ще одна особливість даного комплексу, це наявність серед поховань жінок з прикрасами радимічського племінного союзу [16, с. 192-245].

Як бачимо з таблиці типології поховань, запропонованою Моцею О.П., більшість поховань шляхом інгумації на Гочевському могильнику є на горизонті, або вище нього. Також дослідник провів хронологічні межі поховань за обрядом інгумації на рівні горизонту або в насипі, і датував їх X-XI ст., а в підкурганній ямі XII-XIII ст. [10, с. 85-91]. Отже, еволюція обряду поховання роменської культури в Посеймі, проходила в межах кінця VIII-XII ст. Дискусійними залишаються як вплив іноетнічних груп на типи поховань, так і еволюційний процес від курганної кремації на стороні до безкурганної інгумації в ямах.

Література

1. Археология Украинской ССР: В 3-х т. – Т.3: Раннеславянский и древнерусский периоды. – Київ: Наукова думка, 1986. – 575 с.
2. Березовець Д.Т. До питання про літописних сіверян.// Археологія,- Київ, 1953, вип. VIII.- с.28-45.
3. Григорьев А.В., Северская земля в VIII – начале XI века по археологическим данным / Тр. Тульской археологической экспедиции. Тула, 2000. Вып.2. – 263 с.: ил.
4. Енуков В.В. Славяне до Рюриковичей: Монография. – Курск, 2005. – 352 с.
5. Енуков В.В. Роменские курганы у с. Лебяжье на Сейме. Курский государственный университет. – 2011, № 3 (19). Т. 2.
6. Кашкин А.В. Краткий очерк Рыльской археологии // Рыльск и рыляне в отечественной и зарубежной истории и культуре. – Рыльск, 2012. – 336 с.
7. Комар А.В. Поляне и Северяне // Древнейшие государства Восточной Европы. – М., 2012. – 712 с.
8. Курский край: История изучения курских древностей. – Т.5. – Курск, 2000. – 392 с.
9. Ляпушкин И.И. Славяне Восточной Европы накануне образования древнерусского государства // МИА СССР – М.: Наука, 1968.
10. Моця А.П. Погребальные памятники южнорусских земель IX-XIII вв. – К., 1990. – 153 с.
11. Самоквасов Д.Я. Северянская земля и северяне по городищам и могилам. – М., 1908. – 120 с.
12. Самоквасов Д.Я. Могилы Русской земли. – М., 1908. – 276 с.
13. Самоквасов Д.Я. Могильные древности Северянской Черниговщины. М., 1916.- 101с.
14. Соловьева Г.Ф. Славянские союзы племен по археологическим материалам VIII-XIV вв. // СА. № XXV. – М., 1956. – с. 138-170.
15. Сухобоков О.В. Славяне Днепровского Левобережья(роменская культура и ее предшественники). – К.: Наукова Думка. – 1975. – 168 с.
16. Шпилев А.Г. Погребения с головными венчиками и очельями как показатели этнокультурных и политических процессов на Верхнем Псле в XI в. По материалам Гочевского курганного некрополя // "Куликово поле и Юго-Восточная Русь в XII-XIV вв". – Тула, 2005. – С. 192-245.

УДК 94(477.51)"1942/1943"

НІЖИНСЬКА МУЗИЧНА ШКОЛА В ПЕРІОД ОКУПАЦІЇ (1942-1943 РР.)

Шешеня А.С., студентка II курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: ст. викл. **Дудченко Г.М.**, кафедра історії України та політології

Важливим елементом культурної інфраструктури міста в період німецької окупації була Ніжинська музична школа, відкрита за ініціативи громадськості у 1942 р. Діяльність Ніжинської музичної школи достатньо повно викладена у монографії Майко Т.І. [40], але її сворення та перші два роки існування в умовах окупації окреслені лише загальними рисами.

Актуальність даної теми зумовлена необхідністю з'ясувати особливості здійснення освітньої політики окупаційної влади на території України з урахуванням регіональних відмінностей.

Автор має на меті з'ясувати особливості створення та функціонування Ніжинської музичної школи в період німецької окупації.

У 1941 р. територію України окупували сили, які прагнули підпорядкувавши собі її землі, використати промислові ресурси і отримати дешеву робочу силу. Проте в умовах війни, що затягувалася окупаційна влада змушена здійснювати низку заходів, що були пов'язані з потребами місцевого населення. Співвідношення заходів, що визначались завданнями, визначеними керівництвом Третього рейху та заходів, що відповідали реальних потреб населення зумовлювалось характером режиму в тій чи тій зоні окупації [45].

Про політику пригноблення української культури німцями свідчать застенографовані висловлювання Гітлера у Вольфшанце (Східна Пруссія): "Якщо ми будемо навчати росіян, українців, киргизів читати й писати, то загалом це обернеться проти нас..." Гітлер вважав, що "...загальна освіта є розкладаючою отрутою. Тому кожен стан матиме свій рівень освіти. Широком масам рабів буде надане благодіяння бути неписьменними..." [45].

Розуміючи, що тільки неосвічений народ, без власної інтелігенції може бути достатньо керованим, нацисти розпочали наступ на українську культуру з українських шкіл і просвітницьких організацій. Вища освіта була повністю ліквідована, інститути й університети зачинені, а їхня матеріально-технічна база та бібліотеки пограбовані. Діючими залишилися лише почтакові школи. Згодом, відчуваючи гострий дефіцит кваліфікованої робочої сили на підприємствах, у роботі яких була зацікавлена німецька воєнна економіка, окупанти відновили в Україні мережу професійних навчальних закладів нижчого і середнього рівнів підготовки[42].

В м. Ніжині функціонувало 6 народних шкіл, які були відкриті навесні 1942 року на прохання громадськості, хоча й на певних умовах, і 3 середні спеціальні: технічна з агрономічним і механічним відділами, медична з фармацевтичним і зуболікувальним відділеннями і музична [41].

Ніжинська музична школа була відкрита восени 1942 р. Для неї було виділено будинок №14 по вулиці Ліцейській. Початком історії школи можна вважати 14 серпня 1942 р., коли відповідно до запису в книзі наказів на посаду організатора музичної школи було призначено від Біржі праці Медведєва Миколу Сисоєвича 1882 року народження [36]. Вже 17 серпня за наказом відділу освіти він приступив до виконання обов'язків директора музичної школи м. Ніжина [36].

На сторінках газети "Ніжинські Вісті", яка виходила друком в окупованому Ніжині в одному з вересневих номерів зазначалось: "Багато років в Ніжині мріяли про відкриття музичної школи. Минув тільки рік, як славні німецькі вояки на чолі з Адольфом Гітлером звільняли Україну від большевизму і справа організації музичної школи успішно розв'язана. В музичній школі, яка вже оголосила набір учнів, буде організовано навчання по класах роялю, скрипки, віолончелі, бандури, співів, балету хорових інструментів".

Микола Сисоєвич мав вищу спеціальну освіту. До цього вже протягом року працював директором школи, а на час влаштування на посаду мав 47 років стажу. Крім директорства він був викладачем по класу труби, викладав теорію музики і сольфеджіо, а також читав лекції з фаху "балет" [40].

На момент відкриття бажання вчитися в музичній школі виявили 70 учнів, а вже в листопаді, їх налічувалося 114 [2]. Це були переважно діти до 13 років. Більшість з них були ніжинцями, але були діти й з навколишніх сіл – з Веркіївки [3], Липового Рогу[4], Пашківки [5], з Лохвицького району с. Ровчак-Степанівка [6] та Комарівського району [7].

Школа мала чотирирічний план навчання і по закінченню давала право вступу в консерваторію. Навчання було платним і складало 60 карб.

Перші місяці роботи школи були організаційними. Вже з липня місяця почався пошук музичного інвентарю, який збирали звідусіль. Один рояль забрано зі школи садівництва [8], два піаніно було вилучено з числа речей, залишених біженцями [9]. Ще один інструмент перенесли із дитячих ясел [10]. 24 серпня директор школи звернувся до голови міста Ніжина з проханням дозволити виготовити штамп для Ніжинської музичної школи. Вже 11 вересня фінансовий відділ народної освіти надав директору квитанційні книжки для отримання плати за навчання в музичній школі [11].

Після зазначених організаційних заходів школа розпочала роботу. Проте заняття від самого початку проводилися нерегулярно. Кілька разів робились перерви – у зв'язку з епідемією тифу, тимчасовою передачею приміщень під казарми для німецьких військ.

Істотною проблемою для вчителів та учнів у роки окупації була недостатня кількість підручників та посібників, адже заборонялося використовувати з цією метою радянську літературу. Була організована кампанія вилучення навчальних посібників з бібліотек та їх збору у

населення [40]. Для повноцінного навчання не вистачало і інших речей. В матеріалах фонду зберігся колективний лист учнів з підписами [13] та рапорт викладача скрипки, в яких висловлювалось прохання дістати струни та скрипічну літературу: "Довожу до вашого сведения, що почти все ученики по класу скрипки не имеют струн на скрипках" [14]. Не вистачало нотного паперу, тому викладачеві доводилося пояснювати гами на "маленьких клочках бумаги". Одним із способів вирішення таких проблем були, наприклад, командировання працівників школи до Києва для закупівлі струн, та інших необхідних речей [14].

Навчання в музичній школі велося в будні дні з 08:00 до 19:30 вечора. Кожен учень у місяць повинен був прослухати 8 лекцій та працювати на практичних заняттях [16]. Вчителі, згідно методичних рекомендацій були зобов'язані пильно слідкували за успішністю своїх учнів, тим, хто відставав, виправляли помилки [17]. Також іноді звітували, як ось наприклад про дві групи балету, що "рівносильні за своїми художніми якостями, і стоять на правильному шляху" [18]. Для перевірки результативності навчання в школі та переведення учнів у наступний клас, проводилися так звані "випробування". Приймались іспити комісіями до складу яких входили як педагоги так і відомі в місті музиканти, зокрема членами іспитної комісії у 1943 р. були піаністка театру Паливода О.А., віолончеліст Кулинський В.Ф. Випробовування проводилося в школі з 1 по 7 липня для класів роялю, співів, скрипки, мідних духових інструментів [19]. Як зазначено у висновках комісії загальну підготовку учнів було оцінено на "добре". У "побажаннях" на наступний рік, були пропозиції про збільшення кількості музичних інструментів в школі, запрошення більш кваліфікованих педагогів, та збільшення кількості учнів за рахунок нових наборів учнів [20].

Навчання могло здійснюватися й індивідуально, оскільки бажання вчитися музиці, мали не тільки школярі, а й люди, старшого віку, що закінчили навчання та вже працевлаштовані. У таких випадках учні просили поставити їхні навчальні години в післяробочий час [21].

Опалення навчального приміщення здійснювалося за рахунок асигнувань відділу народної освіти, дровами [22] та торфом [23]. Працювати доводилося в економічному режимі відповідно до вимоги відділу освіти "якомога економніше витрачати паливо і освітлення" [24].

Великою проблемою формування шкільної системи на території, підпорядкованій як військовій, так і цивільній адміністраціям була недостатня кількість придатних для навчального процесу приміщень. Дана тенденція набула особливого поширення в південних областях, що значно ускладнювало будинки середніх шкіл і меншій мірі народних використовувались для розквартирування військових, що значно ускладнювало роботу освітянських закладів та призводило до невиконання навчальної програми в музичній школі [38]. До зменшення кількості навчальних приміщень призводило й те, що частину будівлі школи використовували в якості житлового фонду. Директор музичної школи Медведєв зі своєю дружиною, що теж викладала в школі, спочатку жив при самій школі, що було поширеним явищем [25].

Перерва в роботі школи була зроблена 27 січня 1943 р. – школа не працювала 18 днів [25]. Причиною цього стало звільнення приміщень школи для військових частин. Майно школи у зв'язку з цим було вивезене у міський театр. Крім музичної школи свої приміщення під розміщення військових за наказом міської управи передали всі початкові школи міста [26].

Невтішна була і ситуація з забезпеченням школи меблями. Станом на 1 листопада 1942 р. школа мала два письмові столи, 4 простих столів, 6 тумбочок та 16 "віденських стільців", 5 дерев'яних диванів, одне напівкрісло, 2 шафи. Музичні інструменти які використовувались в навчальному процесі були також в обмеженій кількості: 4 піаніно та один рояль в гарному стані, ще 2 піаніно, що потребували ремонту, 14 одиниць мідних духових музичних інструментів, один великий барабан та одна скрипка [27]. До кінця року ситуація не покращилась, адже у звіті атестаційної комісії, маємо прохання повернути музичні інструменти, що були вивезені раніше, та придбання нових [27].

На шпальтах газети "Ніжинські вісті" є звернення директора школи Медведєва, який з ентузіазмом сповіщав читачів, що школа має надію на створення ще двох нових класів в музичній школі – бандури та віолончелі. Те ж саме ми зустрічаємо в "побажаннях на 1943 р.", де звучить прохання запросити на постійну роботу налаштувальника інструментів, та придбати для школи інструменти, запросивши викладачів, для навчання гри на цих інструментах.

Відкриття омріяного класу віолончелі відбулося 1 березня і школа в свою чергу розпочала відкритий набір учнів.

Обов'язковим предметом викладання в музичній школі була німецька мова [28]. Списки службовців музичної школи для біржі праці подавалися в двох екземплярах: українською та німецькою мовами. Німецьку, як обов'язкову дисципліну в музичній школі від початку її заснування, викладав Соболев В.Д. Про це свідчить програма викладання німецької мови в

музичній школі за 1942 – 1943 рр., але й тут, мабуть, були проблеми з навчальними посібниками, оскільки графа "підручники" в навчальному плані не заповнена.

"Негайно, у зв'язку з поширенням у місті епідемії тифу..." – ці слова означували новий етап життя музичної школи. Мається на увазі епідемія тифу, яка прокотилась містом у березні 1943 р., і значно скоротила кількість учнів у музичній школі. Реагування влади на епідемію зафіксовано з початку березня. За запитом завідувача відділу освіти були складені списки учнів школи з точною вказівкою адреси [29]. З 27 березня по 15 квітня 1943 р. школа була закрита на карантин [30]. З метою зменшення поширення і запобігання хвороби згідно з розпорядженням установи всі службовці "повинні в обов'язковому порядку одержати запобіжне щеплення від черевного тифу, або різачки". Далі подається засторога: "Ті, хто будуть ухилятися від щеплення – будуть оштрафовані". 5 травня 1943 р. епідемію тифу в Ніжині було офіційно ліквідовано [35].

Зачепило життя школи і компанія по вербуванню остербайтерів. В матеріалах музичної школи є відомості датовані 31 серпнем 1943 р. щодо викладачів, які мали відправити своїх дітей до Німеччини. В одній із заяв зазначалось: "Ввиду того, що мій син завербований на роботи в Германію, а я не зможу такі кошти, які потребуються на поїздку, то прошу вас видати мені жалування наперед..." [31]. Відповідно до наявних документів не оминула доля відправки в Німеччину семи учнів школи [32]. Готуючи молодь до роботи в Німеччині, окупаційна влада через середні та професійні заклади поповнювала робочою силою підприємства та фермерські господарства Третього Рейху. Причому терміни навчання в школах не виконувалися. У будь-який час за вказівкою відділу праці, без попередження відділу навчання, спеціальні загони окупантів вдиралися до шкіл і забирали учнів для відправлення на роботу в Німеччину [44].

Щодо кількості учнів, то протягом двох перших років існування школи вона не була стабільною. Відповідно до одного з звітів – "З початку в середньому в школі навчалось від 110 до 115 чол., а з початку другої половини січня 1943 р. кількість навчаючих зменшилась і дійшла до 70 чол.". Станом на 17 вересня в школі було 70 учнів. 47% учнів школи складати діти віком від 7 до 13 років, від 13 до 18 років – 31. До 1 листопада кількість учнів дійшла до 114. Станом на 17 березня 1943 р. загальна кількість учнів зменшилась до 74, можливо, це пов'язано з епідемією тифу. Відомості ж за квітень говорять про 66 учнів.

Викладацький колектив очолював найстарший з педагогів 61-річний Микола Сисоєвич Медведєв, який мав 47 років педагогічного стажу, та очолював школу до 25 травня 1943 р. Новопризначений міський голова м. Ніжина – Фріц на його місце призначив виконуючим обов'язки Кесаєва С.Г. Раптовому звільненню передувала не менш неочікувана документальна перевірка фінансового стану музичної школи, де "порядку прийому грошей на навчання в музичній школі не встановлено. Плата за навчання приймається директором і викладачами без видачі квитанцій на руки платникам. Результати обліку в музичній школі незадовільні. Документи не підшиті...Обліку учнів не було". Медведєву закидали, що ним було куплено 3 клавірт та 1 п'єсу, які на думку інспекторів, для школи не потрібні. Не влаштувала і ціна в 500 крб. [7]. Медведєва було переведено на посаду завідуючого навчальною частиною [33].

Загалом із приміщеннями у школи завжди були проблеми. Маємо документ від 8 травня 1943 р., про те, що "школа просить допомогти перевести клас співів та балету в те приміщення, де зараз знаходиться музична школа по вулиці Ліцейській №6, переселивши одну сім'ю у складі 2 дорослих та 2 дітей в інше місце, тим самим покращивши умови сім'ї"^[34].

Один із списків вчителів дозволяє визначити етнічний склад педагогічного колективу. З 14 вчителів 10 були українцями, а 4 – росіяни. Відповідно до освітнього рівня лише 5 мали вищу освіту, решта – середню та середню спеціальну. Членів партії не було. На кінець окупаційного періоду викладачів залишиться 8. [37].

Інституційні прояви культурного життя в зоні військової адміністрації стали результатом впливу кількох важливих чинників: прагнення окупаційних властей створити умови для відпочинку військовослужбовців вермахту, намагання місцевого населення знайти додаткове джерело засобів для існування завдяки праці в культурницьких інституціях^[45].

Відкриття в Ніжині в період війни музичної школи можемо пояснити, як і будь-який факт в історії кількома факторами.

По-перше, як нами вже було сказано, німці на межі 1942 – 1943 рр. створили мережу професійних закладів освіти, бо відчували потребу в кваліфікованих кадрах. Це стосується й школи в Ніжині.

Хрестоматійною ілюстрацією ставлення німецького командування до культурної політики на окупованій вермахтом території може бути наказ командувача 6-ї армії Райхенау "Про поведінку військ на Сході", де зазначено, що "...жодні історичні або культурні цінності на

Сході не мають значення" [5]. Проте такий підхід не був незмінним. Вермахт у своїх діях керувався не лише настановами нацистського керівництва з його зневажливим ставленням до слов'ян. Свою роль відіграла і необхідність у створенні умов для відпочинку фронтових частин. Уже на початку листопада 1941 р. командування 6-ї армії відправило на місця наказ "Про світоглядне виховання та культурне обслуговування в умовах зими 1941/42". Серед досить широкого кола заходів, що їх планували здійснити в рамках цього наказу, було передбачено, зокрема, використання ресурсів окупованої території, залучення українських акторів для виступів у складі театральних колективів перед військовослужбовцями [45].

Важливо відзначити й про вплив ніжинської громади. Ми знаємо, якщо відкриття школи було такою подією, до якої готувалися і якої чекали (жителі міста давно хотіли відкрити тут музичну школу), то можна припустити що тут відіграв людський чинник: якщо громадськість змогла домогтися від окупаційної влади дозволу відкрити шість чотирикласних народних шкіл, хоча й з певними умовами, отже, тут вона мала свої важелі впливу [43]. Також на користь цієї тези свідчить той факт, що репертуар Ніжинського театру ім. М.Кропивницького складали п'єси української класичної драматургії. Навіть на гастролі до Ніжина в листопаді 1942 р. приїздила трупа Лубенського театру ім. Л.Українки з п'єсою "Запорожець за Дунаєм", це за тих умов, що окупаційна влада не заохочувала розвиток української культури [43]. Варто відзначити й те, що в Ніжині в період окупації постійно діяв кінотеатр і виходила друком місцева українська газета "Ніжинські вісті", відновили свою діяльність сім православних храмів: Василівська, Покровська, Троїцька, Хресто-Воздвиженська, Вознесенська, Богоявленська церкви і церква Благовіщенського монастиря, а також Петропавлівський римо-католицький костюл.

Також цілком імовірно, що майбутніх музикантів окупаційна адміністрація планувала використовувати для культурного обслуговування військ вермахту на фронті та тиллових частин.

Література

1. Відділ забезпечення збереженості документів Державного Чернігівського обласного архіву в м. Ніжині (далі ВЗЗДЧОАН), ф. р. 4388, оп. 1, спр. 2, арк. 1, 2.
2. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 79.
3. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр.4, арк. 1, 2.
4. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 26.
5. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 161.
6. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 78.
7. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 72.
8. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 1.
9. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп.1, спр. 3, арк. 2.
10. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 8.
11. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 27.
12. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 2, арк. 1, 2.
13. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 12.
14. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 11.
15. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 43.
16. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 72.
17. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 114.
18. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 110.
19. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 116.
20. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 12, арк. 2, 3.
21. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 96, 105.
22. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 69.
23. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 4.
24. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 31.
25. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 4, арк. 51.
26. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 37.
27. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 79.
28. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 12, арк. 3.
29. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 29.
30. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 61.
31. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 107.
32. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 108.
33. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп. 1, спр. 3, арк. 89.
34. ВЗЗДЧОАН, ф. р. 4388, оп.1, спр. 3, арк. 74.

35. Топільський Георгій. Ніжин. Вересень 1941. Події навколо Ніжина мовою документів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ucrainarma.org/doc/nizhin-veresen-1941.html
36. Дудченко Г., Кондрашов В. Вихідна документація відділу освіти Ніжинської міської управив 1941–1943 роках // Ніжинська старовина. – 2007. – Вип. 4-5 (7-8). – С. 65-90.
37. Єржабкова Б. Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті "Україна" (1941-1944) у світлі німецьких документів. – К., 2008. – 272 с.
38. Кобринец П.Н. Патриотическое воспитание в советских школах на временно оккупированной территории СССР в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. – 1980. – № 5. – С. 104.
39. Коваль М.В. Україна в Другій світовій і Великій Вітчизняній війнах (1939-1945). – К., 1999. – 336 с. – (Україна крізь віки. – Т. 12).
40. Майко Т.І. Незабутні сторінки історії Ніжинської музичної школи (до 70-річчя її заснування). – Ніжин, 2012. – 236 с.
41. Нестеренко В.А. Окупаційний режим у військовій зоні України в 1941 – 1943 рр. – К., 2005. – 346 с.
42. Патриляк І.К., Боровик М.А. Україна в роки Другої світової війни: спроба нового концептуального погляду. – Ніжин, 2010. – 590 с.
43. Самойленко Г.В. Нариси культури Ніжина. – Ч.3. Освіта та наука. – Ніжин, 1996. – С. 68.
44. Стефанюк Г. Українська школа в політичних планах німецької окупаційної адміністрації в 1941 – 1944 рр. // Людина і політика. Минуле і сучасність. - №2. – 2002.
45. Титаренко Д. Театр, кіно, періодика, музеї: культурне життя українських областей зони військової адміністрації в 1941–1943 роках. – К., 2008. – С.131 – 133.

УДК 821.161.2

АНАЛІЗ ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА КРІЗЬ ПРИЗМУ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ

Дубинська С.А., студентка магістратури філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т.В.**, кафедра філософії та соціально-економічної політики

Володимир Винниченко є однією з найбільш значних, популярних і водночас трагічних постатей в історії української літератури та українського національно-державного відродження. Діапазон творчості українського митця вражає – письменник-романіст, автор новел та драматичних творів, поет, філософ, публіцист, маляр. Винниченко – один із найвідоміших і найвидатніших громадсько-політичних діячів, який не лише мистецьки зобразив свою добу, а й був активним її творцем.

Спадщина Винниченка, як громадсько-політична, так і письменницька, далека від однозначної оцінки і позначена категоричністю висловлювань критиків. Неоднозначне розуміння й витлумачення Винниченкової спадщини значною мірою спричинялися його власними ідейно-художніми пошуками, послідовними спробами врівноважити контрастні філософсько-світоглядні та естетичні доміанти доби.

Творча спадщина В.К.Винниченка з часу його літературного дебюту була об'єктом численних науково-критичних досліджень як літературознавчого, мовознавчого, так і політико-історичного та філософсько-етичного характеру.

У сучасному винниченкознавстві дуже часто творчість В.Винниченка розглядається крізь призму екзистенціалізму. Дослідники вбачають у творах українського митця визначальні інтенції філософії екзистенціалізму, найчастіше такі: гайдеґґерівський пошук сенсу буття; сартрівське тлумачення безособової свідомості, уявного, що долає приреченість "Я-річ", "образ-річ", ясперсівська теорія пограничних ситуацій; марселівська теорія "буття в ситуації" [16]. Екзистенціалістські моделі в українського письменника є одним з основних об'єктів дослідження в сучасному винниченкознавстві. Зокрема зарубіжна критика вважала його ледь не "єдиним послідовником екзистенціалізму у драматургії" [8], хоча риси екзистенціалізму виразно бачимо і у великій прозі митця.

Екзистенціальний метод дослідження дозволяє проаналізувати особливості філософсько-екзистенційного контексту творчості Володимира Винниченка в історико-філософському процесі, з'ясувати специфіку осмислення письменником екзистенційних феноменів людського буття. Розглядаючи творчу спадщину митця в екзистенціалістському дискурсі, сучасне винниченкознавство визначає головні її екзистенційні постулати: самотня й самоцільна особистість, буття індивіда як достовірна реальність, "чисте буття", маргінальність будь-яких систем включеності людини у світ, протидія середовищу, ситуація вибору, свобода особистості, нетотожність буття й мислення.

Вперше на наявність екзистенційних мотивів у творчій спадщині В.Винниченка звернули увагу дослідники діаспори. Так, ще 1972 року С.Наумович зробила відкриття, що ідеї Винниченкових творів можна знайти в працях Ж.-П.Сартра [19]. На аналогії між творами українського митця і А.Камю вказувала М.Тарнавська. Спільність філософських пошуків В.Винниченка з представниками філософії існування була помічена і Л.Онишкевич. Але названі фахівці здебільшого обмежувалися лише побіжними зауваженнями, екзистенційні мотиви у творчості мислителя розглядалися фрагментарно, переважно у загальному літературному контексті.

Н.Михайлівська у праці "Трагічні оптимісти: Екзистенційне філософування в українській літературі XIX – першої половини XX ст.", присвяченій відображенню розвитку екзистенціального філософування на ґрунті вивчення національної ментальності у спадщині українських "духовних геніїв" XIX – початку XX ст. (Т.Шевченка, Лесі Українки, І.Франка, В.Стефаника), лише частково торкається постаті В.Винниченка. У роботі обґрунтовується існування екзистенціалізму як філософської течії в українській літературі 20-50 років XX ст. на основі аналізу спадщини як В.Винниченка, так і інших українських письменників.

Більш ґрунтовне осмислення досліджуваної тематики спостерігається на сучасному етапі винниченкознавства. В цьому контексті особливо необхідно відмітити Г.Сиваченко, яка у своїх винниченкознавчих студіях, зокрема в монографії "Пророк не своєї Вітчизни. Експатріантський "метароман" В.Винниченка: текст і контекст" дослідила творчість письменника в екзистенціалістському контексті. Значну увагу дослідниця приділяє розгляду "Конкордизму" через призму цієї філософської течії, а також докладно описує екзистенціалістські погляди письменника, вписуючи їх у загальноєвропейський контекст.

Як зазначає Г.Сиваченко, екзистенціаліста передусім цікавить конкретна людина, людина і світ, людина в пошуках "істинного" буття. "Життя людської свідомості, різні модуси людської екзистенції можуть бути найадекватніше передані в художній формі, особливо в романі, що ставить у центр оповіді конкретну особистість" [13]. Цим шляхом й "незалежно від французьких екзистенціалістів" [3], як стверджує авторка, пішов і В.Винниченко.

Дослідниця підходить до осмислення філософського підґрунтя творів письменника через сприйняття теорії французького екзистенціалізму, до якого, на її думку, був найближчий В.Винниченко.

"Моральний показ французької екзистенціалістської філософії проявляється передусім "негативно", через критику буржуазної моралі як абстрактної, лицемірної, що відчужує унікальність особистості" [9]. Саме в цьому аспекті, як зауважує Г.Сиваченко, розвивається й етична концепція українського мислення.

Аналізуючи власне філософські твори Сартра, Камю й Винниченка, науковці виявляють, що критичне відштовхування від "неістинних" форм існування є найважливішим конструктивним моментом їхніх філософських побудов. Як зауважує В.Панченко, художня форма роману та драми, використана українським митцем, саме й "дає найприроднішу можливість наочно уявити численні форми морального зла, проти яких він виступає".

"Відчай", "самотність", "абсурд", "вибір", "туга", "нудьга", "бунт" – ключові слова, що виражають світопочування екзистенціальних мислителів [16]. Г.Сиваченко вважає, що "екзистенціалізм у його атеїстичному Винниченковому варіанті є передусім спробою визначити метафізичний стан людини в світі без бога. Трагічний стоїцизм позиції абсурду та бунту в Камю, екзальтація вільної свідомості в Сартра, а разом поєднання цих двох модусів у Винниченка – пропонувані варіанти гордої, незломної позиції людини в світі" [13; 15].

Дослідниця висловлює цікаве припущення, що Винниченко прийшов до екзистенціалізму через буддизм. Це судження вона обґрунтовує тим, що у своїй філософській доктрині він "розглядав, подібно до Шопенгауера, філософія якого стала європейським варіантом буддизму, практику аскетизму й обурення" [15]. Авторка зазначає, що Винниченко був близьким до розроблених у філософії А.Шопенгауера понять, а зокрема до поняття "нірвани".

За Галиною Сиваченко, "Винниченко, подібно до Сартра, пов'язав ідеї екзистенціалізму з боротьбою за емансипацію не лише в царині політичної боротьби, а й у повсякденному житті. Естетичні, моральні, соціальні норми були поціновані ним як безпосередні форми влади, а їхня деструкція – як найдієвіший засіб боротьби за вільне волевиявлення особистості" [19]. Винниченко розкрив свої ідеї у низці публіцистичних маніфестів, у такій праці, як "Щастя (Листи до юнака)", численних художніх творах та в "невідомому масовому читачеві" "Конкордизмі" [14; 15].

Дослідниця, порівнюючи вчення Винниченка з філософією Сартра, констатує, що вони "визначаються парадигмою, що твориться конфронтацією "буття-для-себе" – "буття-для-іншого", яка знімається екстазом" [18]. Конфлікт "буття-для-іншого", за Г.Сиваченко, Сартр розглядає на прикладі потягу до володіння – на пізнавальному і сексуальному рівнях.

У сучасному винниченкознавстві побутує думка про те, що Винниченко теж гостро відчував цей конфлікт, до того ж не лише в філософсько-етичному плані, а й у практичному – у родинних стосунках. Дослідники суголосні вже й у тому, що Винниченко визнавав те, що насолода від володіння жінкою зникає. Оскільки втрата свободи перетворює партнерку на безвільний об'єкт. Тобто насолода сприймалася ним як "найгостріший парадокс: з одного боку вона була замахом на свободу, а з другого – її втрата призводила до зникнення самої насолоди" [4].

Галина Сиваченко робить із цього приводу висновки, що "Винниченкові, як і Сартрові, залишалось одне: визнати свободу й жити з людиною як суб'єктом" [8]. Дослідниця це нове морально-екзистенційне ставлення письменника інтерпретує як таке, що будується з урахуванням таких, виділених нею моментів: а) неприпустимості розгляду іншого, як речі, придатної для використання; б) визнання іншого, що вже є переходом до адекватного самопізнання; в) усвідомлення проєктованого власного буття і буття-для-іншого означає переживання відповідальності .

У сучасному винниченкознавстві беззаперечним видається те, що в романістиці Винниченко створив модель екзистенційного героя, який бачиться науковцям як "істота, яка випала з повсякденності, що викликає в неї нудьгу, відразу та інші форми заперечення" [2]. Більшість дослідників творчості письменника виділяють ще одну властивість екзистенційного героя – "самотність у присутності, у натовпі, на святі – скрізь він почуввається вигнанцем" [17]. Володимир Панченко говорить, що ця відсутність ґрунту й становить найхарактернішу особливість "нової ментальності, котра культивується екзистенціалістською філософією" [11]. Тільки зневірившись у всьому, людина, на думку екзистенціалістів, розуміє, що вона вільна й може вибирати. В. Панченко наголошує: "по-різному проектуючи світ, шляхом проб і помилок, екзистенціалістські герої Винниченкових романів "Лепрозорій", "Вічний імператив", "Нова заповідь", "Слово за тобою, Сталіне", відкривають свої жорсткі істини, що не стикаються з традиційним гуманізмом" [12].

В екзистенціалізмі життя людини розглядається як "одвічна метафізична драма, сюжет якої глибоко трагічний: народження – смерть" [14;12]. "Основні герої-антагоністи – людина і світ. Причому тільки постійне гостре усвідомлення своєї кінцевості може допомогти людині вирватися з оточуючої стандартності життя, вийти до "істинного" буття. Memento mori – основний наказ екзистенціальних філософів, котрий особливо часто згадує Камю" [4]. Подібні міркування про природу смерті, ставлення до неї людини нерідкі й на сторінках Винниченкового "Щоденника", як справедливо зазначає Г.Сиваченко.

Аналізуючи творчу спадщину письменника в екзистенціалістському дискурсі, сучасне винниченкознавство визначає головні її екзистенційні постулати: "самотня й самоцільна особистість, буття індивіда як достовірна реальність, "чисте" буття, маргінальність будь-яких систем включеності людини у світ, протидія середовищу, ситуація вибору, свобода особистості, нетотожність буття й мислення" [5].

Г.Бежнар, яка досліджувала екзистенційні мотиви творчості Винниченка, заперечує твердження Л.Онишкевич, що В.Винниченко "...випередив західноєвропейську літературу на 3 десятиліття років тим, що перший ввів екзистенціалізм у західну драму" [2], але погоджується з тим, що "він зумів передбачити, передчути і відмітити ситуацію вагань і вільного вибору, які ставали щораз то гострішими проблемами для людини ХХ століття" [16; 14]. Як зауважує дослідниця, "антропологічна проблематика, увага до внутрішнього світу людини, до розгадування таємниці власного Я, до пошуків смислу буття та призначення людини в світі є провідною в українській філософії і характеризує її на всіх етапах розвитку філософської культури" [16; 12]. Саме в цей контекст органічно вписується і творчість В.Винниченка .

Екзистенціальною проблематикою займається й А.Гурбанська, яка виявила, що дитячі оповідання В.Винниченка "Віють вітри, віють буйні... ", "Федько-халамидник", "Кумедія з Костем" пронизує екзистенціалістська модель світу; дослідила ефект художнього відкриття життя, його художньо-філософське трактування з орієнтацією на катарсис; зробила висновок про те, що митець у дитячих оповіданнях на основі власного досвіду осмислює реальні життєві колізії, глибоко розкриває внутрішній світ своїх героїв, максимально активує сприймання тексту реципієнтом, спонукає його через відчуття чужого болю до самоочищення [4].

Драматургію Винниченка з погляду її екзистенціалістського наповнення досліджує діаспорний науковець – Л.Залеська-Онишкевич. Вона осмислює основні закономірності розвитку екзистенціалістичного самовияву героїв його драматичних творів у напрямку від самотності, загублення, безцільності, поверхового існування до зміни та вибору [6].

Екзистенціалістської проблематики торкається й В.Хархун під час вивчення поетики роману "Записки Кирпатого Мефістофеля", зокрема у статті "Записки Кирпатого Мефістофеля": екзистенційне в романі і поза ним", де визначає основні, притаманні цьому філософському напрямку, домінанти, що прослідковуються у романістиці письменника.

Отож, дослідження творчості В.Винниченка саме в дискурсі екзистенціальної філософії є правомірним і актуальним. "Адже у творах Винниченка, як зазначає Н.Гусак, досить розвинуте трагічне начало, зумовлене тим, що герої постійно опиняються перед проблемою вибору, часто – перед необхідністю поєднувати непоєднуване, узгоджувати полярно протилежні явища. Проблеми свободи, вибору, гармонії, які порушував у своїх творах письменник, не лише продовжують традиції гуманістично-екзистенціальної філософії, але і збагачують їх, наповнившись соціальним змістом" [15].

Роздумуючи над глобальними світовими проблемами, Володимир Винниченко створює соціально-філософську доктрину "Нова заповідь", яка була видана французькою мовою і відзначена Почесним дипломом та срібною медаллю Товариства сприяння мистецтву, науці й літературі. Деякі аспекти соціально-морального виховання нової людини висвітлені у циклі філософсько-естетичних есе під спільною назвою "Щастя" ("Листи до юнака"). Цей твір французька преса назвала "книгою нового життя і нової людини". Винниченко, прагнучи

відшукати шляхи і засоби побудови справедливого суспільства, в якому людина почувала б себе щасливою, вибудовує оригінальну теорію конкордизму (від лат. concordia – погодження, угода), етико-філософську концепцію розбудови нового, гармонійно погодженого суспільного ладу та нових людей, своєрідну "систему лікування та реорганізації сил сучасного людського організму (чи то індивідуального, чи то колективного), сил як фізичних, так і психічних, системи, базованої на рівновазі та погодженні тих сил". Вона, на думку П.Федченка, випередила багато тодішніх досягнень соціально-політичної і філософської думки, зокрема висунути у 50-х роках ідею "конвергенції" видатними світовими вченими, у т.ч. й А.Сахаровим. Теорія конкордизму знайшла відображення у двотомній праці "Конкордизм" та останньому романі, закінченому за сто днів до смерті, політичній концепції в образах "Слово за тобою, Сталіне!".

Отже, можна стверджувати, що в сучасному винниченкознавстві сформувався такі напрями рецепції екзистенціальної спрямованості творчості Винниченка: визнання генетичної спорідненості філософського підґрунтя його творів з французькою екзистенціальною філософією; актуалізація соціального змісту в екзистенційній проблематиці Винниченка; екзистенціалізм письменника у його атеїстичному варіанті. Загалом же в сучасному винниченкознавстві екзистенціалістська семантична структура творчості В.Винниченка визначається такою значенневою схемою: фатальна самотність людини у світі, постійне перебування на межі вибору, абсурдність життя [14;11].

Література

1. Брайко О. Наближення до духовної Вітчизни: текст і контекст і можливості нових значень [Сиваченко Г. Пророк не своєї Вітчизни. Експатріантський "метароман" В.Винниченка: текст і контекст. – К., 2003] / О.Брайко // Слово і час. – 2005. – №6. – С. 72-76.
2. Брайко О. "Робітник Шевирьов" М.Арцибашева і "Чесність з собою" В. Винниченка: дві моделі антропологічного гнозису / О.Брайко // Слово і час. – 2009. – № 2. – С. 56-67.
3. "В поисках новой красоты" С.Єфремова / С.Єфремов / Українське слово. – Кн. 1. – С. 684-692.
4. Гнідан О. Володимир Винниченко: життя, діяльність, творчість: Навчальний посібник для студентів-філологів / О.Гнідан, Л. Дем'янівська. – К., 1996. – С. 6-254.
5. Гуменюк В. Європейська модерна драма як тло творчих пошуків В.Винниченка / В.Гуменюк // Всесвіт. – 2002. – № 1 – 2. – С. 162-180.
6. Гусак Н. Утверджуючи конкордизм / Н.Гусак // Слово і час. – 1998. – № 11. – С. 66-69.
7. Жулинський М. Винниченко В. (1880 – 1951) // Жулинський М. Із забуття – в безсмертя / М.Жулинський. – К., 1990. – С. 128-173.
8. Залеська-Онишкевич Л. Володимир Винниченко: у пошуках естетичної, особистої і суспільної гармонії / Л.Залеська-Онишкевич. – Нью-Йорк: УВАН, Комісія дослідження життя і творчості Володимира Винниченка, 2004. – С. 88-99.
9. Залеська-Онишкевич Л. П'єса Винниченка "Дисгармонія" та ідеї екзистенціалізму / Л.Залеська-Онишкевич. – Нью-Йорк: УВАН, Комісія дослідження життя і творчості Володимира Винниченка, 2004. – С. 103-115.
10. Історія української літератури ХХ століття. У 2 кн. – Кн.1.: 1910 – 1930-ті роки: Навч. посібник / За ред. В.Г.Дончика. – К.: Либідь, 1993. – С. 481-502.
11. Костюк Г. Світ Винниченкових образів та ідей / Г.Костюк // Слово і час. – 1990. – № 7. – С. 62-70.
12. Лащик Є. Винниченкова філософія щастя / Є. Лащик // Філософська думка. – 1998. – № 1. – С. 138-154.
13. Михайловська Н. Трагічні оптимісти. Екзистенційне філософування в українській літературі ХІХ – першої половини ХХ ст. / Н.Михайловська. – Львів, 1998. – С. 35-43.
14. Михальчук Н. Мала проза Володимира Винниченка: метафізичні та естетичні інтенції / Н.Михальчук. – Ніжин, 2007. – С. 3-112.
15. Сиваченко Г. Винниченків "Конкордизм" В.Винниченка в екзистенціалістському дискурсі / Г.Сиваченко // Слово і час. – 1997. – № 12. – С. 75-85.
16. Хархун В. Асиміляція ніцшеанських і фрейдистських ідей у романістиці В.Винниченка // Наукові читання – 1998. Праці молодих учених України / В.Хархун. – К., 1999. – С. 221-241.
17. Хархун В. "Записки Кирпатого Мефистофеля": екзистенційне в романі і поза ним / В. Хархун // Слово і час. – 2000. – № 7. – С. 26-28.
18. Хархун В. Метароман В.Винниченка як предмет естетико-філософської рецепції [Сиваченко Г. Пророк не своєї Вітчизни. Експатріантський "метароман" В. Винниченка: текст і контекст. – К., 2003] / В.Хархун // Слово і час. – № 7. – С. 71-73.
19. Шумська М.О. Рецептивна естетика як парадигма літературознавства у теоретичних дослідженнях Райнера Варнінга [Електронний ресурс] / М.О.Шумська – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/novitfilolog>

**ДОСЛІДЖЕННЯ ТОПОНІМІВ У ХУДОЖНІЙ ТА НАУКОВО-ПУБЛІЦИСТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ
ОЛЕСЯ ГОНЧАРА****Коновал І.І.**, студентка IV курсу філологічного факультетуНауковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бережняк В.М.**, кафедра української мови

Загальна топоніміка розвивалася в минулому переважно як історична та географічна наука. Лінгвістична ж її розробка почалася тільки тоді, коли в науці про мову усталився історично-порівняльний метод. У зв'язку з питанням про предмет та метод різних галузей ономастики з'явилися статті й розвідки про походження та склад топонімії різних мов і територій, її етимологічний склад, роль географічних назв однієї мови в топонімічній системі інших мов. Значне місце в працях посіли питання класифікації географічних назв.

У курсі "Сучасна українська літературна мова" за редакцією І.Білодіда власні назви визначаються як "іменники, які позначають індивідуальні назви осіб або предметів (у широкому розумінні), виділяють їх із якихось загальних категорій [1, с.16]. І.Железняк у статті "Роль і місце ономастичних досліджень у студіях зі східнослов'янського етногенезу дає назву географічному об'єктові за найхарактернішою ознакою, яка виділяє його серед інших подібних об'єктів [9, с.13]. Олексій Гнатюк твердить, що сукупність усіх топонімів певної визначеної території не є випадковою, а обумовлена наступними чинниками: фізико-географічними особливостями території, типом господарської діяльності, сукупністю етносів, які мешкають (мешкали) на даній території до появи топонімів [3, с.99]. С.Распонд ставить розвиток слов'янської ономастики в залежність "від широкої історичної та сучасної документації, її аналізу й синтезу, здійснюваних рівномірно й за певним планом на всій слов'янській території" [10, с.19]. Д.Єрмолович зазначив, що власні назви – жорсткі десигнатори об'єктів, такі, що реалізують свій відклик через прямиий зв'язок з предметом за допомогою каузального ланцюга [8, с.12]. Велике значення для вивчення розвитку східних слов'ян та загалом слов'янської топоніміки наприкінці XVIII–початку XIX ст. мали праці Бодуена-де-Куртене, О.Соболевського, Ф.Міклошовича, Г.Войцеховського, Я.Розвадовського.

До середини XX ст. розгортаються дослідження в галузі топоніміки. Розвиток даного етапу топоніміки багато чим завдячує працям професора О.Саліщева. Одна з його робіт "Из старой и новой топонимики" (1939) є спробою серйозного дослідження східнослов'янської топоніміки.

Слід зауважити, що велике значення у питаннях встановлення методології та принципів дослідження топонімії мали роботи В.Никонова, Е.Мурзаєва, К.Цілуйка, Л.Гумецької, Ю.Карпенка та топонімічні конференції, що відбулися у Києві у 1959 та 1962 роках і Москві у 1962 р.

Значну роботу в дослідженні топонімії західних областей України провели польські мовознавці С.Грабец, З.Штібер та український мовознавець Я.Рудницький. Їх праці виявилися на сторінках журналів, а також виходили спеціальними виданнями протягом 1930-1960 років.

Найбільших успіхів в ареальному вивченні слов'янської топонімії домоглися мовознавці В.Борек, О.Вільконь, М.Карась, В.Ташицький, С.Распонд та ін.

Окреме місце займає вивчення топонімії за давніми історичними пам'ятками: маємо на увазі передусім ґрунтовне дослідження Л.Гумецької "Топографічні назви української актової мови XIX–XV ст.", "Топонімічні назви".

Вертикальне (діахронічне, стратиграфічне) й горизонтальне (просторове) вивчення топонімів (топонімічних типів) із застосуванням кількісно-статистичного аспекту дозволяє з'ясувати межі різних ареалів, визначати шляхи просторового просування топонімічної моделі протягом віків, а також встановлювати зв'язки і взаємозалежність динаміки з соціально-історичними та природно-географічними умовами формування української народності та нації.

В історії розвитку топоніміки були неодноразові спроби класифікувати географічні назви на різних територіальних рівнях. Перші спроби класифікацій назв населених пунктів на регіональному рівні належать до другої чверті XIX ст. На той період у царині топоніміки сформувалися три основних принципи класифікації топонімічного матеріалу, ґрунтовані передусім на лінгвістичних засадах: 1) лексико-семантичний; 2) морфолого-словотвірний; 3) бінарний (лексико-семантичний і словотвірний).

Один з найбільш ранніх варіантів топонімічної класифікації був запропонований Г.Л.Менкеном.

Видається цікавою класифікація географічних назв, висунута Д.Стюартом, в основу якої покладений аналіз самого механізму утворення топоніма. Виникнення топоніма автор пов'язує з різними психологічними процесами, які лежать в основі утворення тієї або іншої назви.

Р.Рамсей вважає, що лексико-семантичний підхід до класифікації топонімів є основним і неодноразово підкреслює важливість саме цього принципу класифікації, що висувається ним.

Серед розробок початку ХХ ст. на особливу увагу заслуговує класифікація А.Селищева та О.Лебедевої, в основу якої покладено лексико-семантичні й морфолого-словотвірні принципи. Такий подвійний спосіб систематизації топонімичного матеріалу широко представлений у сучасних регіональних дослідженнях топонімії України.

Класифікація Е.Мурзаєва вказує на приналежність географічних назв до загальних слів, яким вони апелюють.

Запропонована робота – це спроба цілісного опису топонімів, використаних у науково-критичних статтях та художніх творах Олесь Гончара, їх загальна класифікація та систематизація.

Зібраний матеріал було систематизовано згідно топонімичної класифікації за категоріями об'єктів О.Суперанської:

1. Суспільно-культурні топоніми:

- 1) хороніми – назви країн і областей;
- 2) ойконіми – назви поселень:
 - а) комоніми – назви сільських поселень;
 - б) полісоніми – назви міст, міських поселень;
- 3) урбаноніми – назви міських об'єктів;
- 4) дромоніми – назви доріг, шляхів;

2. Фізико-географічні топоніми:

- 1) ороніми – назви елементів рельєфу;
- 2) гідроніми – назви водних об'єктів:
 - а) потамоніми – назви річок;
 - б) пелагоніми – назви морів;
 - в) лімنونіми – назви озер.

Олесь Гончар був майстром художніх узагальнень, проте жодною мірою абстракцій. Топоніми, відбиті у творах письменника й літературного критика, виступають своєрідними "точками опори", просторово-часовими константами. Для підтвердження цього факту ми пропонуємо розглянути систематизовані та проаналізовані на звуковому та словотвірному рівнях топоніми, уживані в науковій та художній спадщині Олесь Гончара.

Найчисленнішими групами топонімів є хороніми, ойконіми та гідроніми.

Розглянемо першу групу суспільно-культурних топонімів – хороніми.

Хороніми – це вид топонімів, що означають назви країн, областей та районів. Хороніми включають назви частин світу, назви країн, союзних республік та інших регіонів і територій.

У творчості О.Гончара нами зафіксовано такі хороніми:

Німеччина (нім. Deutschland) 'демократична федеративна республіка, розташована в центрі Європи', напр.: *Їх тисячами гнали мимо собору в Німеччину* [4, с.269].

У поданні номінації виявляємо повну, контактну, регресивну асиміляцію за способом творення [ч]:

Австралія (від лат. terra australis incognita – "невідома південна земля") 'континент, розташований у Південній та Східній півкулях Землі; омивається водами Індійського й Тихого океану; найменший материк на земній кулі', напр.: *Схвильований голос про нашого поета долинає з далекої Австралії, слово його чує сьогодні Індія і молода вируюча Африка* [7, с.29]. На фонетичному рівні спостерігаємо явище епентези (поява епентетичного [й] на місці латинського закінчення -is). Зіставивши лат. Australis та укр. Австралія, помічаємо чергування голосного [u] та нескладового [ў].

Республіка Індія або Індія (англ. Republic of India) 'країна в Південній Азії'. Офіційна назва країни утворена від древньоперського слова хінду, яке походить від санскритського Сіндгу – історичної назви річки Інд.

Сучасна назва країни утворилася суфіксальним способом (суфікси -i- та -j-). Помітним є явище епентези: India → Індія (поява епентетичного [й]).

Африка. Назва топоніма походить від латинського слова аргіса, що означає "сонячний". 'Другий за площею і населенням материк у світі, після Євразії'. Номінація набула вжитку на Заході завдяки римлянам, які використовували назву Africa terra – "земля Афри"

(множина, чи в однині – Афер) – для північної частини материка, а також і для провінції Африки з її столицею Карфагеном, що відповідає теперішньому Тунісу.

Основа слова *африк*- є похідною від початкового слова афрі (назва племені Північної Африки). Слово утворилося суфіксальним способом:

афрі + -к(а) → Африка. Спостерігаємо чергування голосних у корені слова: [i] → [и].

Мексика (англ. Mexico) ‘країна в північній Америці’, напр. ...*Брав каніфоль у Мексиці* [4,с.48]. Зіставивши англійську й українську лексеми, помічаємо явище дисиміляції (англ. [x] → укр. [кs]) та чергування голосних ([i] → [и]; [o] → [а]).

Германія (англ. Germany) ‘стародавня назва Німеччини’, напр.: *А я замурував був у хижі дочку від Германії* [4,с.34].

Це російське запозичення, що зазнало певних фонетичних змін: а) ствердіння глоткового [г]; б) явище епентези: поява епентетичного [й] у закінченні.

Ойконіми – різновид топоніма, що означає назву будь-якого населеного пункту, від міста до окремого будинку; використовується для найменування міст, селищ, сіл тощо. Ойконіми міського типу називаються “астіонімами” (грец. *міський*) або “полісонімами” (грец. поліс (місто)); сільського типу – “комонімами”.

У художніх творах О.Гончара було засвідчено такі ойконіми:

Погребище ‘селище міського типу, що знаходиться на річці Рось; центр однойменного району Вінницької області’. Назва походить від іменника чоловічого роду однини “погріб”, напр.: *Співали якраз, видно, у хаті тієї щасливої Вірки із Погребищ* [6,с.36].

Топонім утворений суфіксальним способом (суф. -ищ-). На фонетичному рівні зафіксовано чергування голосних [i] → [е].

Зачіплянка ‘приміське селище на Дніпропетровщині’. У тлумачному словнику української мови “зачіплюватися (перен. розм.) – затримуватися де-небудь, бути довше, ніж треба; залишатися десь на проживання” [2,с.17], напр.: *У жодній енциклопедії світу не знайти вам цієї Зачіплянки. А вона є, існує в реальності. Без звички навіть трохи дивно звучить: Зачіплянка*

[6,с.5].

Стає очевидним те, що назва села походить від дієслова зачепитися. Зіставивши лексеми *зачепитися* й *Зачіплянка*, фіксуємо чергування голосних [e] → [i] в коренях слів.

Орловщина ‘село Новомосковського району Дніпропетровської області’, напр.: *За плавнями, в Орловщині, з своїми далекобійниками стояв, а собор отой на горизонті був йому орієнтиром* [6,с.128].

У запропонованому слові прозора етимологія. Топонім походить від іменника орел. Слово утворилося суфіксальним способом за допомогою **суфіксів –ів-, -щ-, -ин-**.

На фонетичному рівні спостерігаємо такі звукові процеси: чергування нульового звука у відкритому складі ор- та [e] в закритому – орел; дисиміляція в суфіксі -щ-.

Досить поширеною групою топонімів є гідроніми. Це назви водоймищ (річки, озера, ставки, моря, болота). Залежно від типу водойми серед гідронімів розрізняють:

океаноніми – назви океанів: Тихий океан, Атлантичний океан;

пелагоніми – назви морів: Середземне море, Азовське море;

потамоніми – назви річок: Дністер, Прип’ять, Амазонка;

ліммоніми – назви озер: Байкал, Світязь;

гелоніми – назви боліт: Глиняне болото, Зелене болото.

У творах О.Гончара нами засвідчено такі гідроніми:

Рейн (нім. Rhein, фр. Rhin, нід. Rijn) ‘велика міжнародна ріка в Західній Європі’. Витік міститься у Швейцарії, тече через Німеччину й Нідерланди до Північного моря. Оскільки річка протікає трьома державами, то й назва її має різні дефініції. *Дивізії, зняті з-за Рейну, прибували під Будапешт* [4, с.285].

У топонімі спостерігаємо появу епентетичного [й] в корені слова.

Нева ‘ріка в Росії, з’єднує Ладозьке озеро з Фінською затокою Балтійського моря’; походить з фін. Nevaјoki (від фін. Neva – болото). Народна етимологія пояснює “Нова (річка)”. Перше згадування – Житіє Олександра Невського (XIII ст.). Напр.: *від Неви до Дунаю* [7,с.244].

Nevaјoki → Нева (безафіксний спосіб творення: фінський суфікс -јoki не зберігся в українській та російській назві).

Дунай (антична назва – Істр) – ‘друга за довжиною й за площею басейну річка Європи’. Походить від кельтської назви Danuvius: danu – швидка, vius – вода. Кельтська номінація утворена способом словоскладання. Сучасна назва утворилася від кельтської безафіксним способом.

Балатон (угор. Balaton) ‘найбільше озеро Центральної Європи; розташоване в Західній Угорщині’. Походить від слов’янської назви "блато", що означає "бруд", "болото", напр.: *...війська фронту повели наступ на північ, між озером Балатон та рікою Дунай...*[4, с.277].

Волга ‘найбільша річка Європи’; протікає в Росії. Походить від прасл. *Volga* – волога. Волга від фінського *valka* "білий, ясний", напр.: *Були десь на Волзі...*[7, с.85].

Спостерігаємо чергування праслав’янського [ъ] в сильній позиції й українського наголошеного [о].

Отже, здійснивши аналіз мовознавчих джерел, що містять інформацію про географічні назви, ми виокремили топоніми, які були використані

Олесем Гончаром у художній та науковій спадщині; систематизували віднайдені топоніми, дослідили їх етимологію та проаналізували на лінгвістичному рівні.

Література

1. Білодід І.К. Сучасна українська літературна мова: Лексика й фразеологія / І.К.Білодід. – К., 1973. – С.16
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / За ред. В.Т.Бусел. – К., 2007. – 1736с.
3. Гнатюк О. Топонім як дзеркало суспільно-географічного ландшафту / О.Гнатюк // Українське мовознавство. – 1999. – №7 – С.100.
3. Гончар О.Т. Людина і зброя / О.Т.Гончар. – К.: Дніпро, 1987. – 390с.
4. Гончар О.Т. Письменницькі роздуми / О.Т.Гончар. – К.: Дніпро, 1980. – 315с.
5. Гончар О.Т. Собор / О.Т.Гончар. – К.: Дніпро, 1989. – 270с.
6. Гончар О.Т. Твори у 6 т. / О.Т.Гончар. – К.: Дніпро, 1979. – Т.5. – 520с.
7. Ермолович Д.Н. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.Н.Ермолович. – М.: Валент, 2001. – 200с.
8. Железняк І.М. Роль і місце ономастичних досліджень у студіях зі східнослов’янського етногенезу / І.М.Железняк // Ономастика України та етногенез східних слов’ян НАН України. Інститут української мови. – К., 1998. – С.13.
9. Распонт С. Перспективы развития славянской ономастики / С.Распонт // Вопросы языкознания. – 1952. – №4. – С.19.

УДК 371.32:811.111

ПРИНЦИПИ СИТУАТИВНОСТІ ТА КОМУНІКАТИВНОСТІ В НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Боярченко А.Ю., студентка V курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

З перетворення України на самостійну державу виникла потреба у розбудові системи освіти, її докорінному реформуванні. З цією метою розроблена цілісна державна національна програма "Освіта", головною метою якої є визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI ст., створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Європейський вибір України зумовлює її прагнення подолати бар'єри у вітчизняній та європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань різних країн у цій галузі, що визначає **актуальність** досліджень у вказаному напрямку.

З цією метою в Україні широко апробується система європейських вимог до вивчення іноземних мов, інші стратегічні напрацювання у сфері соціалізації особистості, вироблення соціальних навичок у спілкуванні тощо.

На сучасному рівні навчання дисциплін галузі "іноземна мова" передбачає:

- отримання та створення різних типів повідомлень;
- застосування різних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів та культурних феноменів;
- інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування;
- апробування та застосування культурної / міжкультурної / функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь [3].

Одним із способів інтенсифікації навчання іноземної мови (насамперед мовлення іноземною мовою) і наближення навчання до "природного" шляху опанування мовлення є процес спілкування іноземною мовою, тобто використання принципу комунікативності у навчанні, який безсумнівно пов'язаний із принципом ситуативності. Дослідження ефективності застосування цих принципів та їх взаємодії є **метою нашої статті**.

Будь-який навчальний процес являє собою процес спілкування, що відбувається у формі спілкування студентів, а також шляхом спілкування учнів один з одним. На заняттях з англійської мови іншомовне спілкування – це не лише засіб, але й мета навчання. Звідси витікає важливість урахування комунікативної спрямованості навчання іноземної мови. Яку б стадію оволодіння іноземною мовою учні не проходили, їхня навчальна діяльність повинна проходити у формі спілкування. Кожного разу вчитель повинен поставити перед учнями задачу, яка стосується змісту їхньої діяльності: дізнатись про щось нове, висловити до цього своє ставлення [2, 15].

Принцип комунікативності – це провідний методичний принцип, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах – навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації (Ю.І.Пассов). Модель має зберігати усі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється. Для процесу спілкування – це вмотивований характер мовленнєвих дій як учителя, так і учнів. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування [3].

Комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, що полягає не лише в тому, що переслідується мовленнєва практична мета, але й у тому, що шлях до цієї мети – це практичне використання мови.

Комунікативність включає індивідуалізацію навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміємо врахування всіх особливостей студента як індивідуальності: його здібностей, вмінь здійснювати мовленнєву та навчальну діяльність, врахування його особистісних характеристик.

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) операції процесу породження мовленнєвого висловлювання стають складнішими через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець.

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення вмотивоване. Проте в умовах навчання іноземної мови мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, в яких у школярів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К.Станіславського, "поставити їх у запропоновані обставини". Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість в роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення [3].

Діалогічне мовлення характеризується зверненістю. Спілкування, як правило, проходить у безпосередньому контакті учасників, які добре обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація.

Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Ситуативність необхідна і як спосіб мовленнєвої мотивації, і як умова розвитку мовленнєвого вміння. Ситуативність дійсно може відтворити комунікативну реальність, чим і підвищить інтерес до говоріння.

Ситуативність є однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність діалогічного мовлення з ситуацією, що, однак, не можна зрозуміти буквально. Справа в тому, що самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони є у свідомості комунікантів і обов'язково включені в неї. Що ж це за обставини? Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Класичним прикладом ситуативності є репліка "Іде!", яка у школі може означати, що йде учитель і учням слід негайно заходити до класу й сідати на свої місця, а на трамвайній зупинці – появу довго очікуваного транспорту і т.п.

Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення.

Уявімо, що у вас спрага. Якщо ви прийшли додому, то звичайно підете на кухню й вип'єте води (соку, чаю тощо). Але коли ви прийшли в гості, то потреба випити води стане стимулом до мовлення, в даному разі – прохання до господарів дому: "Чи не дасте мені склянку води? У мене страшна спрага". Реакція співрозмовника буде як вербальною ("Будь ласка", "З задоволенням"), так і невербальною: він/вона наллє вам склянку води або пригостить чашкою чаю. З вашого боку буде висловлена вдячність.

У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Це так звані природні ситуації. Чи можна їх використовувати у процесі навчання іноземної мови? Безсумнівно, можна, але їх кількість, на жаль, надзвичайно обмежена. Наприклад, у школі напередодні уроку іноземної мови відбулися спортивні змагання – їх результати не лише можна, але й слід обговорити на уроці, якщо учні вже володіють відповідним мовним і мовленнєвим матеріалом; учень спізнився на урок – в цій ситуації має відбутися коротка розмова між учителем та учнем, до того ж виучуваною мовою. Перелік можна продовжити, але це не збільшить кількість природних ситуацій на уроці. Тому автори підручників і вчителі спеціально створюють комунікативні ситуації, моделюючи природні комунікативні ситуації. Спеціально створені (або штучні) комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин і умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей, в яких комуніканти виступатимуть, стосунків між ними тощо. Питанням ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій займалося багато вчених (Е.П.Шубін, Й.М.Берман, В.Л.Скалкін та багато інших).

Проте ніхто доступніше за В.О.Артемова не сформулював компонентний склад навчальної комунікативної ситуації, аналізуючи комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків: "...для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)" [3].

Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Це означає, що будь-яка мовленнєва одиниця, будь-яка мовна норма виконує в процесі комунікації певні мовленнєві функції.

Принцип функціональності передбачає перш за все адекватний процес комунікації підбір матеріалу, тобто:

- вибір із тих сфер комунікації, до участі яких ми готуємо учнів;
- вибір лексики не на основі глобальної частотності, а частотності для певної мовленнєвої задачі в певній ситуації;
- вибір лексики, необхідної для обговорення проблем для міжлюдського спілкування [1].
- При цьому передбачається широке використання комунікативних вправ на заняттях англійської мови.

Усі вправи для усного мовлення можна класифікувати за двома напрямками залежно:

– від мовленнєвої діяльності (говоріння – слухання), для розвитку якої вони призначені:

- від етапу становлення складного мовленнєвого вміння говорити чи слухати.

На основі досліджень процесу становлення усно-мовленнєвих умінь видається можливим сформулювати вимоги до комунікативних вправ:

1. Повідомляти студентам інформацію, "поділитися" якою може стати їхньою реальною потребою чи навчальним завданням.
2. Стимулювати своє ставлення до тієї чи іншої життєвої або навчальної реальності.
3. Створювати ситуацію для мовленнєвого спілкування в класі.
4. Будувати спілкування на опрацьованому та достатньо засвоєному учнями матеріалі.
5. Забезпечувати дійсну мовленнєву поведінку учнів згідно із соціально-комунікативною позицією.

Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється набагато швидше, ніж наші школи. І справді, до школи приходять покоління молоді, які живуть в інформаційному суспільстві, в цифровому середовищі, щоб скористатися його перевагами, необхідно переосмислити самоцінність знань та самодостатність викладача як джерела інформації.

Література

1. Зайцева Л.С. Принцип комунікативності у навчанні іноземної мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_DN_2007/Pedagogica/20777.doc.htm
2. Панова Л.С. Методика навчання іноземної мови в школі / Л.С.Панова. – Ніжин. – 2003. – С. 15.
3. Ситуативний підхід до вивчення англійської мови в середній школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-17812-1.html>

УДК 371. 32:811. 111

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Буренок М.В., студентка V курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Актуальність проблеми. У спадок від "закритого" до міжнародної спільноти суспільства колишнього СРСР вчителям залишився певний досвід у викладанні іноземних мов, який більшою мірою ґрунтувався на засадах граматико-перекладного методу. Подальший соціально-економічний розвиток країни ще в кінці минулого століття об'єктивно вимагав перегляду і пошуку більш дієвих з точки погляду навчання мови як засобу спілкування підходів. Сьогодні перетворення в політичному, соціально-економічному і культурному житті нашої країни зумовлюють потребу в людях, які володіють іноземною мовою як засобом спілкування та можуть використовувати її для свого фахового зростання. Реалії сьогодення ставлять вже перед школярами проблему оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування та взаємодії. Необхідність навчити школярів використовувати іноземну мову як інструмент у

діалозі культур різних країн світу спонукає методистів та вчителів-практиків переосмислювати цілі іншомовного навчання та акцентувати увагу на пошуках дієвих засобів їх досягнення.

В нових програмах з іноземної мови для середніх загальноосвітніх навчальних закладів закладено важливі принципи: комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація, автономія учня, взаємопов'язане навчання вмінь. Один із ключових принципів рекомендацій Ради Європи – іноземна мова для життя [2, 2].

Мета статті – з'ясувати особливості комунікативного методу вивчення іноземної мови в школі та розглянути шляхи його реалізації.

Відомий теоретик комунікативної методики Й.І.Пасов писав про те, що суть комунікативного навчання полягає у підготовці учня до участі в процесі іншомовного спілкування в умовах, створених у класі [4, 165]. Іншими словами – комунікативно-орієнтовне навчання іноземної мови – це моделювання процесу спілкування, а отже, урок іноземної мови за методикою комунікативно-орієнтованого навчання – це модель процесу комунікації іноземною мовою.

Організувати ж процес навчання як моделі процесу спілкування означає змоделювати лише основні, принципово важливі, суттєві параметри спілкування, до яких належать:

- особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування;
- взаємини і взаємодія мовленнєвих партнерів;
- ситуації як форми функціонування спілкування;
- змістовна основа процесу спілкування;
- система мовленнєвих засобів, які варто засвоїти для забезпечення комунікативної діяльності в ситуаціях спілкування;
- функціональний характер засвоєння і використання мовленнєвих засобів;
- евристичність (розмаїття зв'язків, що забезпечують динаміку мовлення і гнучкість у використанні мовленнєвих засобів) [3, 18].

Спілкування – процес активний. Ця активність пов'язана з розумовою діяльністю і комунікативною поведінкою. Комунікативна діяльність має ще одну характеристику – вмотивованість. Людина, як правило, спілкується тому, що в неї є для цього внутрішня причина, мотив.

Цілеспрямованість – ще одна з важливих характеристик комунікативної діяльності. Будь-яке висловлювання переслідує якусь мету. Той, хто висловлюється в процесі спілкування, завжди хоче досягти певної мети: переконатися самому або переконати співрозмовника, підтримати його думку або висміяти його т. ін.

Процес спілкування має зв'язок з діяльністю, оскільки "обслуговує" всю іншу діяльність людини. Зв'язок з особистістю також очевидний. Спілкування багато в чому зумовлене всіма компонентами особистості.

Особистість завжди індивідуальна, характеризується неповторними поєднанням рис, що виявляються в здібностях, характері, інтелекті, у почуттях та протіканні психічних процесів, у потребах, ідеалах та інтересах.

Важлива характеристика спілкування – ситуативність. Комунікативно орієнтований підхід прагне до відтворення всіх вище згаданих характеристик процесу спілкування у навчальній діяльності на уроці іноземної мови. Це означає, що в основних параметрах таке навчання адекватне процесу реального спілкування [2, 9-10].

Як же перетворити процес викладання іноземної мови на комунікативний, цікавий та корисний для учнів. Найголовніше у комунікативному підході – вміння співрозмовників виражати свої думки так, щоб вони були зрозумілі іншому співрозмовнику. Що ми говоримо – важливіше того, як це говоримо. Вважаємо, що на уроці більше часу треба приділяти говорінню, потім витратити на переклад з української мови на англійську чи навпаки з англійської на рідну мову. Використання рідної мови має бути мінімальним (наприклад, при поясненні домашнього завдання, якщо в цьому є потреба). Під час проведення уроків іноземної мови треба привчити учнів шукати вихід із ситуації і висловлювати свої думки, користуючись тим лексичним запасом, яким вони володіють (наприклад, "I'm hungry" учень може сказати "I want to eat"). Помилки при вивченні іноземної мови – природне явище і, можливо, навіть іноді необхідне. Під час спілкування на уроці необхідно не часто виправляти помилки учнів. Варто завжди обирати те граматичне явище, на яке необхідно звернути особливу увагу учня (наприклад, Р.: "He go to school at Friday". – Т.: "He goes to school..." – не варто акцентувати на зміні "at" на "on", якщо виправили вже одну помилку). Адже якщо дитину дуже часто і багато виправляти, вона втратить впевненість у собі і боїтиметься спілкування. Але якщо учень зрозуміє, що здатний розпочати і підтримати розмову і що це його уміння з уроку в урок удосконалюється, то він стає впевненішим; розуміє, що він володіє англійською мовою як засобом спілкування [2, 8].

Вчитель на такому уроці працює в ролі “facilitator”. Це означає, що він діє як помічник, заохочуючи учнів до спілкування і створюючи ситуації, в яких таке спілкування могло б проходити. При комунікативному підході вчитель не домінує і не є центром уваги. Учні, спілкуючись один з одним, є центром взаємодії. Вчитель розпочинає інтеракцію між учнями, інколи може брати в ній участь, але зазвичай, роль вчителя – допомога, порада учню, як правильно висловити свою думку. Взаємодія “учень – учень” має переважати на уроці. Роль вчителя також полягає у створенні дружжелюбної атмосфери в класі. Це особливо важливо, коли учні висловлюють свої думки, погляди, почуття тощо. Сором’язливих учнів варто теж заохочувати до розмови [3, 20].

Розглянемо найпоширеніші форми діяльності учнів під час уроку-спілкування:

1. **“Information Gap”**. В основі цього прийому лежить нерівномірний розподіл між партнерами по спілкуванню певної інформації, якою вони мають обмінятися англійською мовою, що є стимулом для спілкування. Наприклад, при вивченні теми “Great Britain” учням, які працюють в парах, пропонується заповнити таблиці інформацією, якої не вистачає.

Таблиця 1

PUPIL 'A'		
	England	Scotland
Population	49.181.000	
Area		78.772 sq. km
Capital city	London	
Mountains	The Pennines	
Lakes and Rivers	Thames, Severn, Trent	
Mineral resources	Coal, oil, gas	
Official Language	English	
Pastime	Sport, watching TV, attending plays, concerts, gardening	

Таблиця 2

PUPIL 'B'		
	England	Scotland
Population		5.122.000
Area	129.249 sq. km.	
Capital city		Edinburgh
Mountains		Highlands, Grampian mountains
Lakes and Rivers		Loch ness
Mineral resources		Oil, gas
Official Language		English
Pastime		Sport (golf and soccer), bagpipe competitions

Таким чином, в обох таблицях є вся інформація, потрібна для виконання запропонованого завдання, але кожен учень має в своїй таблиці лише частину інформації. Учні, спілкуючись англійською мовою, заповнюють пропуски в таблиці.

На основі такого завдання можна організувати “True-False” тест між учнями, які працюють в парах. Наприклад:

1. The population in England is much bigger than is Scotland.
2. Scotland is a little smaller than England.
3. There are many rivers in Scotland. Etc.

Щоб знайти правильну відповідь, учні обмінюються інформацією, поєднують її, а потім разом приймають рішення.

2) **“Information transfer”**. Одному з учнів пропонується текст, у якому є пропущена інформація. Його партнеру по спілкуванню – таблиця, в графах якої необхідно представити інформацію, яка є в тексті співрозмовника. Наприклад, учні А і В отримують такий матеріал:
Pupil A: His name is David.

He is ...years old. He was born in Britain. He lives in ... now. He goes to school. His favorite subject is... . David’s hobby is collecting computer games. At home he likes... . At the weekend he goes to the sport club. His favorite sport is... .

Pupil 'B'

Name	
Age	14
Place of birth	
Place where lives	London
Place of study	
Favorite subject	Math
Hobby	
Likes at home	Watching TV
Favorite sport	Football

3) **“Pair Work”**. Кожен учень отримує картки з текстом, в якому відсутня певна інформація. Але ця інформація є у співрозмовника. Кожен повинен, ставлячи запитання партнеру, добути інформацію, якої не вистачає.

Pupil 'A'

Charlotte Brontë was born in ... (When?). In 1820 they moved to Haworth. After the death of Charlotte's mother in ... (When?), her mother's sister, Elizabeth, came to look after her family. In 1824, the four eldest girls were sent to ... school (Which?). The time Charlotte spent at her second school, Roehead, was ... (What?). Etc.

Pupil 'B'

Charlotte Brontë was born in 1816. In 1820 they moved to ... (Where?). After the death of Charlotte's mother in 1821, ... (Who?) came to look after her family. ... (When?) the four eldest girls were sent to Cowan Bridge school. The time Charlotte spent ... (Where?), was far happier.

4) **“What would you say?”** Учні отримують розгорнуте запитання і повинні англійською мовою дати повну відповідь. Наприклад, “What would you do with a million dollars?” або “If you could do only have 3 things with you on a desert island, what would you bring and why?”.

5) **“Making predictions”**. Такі завдання розвивають креативність мислення учнів. Перед читанням або прослуховуванням тексту учням пропонується назва та декілька речень з тексту. Потім учні мають придумати свої варіанти закінчення тексту.

6) **Вправа “If-statement”**. Вчитель записує на дошці цікаве “If-твердження”. Наприклад “If I were the president of Ukraine” або “If school started at 10 o'clock”. Потім, використовуючи метод “Мозкового штурму”, учні говорять спочатку про переваги, а потім про недоліки цього твердження. Спочатку учні працюють індивідуально, потім у групах. Порівняйте кількість ідей. Мораль: одна голова – добре, а дві – краще.

7) **Role-Play “Making an Interview”**. Цей вид групового спілкування є одним із найпоширеніших. При підготовці до інтерв'ю вчитель (або самі учні) визначає, хто буде виступати в ролі того, в кого братимуть інтерв'ю. Це може бути учень, якому є чим поділитись з однокласниками. Наприклад, побував на цікавій екскурсії, брав участь у шкільній виставі тощо. До цього виду групової бесіди учнів варто готувати від самого початку навчання англійської мови. Для цього на уроках іноземної мови необхідно якомога частіше пропонувати ситуації, у яких учні запитують вчителя або один одного про щось, пов'язане з тематикою, що вивчається, з якою-небудь подією в школі тощо. Наприклад, під час роботи над ситуаціями, пов'язаними з тематикою “Моє хобі”, вчитель може розпочати урок з повідомлення “I've got a big collection of books at home” або “I'm going to show you my collection today”. Учні по черзі ставлять йому питання і обов'язково дякують за відповідь. Тим, котрі соромляться або не знають, як спитати про щось, необхідно допомагати, підказуючи запитання англійською мовою. Звикаючи від самого початку до такої форми спілкування із вчителем і однокласниками, учні будуть охоче вступати в розмову. Таким чином, навчальне інтерв'ю наблизиться до реального [2, 7-9].

Висновки. З короткого огляду теоретичних та практичних аспектів проблеми стає зрозуміло, наскільки комплексним та багатограним є використання комунікативних завдань у процесі вивчення іноземної мови в школі. Враховуючи те, що основна функція мови комунікативна, комунікативний підхід до вивчення іноземної мови можна без перебільшення назвати провідним. При цьому навчання повинно бути спрямоване не на вивчення граматики чи лексики іноземної мови, а на формування комунікативної компетентності, тобто уміння правильно використовувати мову у відповідних реальних комунікативних ситуаціях. Навчання

необхідно проводити з використанням певних тренувальних вправ, щоб розвинути комунікативні навички в учнів.

Комунікативний напрям розвивається паралельно з розвитком комунікативної лінгвістики, соціальної психології та соціології на основі одержання досвіду в навчальному процесі, що дає можливість і далі досліджувати це питання.

Практика і навчання визначають еволюцію поглядів і пошук поєднання комунікативності з власне тренувальними вправами, рух "від мови до спілкування" і "від спілкування до мови" [1, 6].

Література

1. Вдовін В.В. Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vlp.com.ua/files/07_36.pdf.
2. Кашеева Н.Ю. Активізація комунікативного підходу на уроках англійської мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://school131oz.clan.su/_ld/0/10_Kaschejeva.pdf.
3. Мильруд Р.П., Максимова І.Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов / Р.П.Мильруд, І.Р.Максимова // Іноземні мови в школі. – 2000 – № 5. – С.17-21.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

УДК 371.32:811.111

ВИКОРИСТАННЯ РИМОВАНИХ ТЕКСТІВ У ВИВЧЕННІ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гармаш О.С., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Із набуттям Україною незалежності суттєво розширилися можливості співпраці нашої країни з іноземними партнерами в усіх сферах людського життя. Розвиток міжнародного співробітництва зумовлює необхідність перегляду основ шкільної мовної політики нашої держави, кінцевою метою якої виступає підвищення ефективності вивчення іноземної мови як засобу міжнародного спілкування.

Діти шкільного віку відзначаються найбільш високим рівнем сенситивності, тобто здатністю сприймати, засвоювати та відтворювати незнайомий для них навчальний матеріал. Результативність вивчення іноземної мови визначається комплексом методів і форм роботи, які використовуються в навчальному процесі. Ефективність римованих текстів як засобу навчання англійської мови в школі зумовлюється зацікавленістю школярів у сприйнятті текстів, що римуються. Аналіз текстів сприяє розвитку творчих здібностей школярів, умінь висловлювати свої думки й аргументувати їх. Крім того, вивчення римованих текстів розвиває мовленнєву пам'ять дитини, що є запорукою успішного оволодіння іноземною мовою. Таким чином, особливої актуальності набуває питання використання римованих текстів у навчання школярів лексики англійської мови.

Проблема навчання лексики англійської мови знаходить своє відображення в роботах Н.Бабинської, О.Вишневого [1], С.Ніколаєвої, О.Паршикової [3], Н.Федічевої. Проблема використання поетичних текстів у навчанні іноземної мови знайшла своє відображення в роботах Н.Горіної, О.Ізмайлової, І.Макарової, Г.Фуклеєвої, Т.Шостак. Дослідження І.Макарової, Т.Шостак [6] висвітлюють етапи й алгоритм роботи з поетичним текстом. У статті О.Ізмайлової [7] наводяться приклади віршів, що можуть бути використані на уроках англійської мови відповідно до поставлених цілей. Проте проблема використання римованих текстів у навчанні учнів лексики англійської мови ще залишається недостатньо вивченою.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання римованих текстів у навчанні англійської лексики, надати методичні рекомендації з використання римованих текстів у процесі навчання учнів початкової школи.

Як зазначає С.Ніколаєва, методика являє собою сукупність правил, принципів навчання іноземної мови [2, 15]. Під методикою ми розуміємо сукупність принципів використання римованих текстів у процесі навчання лексики англійської мови в школі. Теоретичне обґрунтування методики передбачає вивчення етапів використання текстів на уроках англійської мови та урахування психофізіологічних особливостей особистості школяра.

Процес використання римованих текстів на уроках англійської мови в школі має складатися з таких етапів:

- *підготовчий*, що має на меті відбір римованих текстів як навчального матеріалу;
- *процесуальний*, сутність якого полягає в роботі з римованими текстами на уроці англійської мови;
- *оцінний*, що передбачає оцінку ефективності використання римованих текстів у навчанні школярів лексики англійської мови.

У процесі навчання лексичного матеріалу педагог повинен дуже відповідально підійти до добору лексики. Школярі мають усвідомити, що лексика потрібна їм для спілкування. Значення нового мовного знака слід розкривати за допомогою різноманітних наочних засобів. На думку Л.Прессман, наочність відіграє особливу роль у навчанні дітей саме молодшого шкільного віку, тому що вона відповідає особливостям їхнього сприйняття та засвоєння знань [8, 152]. Впливаючи на органи чуттів, засоби наочності забезпечують різнобічне та повне формування будь-якого образу чи поняття і тим самим сприяють більш міцному засвоєнню знань, розумінню зв'язку наукових знань із життям [8, 153].

Вірш є словесно-образним різновидом наочності. Римовані тексти утворюють в уяві учнів численні образи, розвиваючи їхню уяву. Крім того, маючи яскраве емоційне забарвлення, вірші створюють позитивне ставлення дітей до англійської мови та спонукають до висловлення почуттів у словесній формі.

Створити емоційний відгук в особистості може тільки цікава й актуальна для неї інформація. Тому краще "прив'язувати" вірш чи римування до подій в навколишньому світі або подій, які нещодавно трапилися в житті дитини.

Вірш чи римування можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Так, наприклад, стандартне привітання на початку уроку можна замінити на невеличкий римований діалог між учителем та учнями. Римовані тексти можна використовувати для проведення на уроках англійської мови так званих "фізкультхвилинок". Така форма роботи є особливо важливою саме в початковій школі, оскільки внаслідок психофізіологічних особливостей діти молодшого шкільного віку часто втомлюються від проведення подекуди монотонної роботи.

Відбір навчального матеріалу значною мірою зумовлює успішність навчального процесу та його результативність. Одним із основних дидактичних принципів є принцип доступності. На думку В.Курила, сутність даного принципу полягає в зрозумілості учнями навчального матеріалу та ґрунтовності останнього на відомих учням фактах, знаннях тощо [9, 151]. З огляду на викладене вище можна сказати, що відбір римованого тексту має здійснюватися на принципі **значущості** та **емоційної привабливості** для учнів.

Діти часто почуваються ніяково, розгублено, коли зустрічаються з невідомим чи незрозумілим для них явищем чи поняттям. Тому при відборі віршів і римувань необхідно виходити з принципу "**мовної посиленості**".

Другим етапом використання віршів на уроці англійської мови має виступати безпосередня робота з римованими текстами. Діти найбільш чутливо сприймають і запам'ятовують особливості іноземної мови. Саме тому під час пред'явлення тексту необхідно використовувати потенціал технічних засобів навчання (ТЗН). За допомогою ТЗН учні мають змогу почути мовлення носіїв мови та навчитися правильно вимовляти звуки нерідної для себе мови. Якщо запропонувати учням записати виконання вірша на магнітофон, а потім порівняти з текстом оригіналу, учні матимуть змогу краще зрозуміти зроблені ними фонетичні помилки.

Одним із важливих завдань роботи з віршами на уроці іноземної мови вважається зняття мовних труднощів. Небажано, щоб вірші для початкової школи містили значну кількість складного лексичного матеріалу чи незрозумілий граматичний матеріал. Але у вірші може бути незнайома для дитини лексика. Як зазначає О.Павлова, зняття лексико-граматичних труднощів може відбуватися шляхом перекладу учнями разом з учителем тексту вірша чи римування [4, 26]. Однак, такий підхід до зняття труднощів на уроках англійської мови видається менш продуктивним, особливо якщо завданням уроку є розширення словникового запасу учнів із лексичної теми.

З огляду на викладене найбільш ефективним способом зняття лексико-граматичних труднощів є використання вчителем малюнків із зображенням правопису та транскрипції відповідної лексичної одиниці. Так, якщо в тексті вірша зустрічається слово "cat", то можна показати дітям картку із зображенням кішки. Поряд із зображенням подати правопис і транскрипцію слова. Отже, у процесі римованих текстів у навчанні школярів англомовної лексики вчитель має дотримуватися принципу опорного навчання лексики англійської мови.

Ефективність римованих текстів як засобу навчання значною мірою зумовлюється тим, чи пропонує вчитель певні творчі завдання для своїх учнів. Так, використовуючи вірш "The

Seasons", можна запропонувати співвіднести зображення пір року із текстом на основі ключових слів. Наприклад, учням ставиться запитання "What is it?", а для відповіді пропонуються лексичні одиниці "snow", "leaves", "sky" тощо. Учні використовують такі підказки для виконання завдання: "The sky is gloomy. The leaves are on the ground. It is autumn".

Робота з використання римованих текстів у навчанні школярів лексики англійської мови має будуватися на принципі творчої мовленнєвої взаємодії у системах "учень-учень" та "учень-учитель".

Завдання оцінного етапу роботи з використання римованих текстів у навчанні дітей англійської лексики передбачає аналіз ефективності проведеної роботи. Ефективність навчальної діяльності з англійської мови залежить від усвідомлення учнями прогностичних результатів своєї роботи на уроці та в позанавчальний час. Школярі усвідомлюють необхідність певної роботи та її результативність у тому випадку, якщо вони виступають не просто "реципієнтами" знання. Інакше кажучи, учитель має не повідомляти позитивні та негативні наслідки роботи, а залучити учнів до активного обговорення результатів діяльності та планування майбутніх видів роботи [5, 40]. Так, під час уроку за темою "Family" можна використати такий вірш:

Father, mother.
Sister, brother,
Hand in hand
With one another.

Наприкінці уроку учитель просить дітей пояснити родинні зв'язки та висловити своє ставлення до вірша (можливі відповіді учнів: "My brother is my parent's son. I understand it now"; "I can name the members of my family"). Таким чином, принципом використання римованих текстів у навчанні у навчанні школярів лексики англійської мови виступає принцип спільного аналізу та прогнозу роботи з вивчення лексики англійської мови.

Можна сформулювати такі методичні рекомендації з використання римованих текстів у навчанні школярів лексики англійської мови:

- 1) зміст римованого тексту має відповідати темі уроку (окремій його частині) та інтересам дитини;
- 2) текст має бути невеликим за розміром;
- 3) учителю необхідно мінімалізувати кількість незнайомих лексичних одиниць та граматичних конструкцій, що представлені в запропонованому римуванні;
- 4) необхідно використовувати ТЗН під час інтонаційно-фонетичного представлення та відтворення тексту;
- 5) учитель має використовувати зорові опори для зняття лексико-граматичних труднощів тексту;
- 6) під час роботи з текстом бажано використовувати контрольні запитання та творчі мовленнєві завдання, що базуються на змісті римування;
- 7) учитель повинен залучати школярів до аналізу результативності роботи з римованими текстами на визначення перспектив останньої.

Римований текст є одним із найбільш дієвих засобів навчання англійської мови учнів. Успішність використання римованих текстів у навчанні школярів англійської лексики значною мірою залежить від багатьох чинників, серед яких – критерії відбору поетичного твору, врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів, поетапне опрацювання римованих текстів тощо.

Література

1. Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов: навч. посібник / О.І.Вишневський. – 2-ге вид. – К.: Знання, 2011. – 2016 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / під ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Паршикова Е.А. Принципы отбора и организации материала для обучения иностранному языку в начальной школе / Е.А.Паршикова // Иноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 41-46.
4. Павлова Е.А. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка – эффективное средство усвоения языкового материала / Е.А.Павлова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 25-30.
5. Чередник С.В. Работа над поэтическими произведениями на уроках английского языка / С.В.Чередник // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4. – С. 39-42.
6. Шостак Т.Г. Вірші та римування на уроці англійської мови / Т.Г.Шостак // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 6-9.

7. Измайлова Е.В. Песни и стихи на уроках английского языка в III классе / Е.В.Измайлова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 34-36.

8. Прессман Л.П. Методика и техника эффективного использования средств обучения в учебно-воспитательном процессе: учебн. пособие для студ. пед. ин-тов / Л.П.Прессман. – М.: Высш. шк., 1985. – 267 с.

9. Педагогика (краткий курс лекций): учебн. пособие для студ. пед. учеб. заведений / [В.С.Курило, А.Н.Чиж, Н.С.Кратинков]. – Луганск, 2001. – 231 с.

УДК 371.32:811.111

ПРОЕКТНА РОБОТА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Жданова Ю.Ю., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Автор статті описує види проектів, послідовність етапів, вимоги до їх проведення, та наводить приклади проведення проектної роботи у початковій школі.

Однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземної мови є пошук таких методів, які б сприяли розвитку особистості та самостійності учнів при підготовці до уроку. До сучасних технологій, які сприяють підвищенню рівня ефективності навчального процесу відноситься проектна робота. Вона формує в учнів комунікативні навички, культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо ставитись до думки партнерів по спілкуванню, розвиває уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, яке сприяє виникненню природної потреби в спілкуванні іноземною мовою [3, 1].

Завдяки виконанню проектних робіт учні розширюють свій кругозір, межі володіння мовою, отримуючи досвід від практичного її використання, вчать слухати англійську мову і чути, розуміти один одного при захисті проектів. Школярі працюють з довідковою літературою, словниками, комп'ютером, тим самим створюється можливість прямого контакту з автентичною мовою, чого не дає вивчення мови лише за допомогою підручника на уроці в класі [3, 1].

Варто зазначити, що, оскільки ця технологія досить нова, мало хто з учителів має бажання з нею ознайомлюватись, впроваджувати її в своїй практичній педагогічній діяльності і перебудовувати всю свою систему роботи, яка створювалася протягом багатьох років. Тому досить актуальним на сучасному етапі розвитку освіти є ознайомлення студентів педагогічних навчальних закладів з методом проектів для того, щоб вони використовували його під час своєї професійної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність, види, місце та ефективність використання методу проектів на уроках англійської мови.

Метод проектів виник у 20-ті роки минулого століття в США. У педагогічній науці та практиці приділялася увага питанням підготовки майбутнього вчителя до проектної діяльності. Питання організації навчання за методом проектів розглядається у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Д.Дьюї, У.Х.Кілпатрік, Е.Коллінз, Л.Є.Левін, Д.Піт, С.Шацький). У наш час варіанти використання проектної діяльності розглядаються у працях В.Гузєєва, М.Гуревича, О.Коберніка, І. Лернера, Н.Матяш, М.Павлової, Є.Павлютенкова, Е.Полат, Г.Селевко, В.Симоненко, І.Сасової, М.Романовської, О.Фурасової [1, 3].

Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість учневі проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності.

При організації занять з англійської мови в школі вчителі можуть застосовувати такі види проектів:

- ✓ інформаційні – спрямовані на навчання цілеспрямованого збирання інформації, її аналізу та використання;
- ✓ дослідницькі – вимагають чіткого визначення загальної проблеми дослідження, його головної мети, конкретних задач та методів їх розв'язання;
- ✓ ігрові – передбачають виконання ігрових ролей у моделях/ситуаціях, що об'єднуються загальною ідеєю;
- ✓ творчі – діяльність учасників спрямована на те, щоб створити оригінальне есе або вірш, придумати казку або оповідання, малюнок, колаж тощо;

✓ практичні (практично-орієнтовані) – кінцевим продуктом таких проектів може бути газета, Web-сторінка, оформлений стенд, суспільна акція тощо [2, 21-23].

Проектна робота може тривати впродовж короткого періоду або бути тривалою – впродовж кількох тижнів. Може застосовуватись індивідуально і в групах.

Існують основні вимоги до використання методу проектів:

1) наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми, задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

4) структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);

5) використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій:

- визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження;
- висування гіпотези їх рішення;
- обговорення методів дослідження;
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів;
- збір, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висування нових проблем дослідження.

Метод проектів і навчання у співпраці знаходять все більше застосування в практиці викладання. Причин цього кілька:

❖ необхідність не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити набувати ці знання самостійно, вміти користуватися набутими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань;

❖ актуальність придбання комунікативних навичок і вмінь, тобто умінь працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);

❖ актуальність широких людських контактів, знайомства з різними точками зору на одну проблему;

❖ значущість для розвитку людини умінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, факти, уміти їх аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

Проекти виконуються поетапно і проходять чотири основні етапи:

а) підготовка;

б) планування;

в) основна робота за проектом;

г) підведення підсумків [2, 24].

Метод проектів дозволяє учням проявити самостійність у виборі джерел інформації, способі її викладу і презентації. Проектна методика дозволяє вести індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, що, поза сумнівом, сприяє появі підвищеної мотивованої активності учня. Він сам обирає об'єкт дослідження, сам для себе вирішує: чи обмежитися підручником з англійської мови, або почитати інші підручники, передбачені шкільною програмою. Проте, часто діти звертаються до додаткових джерел інформації, аналізують, порівнюють, залишаючи найважливіше й найцікавіше.

Виконання проектних завдань дозволяє школярам бачити практичну користь від вивчення іноземної мови, слідством чого є підвищення інтересу до цього предмету.

Слід зазначити, що доцільним є поступове впровадження деяких елементів проектного навчання, поетапне ознайомлення з проектною діяльністю. Перші проекти краще розпочинати з другого класу, в першому ж слід навчати учнів робити нескладні елементи проектів, щоб не перевантажувати їх.

На заняттях з англійської мови метод проектів може використовуватись у рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми, оскільки підбір тематики проводиться з урахуванням практичної значущості для учнів.

Наприклад, у 2 класі тема "Моя сім'я і друзі" добре підходить для розвитку та впровадження проектної діяльності. Учні із задоволенням малюють родинне дерево та розповідають про своїх членів родини з опорою на фотографії чи намальовані портрети. При цьому вони дізнаються про правила оформлення проекту: наявність заголовка, автора проекту, клас, охайне оформлення. Серед основних етапів підготовки до впровадження проектної діяльності можна виділити наступні: 1) повідомлення учителя учням про майбутню проектну роботу; 2) ознайомлення з проектами попередніх класів; 3) спільне обговорення переваг та недоліків побачених проектів та надання рекомендацій по їх оформленню; 4) ознайомлення з лексикою та граматичним матеріалом, що буде використовуватись у проекті. А вже на наступному уроці учні представляють та захищають свої проекти. Учитель відзначає позитивні сторони кожного

проекту та дає поради над чим ще можна попрацювати. Проект можна продовжувати, оскільки з вивченням нової лексики учні зможуть додавати інформацію до свого проекту [1, 6-7].

Слід зазначити і те, що проекти в 2 класі є в основному короткостроковими. Вони тривають 1-2 тижні. І вимоги до представлення проекту складені у відповідності з віковими особливостями школярів. У середніх і старших класах проектна робота продовжується, але дещо підвищуються вимоги. Наприклад, дітям можна запропонувати виконати такі проекти: "What school would you like to go to?" ("My school", "My dream school", "My ideal school day"); "Are you a friend of the planet?" ("Eco problems in my home town", "One person's trash is another person's treasure"); "An ideal friend"; "Are you happy to live in Ukraine?" ("My country's best items", "The best items of my home town"); "People I am proud of"; "My ideal day out", "Our free time activities".

Отже, проаналізувавши вище зазначені теоретичні положення, можна зробити такі висновки:

1) завдяки проекту підвищується самооцінка учнів, збагачується їхній соціальний і духовний досвід, учні долучаються до творчості, розвиваючи свою особистість;

2) проектна робота допомагає вирішити проблему мотивації, формує і вдосконалює загальну культуру спілкування і соціальної поведінки в цілому;

3) проектна робота долучає учнів до практичного володіння іноземною мовою, сприяє розвитку усного мовлення і лексичних навичок, вдосконалення навичок і вмінь писемного мовлення, дозволяє реально оцінювати свої мовні можливості;

4) виконання проекту дозволяє підвищити успішність за рахунок узагальнення, закріплення та повторення навчального матеріалу, організації його практичного застосування, усунення прогалин в освіті.

Усе вищесказане дає підстави зробити висновок, що метод проектів забезпечує не тільки міцне засвоєння навчального матеріалу, але й інтелектуальний і моральний розвиток учнів, їхню самостійність, доброзичливість до вчителя і між собою, комунікабельність, бажання допомогти іншим. Тому традиційні форми організації навчання слід комбінувати з введенням методу проектів на уроці. Складний для розуміння матеріал викладається традиційними методами, а потім може бути закріплений завдяки впровадженню проектної методики.

Література

1. Власенко А. Проектна діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі як педагогічна проблема / А.Власенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article_vlasenko.pdf

2. Цимбал О.М., Тягло О.В., Цимбал П.В. Проектна технологія, критичне мислення і громадянська освіта в процесі вивчення англійської мови / О.М.Цимбал, О.В.Тягло, П.В.Цимбал // Б-ка журн. "Англійська мова та література" (Осн.). – 2008. – №4. – 109 с.

3. Яковлева Т.В. Використання інноваційних технологій при вивченні англійської мови / Т.В.Яковлева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>

УДК 371.32:811.111

ВИКОРИСТАННЯ ОПОР У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Лапко Ю.М., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Кожен урок іноземної мови є унікальним як за своїм змістом, так і структурою. У ньому відбиваються всі особливості освітньої системи на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики. Нові освітні стандарти, концепції, програми і підручники, спрямовані на компетентнісний, культурологічний, комунікативно-діяльнісний й особистісно орієнтований підходи до навчання іноземної мови, активне застосування інформаційних технологій, удосконалення форм і методів навчання й упровадження незалежного тестування, є основними характеристиками сучасної шкільної іноземної освіти, які обумовлюють нові вимоги до уроку [6, с.5].

Найбільші труднощі при іноземному спілкуванні людина відчуває, сприймаючи мову на слух. Однак, усне спілкування вимагає розуміння співрозмовника, оскільки в процесі мовної взаємодії кожний виступає як у ролі мовця, так і в ролі слухача. Однією з основних

форм мовного спілкування та ефективним засобом розвитку і формування навичок говоріння в навчанні іноземних мов є діалогічне мовлення.

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб.

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, які реалізуються спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Внутрішнє мовлення еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене [1, с.138]. Має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні. Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму. Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво [4, с.92]. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови [5, с.215]. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних). Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння. Проте ця сукупність ще не є власне умінням, бо останнє не можна звести до простої суми елементів, що його складають. Уміння має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість [3, с.58].

Таким чином, **актуальність** даного дослідження обумовлена, з одного боку, необхідністю подальшого удосконалення процесу формування комунікативних умінь учнів у школі, з іншого – відсутністю закінчених досліджень даної проблеми, які дозволять створити оптимальні умови для процесу формування базових діалогічних умінь із допомогою опор.

Мета статті – проаналізувати основні види опор у навчанні іншомовного діалогічного мовлення.

Передбачити ефективність уроку під час планування дуже складно, адже навчання у школі реалізується за трьома рівнями: стандарту, академічним і профільним. Рівнєве навчання іноземної мови ставить учителя перед проблемою переосмислення організації навчального процесу та засобів управління на уроці. Відповідно до Програми з іноземних мов навчання на кожному з трьох зазначених рівнів має свої особливості [6, с.5]. Відтак, і організація навчання на уроках суттєво відрізнятиметься на кожному рівні. Це залежить від кількох чинників: кінцевої мети навчання, його поточних завдань, характеристики рівня, умов, видів комунікативної діяльності, складності дій, що виконуються на уроці, тощо.

Як показує практика навчання іноземних мов, мовленнєвий механізм, сформований у рідній мові, не функціонує на тому ж рівні в умовах оволодіння іншомовним мовленнєвим спілкуванням. Так, на початку вивчення іноземної мови людина, як правило, утримує в пам'яті меншу кількість іншомовних слів, ніж слів рідної мови, повільніше осмислює іншомовне повідомлення, гірше виявляє механізм прогнозування тощо, тобто мовець "приспосовує", а іноді й знову формує певні ланки і рівні складного багатостороннього мовленнєвого механізму. Говоріння здійснюється у двох формах – діалогічного і монологічного мовлення.

Зміст уроку переважно зумовлюється змістом підручника, що використовується в освітньому процесі. Він є не тільки основним засобом навчання, але й інструментом управління навчальною діяльністю учнів, основним джерелом інформації для конструювання змісту уроку. Скеровуючи діяльність учителя й учнів, сприяє досягненню мети навчання.

Кожний учитель використовує матеріал, презентований у змісті уроків, параграфів і розділів підручника, на свій розсуд – відповідно до наявних умов навчання. Види діяльності, пропонувані підручником, залежать від мети і завдань певного етапу навчання, вікових особливостей та інтересів школярів, специфіки обраного профілю і рівня.

Мовленнєвими опорами для навчання іншомовного спілкування слугують:

- слайди, етикетки, білети, афіші, плани (об'єктів, маршрутів), карти, анкети, меню, цінники, інструкції, знаки, проспекти, об'яви, комікси;
- тексти листів, інтерв'ю, записи радіо- і телепрограм, уривки з газетних і журнальних публікацій, рекламні тексти і відеоролики, тексти-висловлювання з різної тематики, картки,

репродукції творів мистецтва, різноманітні діаграми, функціонально-змістові таблиці, лексико-граматичні таблиці, схеми діалогів, пам'ятки тощо.

Будь-яка опора має свою особливість і технологію використання під час уроку. Це залежить від мети, завдання, умов навчання й досвіду вчителя.

Наприклад, засобами оволодіння вмінням діалогічного спілкування можуть бути мікро-діалог-підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема діалогу та його функціональна схема. Як правило їх використовують під час виконання комунікативних рецептивно-продуктивних вправ. Ці опори допомагають учням долати труднощі, що виникають у процесі поєднання діалогічних єдностей і можуть використовуватись тільки під час роботи в парах.

Приклад структурно-мовленнєвої схеми:

- ..., let's go somewhere on ... I'm interested in
- I'm interested in ..., too.
- Then let's go to
- All right. Thank you for

У випадку використання діалог-підстановочної таблиці замість крапок у схему вставляються слова або словосполучення, з яких учень має вибрати те, що йому підходить.

Приклад функціональної схеми:

а) завдання у співрозмовників однакове:

Повідомлення питання – пропозиція – відмова обґрунтування – нова пропозиція – згода – сумнів – впевненість.

б) завдання для партнерів уніфіковане:

1-й учень: Поясни, чому ти не займаєшся спортом?

2-й учень: Переконай свого товариша в тому, що займатися спортом варто.

Повідомлення – запитання – аргументація – контраргумент – посилення – спростування.

в) заздалегідь визначена тактика одного з партнерів, інший знаходить її самостійно;

г) тактика визначена тільки в окремих пунктах;

г) партнери самі визначають стратегію;

д) один з партнерів не знайомий з тактикою іншого.

Наведені схеми діалогічного спілкування іноді ще називають функціональними моделями діалогу. Такі опори допомагають учням виконувати різноманітні мовленнєві завдання у процесі комунікації. Варто зазначити, що існує можливість зміни тактики у межах однієї стратегії.

А) Прохання – обіцянка – питання – порада – сумнів – впевненість.

1-й учень: Слабкий учень звертається по допомогу до сильнішого .

2-й учень: Сильніший учень готовий допомогти.

Б) Прохання – питання – уточнення – пропозиція – питання – обіцянка – порада.

Функціональні моделі діалогу можуть бути запропоновані на картках (загальних та індивідуальних), проектуватися на екрані тощо. Завдання презентуються іноземною мовою.

Перед тим, як застосовувати функціональні опори, методично доцільно проводити підготовчу роботу:

- читання діалогу-зразка;
- складання моделі діалогу;
- відтворення діалогу за моделлю;
- зміна ситуації та демонстрація того, як може варіюватися тактика співрозмовників.

Поступово обсяг діалогу збільшується, ускладнюються мовленнєві завдання, спрощуються опори. Наприклад, на початковому етапі навчання іншомовного спілкування функціональні опори можуть бути презентовані разом з репліками:

Asking for a favour (Can you...?), Explaining – (Sure) Asking for a personal information – Giving personal information (She is...) – Promising (All right. I will meet her) – Thanking – Replying.

У подальшій роботі репліки можна поступово зняти. Наприклад, порадь своєму другу, яке хобі обрати: пропозиція – питання – повідомлення – сумнів.

Вправи з опорою на функціональні моделі можуть виконуватися не тільки усно, але й письмово. Утім, їх використання, на думку Ю. Пасова, є лише першою сходинкою до вміння спілкуватися іноземною мовою на запропоновану вчителем тематику [2, с.3].

Для виконання комунікативних рецептивно-продуктивних вправ (під час виконання яких учні складають функціональні діалоги, що включають 2 чи 3 мікродіалоги) допускаються лише автентичні опори:

- театральні або концертні афіші;
- розклади руху транспорту;

- плани-схеми населених пунктів;
- географічні карти;
- слайди;
- малюнки тощо.

Висновки. Мовленнєві опори для навчання діалогічного мовлення є важливим засобом управління навчальною діяльністю на уроках іноземної мови. На жаль, у науковій літературі не подано чіткої класифікації опор для навчання англійської мови з огляду на те, що поділ на ті чи інші види опор досить умовний. Наприклад, фрагмент статті може бути використаний як змістова основа для говоріння (учні мають використовувати лексичні одиниці з тексту для побудови власного висловлювання) і як стимул – з метою представлення проблеми і її подальшого обговорення й розв'язання. Але варто зазначити, що для успішного використання мовленнєвих опор як засобів управління навчальним процесом під час уроку іноземної мови вчитель має володіти певними професійними вміннями.

Література

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Жинкин Н.И. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
2. Конаржевский Ю.А. Анализ урока [Текст] / Ю.А.Конаржевский. – М.: Центр "Педагогически поиск", 2003. – 241с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование / Пассов Е.И. – Липецк: Липецк. Гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.
4. Розенбаум Е.М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Розенбаум Е.М. – М.: Высш. школа, 1975. – 126 с.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / Скалкин В.Л. – К.: Радян. школа, 1989. – 158 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Іноземна мова. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень [Текст]. – К.: Перун, 2010. – 50 с.

УДК: 371.32:811.112.2

РОЗВИТОК УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ КРАЇНОЗНАВЧОЇ ТЕМАТИКИ

Остапчук О.Ю., студентка V курсу факультету іноземних мов
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Халимон І.Й.**, кафедра прикладної лінгвістики

Основним завданням навчання іноземної мови у школі є формування готовності учнів до здійснення міжкультурного спілкування у межах, заданих програмою. Для реалізації цього завдання необхідне навчання власне спілкування (діалогічного мовлення), а також формування соціокультурної компетенції шляхом пізнання країни, мова якої вивчається, її звичаїв, культури, традицій, побуту, політичної систем, економіки, відомих особистостей тощо, інформація про які найповніше відображається у текстах країнознавчого характеру. Цією необхідністю зумовлюється *актуальність* нашого дослідження.

Неодноразово зверталися до теми формування соціокультурної компетенції та розробки завдань для формування умінь діалогічного мовлення такі дослідники, як Т.Д.Дубовицька, М.П.Якобсон, Ю.М.Тамбовкіна, Є.І.Пассов, Е.Я.Палихта, В.В.Черниш, І.П.Андрєєва, І.О.Зимня, В.М.Топалова, Т.М.Колодько та ін..

Навчання у старших класах припадає на юнацький вік, коли учні уже мають більш-менш стійкі інтереси, нові ціннісні орієнтації, життєві плани, які певною мірою реалізуються у їх навчальній діяльності, їх мотиви у навчальній діяльності пов'язані з самовизначенням і підготовкою до самостійного дорослого життя [14, с.35]. Отже, основним новоутворенням у старшому шкільному віці особистісне та професійне самовизначення. [5, с.74]. Відповідно, важливим завданням педагога є забезпечення різноманітного змісту навчання шляхом наповнення його аналітико-логічною, образною, практичною, аналітичною за змістом інформацією [6, с.59].

Дуже багато учнів планують пов'язати своє майбутнє, свою професію з іноземними мовами, тому їх вивчення в старших класах є пріоритетом для них. У зв'язку з цим навчання іноземних мов у старших класах ЗОШ має бути спрямоване на удосконалення знань, умінь і навичок учнів, здобутих під час вивчення іноземних мов у середній школі [10]. Так, оволодіння іноземною мовою розширює фонові знання школярів, які є частиною їх кругозору і

формується у конкретних ситуаціях спілкування. [13]. Також триває розвиток мовленнєвих умінь, зокрема – умінь діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат) [9].

Діалогічне мовлення виконує такі *комунікативні функції*:

- запит інформації, пропозиції;
- обміну судженнями / думками / враженнями;
- взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору.

Воно є вмотивованим, ситуативним, експресивним, спонтанним, еліптичним, характеризується завершеністю та усною формою спілкування [7, с. 147-149]. Характерною особливістю діалогічного мовлення є наявність в ньому готових фраз-кліше та слів-заповнювачів пауз.

Діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань – реплік, які тісно пов'язані у діалозі одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною і семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю (ДЄ). Вона є одиницею навчання діалогічного мовлення. Загалом виділяють 15 типів діалогічних єдностей [8, с.149].

Перша репліка ДЄ завжди ініціативна (її називають також реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Стимулююча репліка спонукає співрозмовника до реакції. Вона може виражати запитання, повідомлення, пропозицію, поздоровлення, переконання, впевненість, невпевненість, прохання, побажання тощо. Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного [8, с. 148]. Реагуюча репліка виражає згоду, незгоду, уточнення почутого тощо. Реакційно-стимулююча репліка реагує на стимулюючу репліку й одночасно стимулює до продовження розмови [9].

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють *функціональні типи діалогів*:

- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін враженнями/думками;
- діалог-обговорення/ дискусія [8, с. 150].

У побутовій сфері комунікації по домінуючому комунікативному наміру можна розрізняти дві групи діалогів. Одну групу складають діалоги, в яких комунікативна діяльність перебуває в центрі уваги мовців (інформаційні діалоги, невимушені бесіди і спонтанні дискусії). У другу групу входять діалоги, пов'язані з організацією та управлінням практичними діями [1, с. 77].

Згідно з чинною програмою [11], учні старшої школи (10-11 класи) продовжують розвивати вміння ДМ для забезпечення розвитку у них компетенції у діалогічному мовленні. У старшій школі систематизується й узагальнюється мовний, мовленнєвий і комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів.

У соціокультурному плані старшокласники повинні набути знань про суспільство і культуру країни, мова якої вивчається. Тематика ситуативного спілкування пов'язана з такими аспектами: повсякденне життя, умови життя, міжособистісні стосунки, цінності, ідеали, норми поведінки, соціальні правила поведінки, здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур, правила вступу до розмови.

З огляду на таку мету навчання іноземних мов тексти країнознавчого характеру займають сьогодні все більше місце в процесі навчання іноземним мовам. Завдяки таким текстам учні знайомляться з реаліями країни, мову якої вони вивчають, одержують додаткові знання в галузі географії, освіти, культури тощо.

Зміст країнознавчих текстів повинен бути значущим для учнів, мати визначену новизну, включати відомості про державний устрій, географічне середовище, характерні предмети матеріальної культури, елементи фольклору або про особливості мовленнєвого поведіння й етикету [2, с. 256].

Оскільки підручник є основним засобом навчання, у якому міститься необхідний лексичний, фонетичний, граматичний матеріал, тексти для читання [8, с. 79], ми проаналізували 2 підручники для 10 класу (німецька мова як основна іноземна мова, і як друга іноземна мова) [2, 12], та 1 підручник для 11 класу (німецька мова як основна іноземна мова) [3] та виявлено ряд лінгвокраїнознавчих текстів різної тематики та рівнів складності, які дають можливість

розширити кругозір учнів, поглибити їх знання, сформувати соціокультурну компетенцію. Майже у 70% уроків кожної теми містяться тексти країнознавчого характеру. Тексти знайомлять учнів з історією країни, мова якої вивчається, її звичаями, традиціями, побутом, святами, видатними особистостями.

Зокрема, учням пропонуються тексти такої тематики:

- 10 клас (основна іноземна мова): "Після канікул", "Погода, клімат, ландшафти", "Мода та молодіжні культури", "Свята та традиції", "Людські стосунки", "Мистецтво" [2];

- 10 клас (друга іноземна мова): "Спосіб життя", "Шкільне життя", "Шкільна бібліотека", "Засоби масової інформації", "Музика", "Німеччина – країна і люди", "Україна – країна і люди" [11];

- 11 клас (основна іноземна мова): "Я, моя сім'я та друзі", "Вільний час і розваги", "Їжа на напої", "Людина і довкілля", "Мистецтво", "Україна у світі" [3].

Характерним для підручників є наявність ряду електронних листів, у яких німецькі підлітки розповідають про себе та свою країну своїм друзям з України.

Разом з тим комплекс вправ для розвитку вмінь діалогічного мовлення учнів старших класів представлений одноманітними завданнями (поставити запитання один одному, прочитати діалог у ролях і скласти схожий діалог, доповнити готовий діалог-зразок). Варто зазначити, що більшість вправ подані незалежно від лінгвокраїнознавчих текстів у межах однієї теми. В основному вправи з текстами пов'язані спільною тематикою та лексичним і граматичним матеріалом.

У зв'язку з цим у ході дослідження було розроблено комплекс вправ, представлений в третьому розділі нашого дослідження. В основу розроблених вправ лягли тексти країнознавчого характеру з теми "Книги", дібрані із підручника С.І.Сотникової "Hallo, Freunde!" для 10 класу.

Під час розробки вправ ми користувалися методом навчання діалогічного мовлення "знизу – вгору", який передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік діалогічної єдності) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної системи, що не виключає прослуховування діалогів-зразків. Такий метод дає учням змогу краще опрацювати тексти, ознайомитися із запропонованими у них реаліями, лексичними одиницями, розширити кругозір.

Відповідно до специфіки обраного методу "знизу – вгору" та роботи з текстами лінгвокраїнознавчого характеру було розроблено таку схему виконання вправ для розвитку умінь діалогічного мовлення на основі текстів країнознавчого характеру, яка включає п'ять етапів:

Етап 1. Робота над текстом країнознавчого характеру

1.1. Читання тексту

1.2. Переклад тексту

Етап 2. Виконання вправ для розуміння змісту тексту

2.1. Вправа "правильні/ неправильні твердження" (richtig/ falsch)

2.2. Відповіді на загальні запитання

2.3. Відповіді на спеціальні запитання

Етап 3. Виконання вправ з реплікуванням

3.1. Вправи на вживання репліки-стимулу

3.2. Вправи на вживання репліки-реакції

Етап 4. Виконання вправ для оволодіння діалогічними єдностями (складання мікродіалогів) з використанням опор

Етап 5. Створення власне діалогів різних функціональних типів (з використанням опор, без опор)

Згідно з цією схемою було розроблено ряд вправ для розвитку умінь діалогічного мовлення відповідно до чотирьох функціональних типів діалогів на основі текстів до теми "Книги".

Розроблений комплекс вправ був апробований під час проходження стажувальної педагогічної практики на 1 курсі факультету іноземної філології Ніжинського обласного педагогічного ліцею. Апробація комплексу вправ показала високу ефективність його застосування, оскільки учні мали змогу опрацювати текст і кожен етап роботи над діалогом. Разом з тим апробація комплексу вправ мала певні труднощі, зумовлені в основному різним рівнем знань учнів.

Таким чином, дослідження показало можливості розвитку умінь діалогічного мовлення учнів старших класів на основі текстів країнознавчого характеру з використанням уже наявних вправ у підручниках з німецької мови, а також обґрунтувало можливість подальшої розробки комплексу вправ для навчання діалогічного мовлення.

Література

1. Андрєєва І.П. Облік психологічних факторів у навчанні діалогічного мовлення учнів старших класів // Теоретичні основи навчання іноземних мов у старших класах середньої школи. Міжвузівський збірник наукових праць: ПДПІ, 1985. – С. 74 – 81.
2. Басай Н.П. Німецька мова. Підруч. для 10 класу/ Н.П.Басай. – К.: Освіта, 2005. – 288 с.
3. Басай Н.П. Німецька мова. Підруч. для 11 класу / Н.П.Басай. – К.: Освіта, 2011. – 137 с.
4. Донець П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации / П.Н.Донец. – Харьков: Штрих, 2001. – 386 с.
5. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С.73-78.
6. Колодько Т.М. Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови // Наукові записки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 57. – С. 54-63.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – 2-ге вид., випр. і переоб. / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.
9. Палихта Е.Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / Е.Я.Плихта. – Київ, 2005.
10. Пассов Є.І., Царькова В.Б Концепція комунікативного навчання іншомовної культури в середній школі: Посібник для вчителів / за ред. Пассова Є.І., Царькової В.Б. – М.: Просвещение, 1993.
11. Програма /рівень стандарту/ для учнів 2-12 класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. – К., 2004. – 30 с.
12. Сотникова С.І. Німецька мова. Підруч. для 10 класу (як друга іноземна мова). – Харків: вид-во "Ранок", 2011. – 225 с.
13. Тамбовкина Ю.В. Обучение личностно – ориентированному общению на основе текста // "Иностранные языки в школе". –2003. – № 5. – С. 13-17.
14. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е.А.Шумилин. – М.: Педагогика, 1979. – 152 с.

УДК 371.32:811.111

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Пашук Н.О., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

На сучасному етапі соціокультурна компетентність набуває все більшого значення. Вона являє собою засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статями, сприяє естетичному й морально-етичному розвитку. Загальна система професійної педагогічної освіти не може не реагувати на подальший вплив на учнів цієї компетентності. Звичайно, одна лише соціокультурна компетентність не сформує весь спектр знань, навичок та вмінь старшокласників, але її відсоток у формуванні особистості учнів вагомий. Формування соціокультурної компетентності є актуальним тому, що Україна зміцнює стосунки й зв'язки з європейськими й світовими державами, а для того, щоб наша країна сприймалася іншими націями як культурна високорозвинена держава, треба формувати в старшокласників знання про країни світу, уміння спілкуватися іноземними мовами й навички самостійної роботи, отже, проблема формування зазначеної компетентності є дуже важливою.

Мета дослідження полягає в тому, щоб відповідно до сучасних наукових принципів дослідити процес формування соціокультурної компетентності учнів старшого етапу шкіл.

Питання про формування соціокультурної компетентності учнів теоретично обґрунтовано у працях багатьох учених (Н.П.Анікеєвої, М.Аріяна, О.В.Безпалька, Г.М.Бондарчука, В.П.Бусела, Є.Верещагіна, Н.Гез, І.Зимньої, Н.Ішханян, В.Костомарова, О.Леонтєва, Ю.Пассова, В.Редька, В.Сафоновой, Л.Смелякової, Г.Томахіна, В.Топалова, Р.Adler, D.Brown, E.Hall, R.Lado та ін.). Відомі вчені сучасності, такі як І.Д.Бех, Калініна Л.В., О.О.Леонтєв, Ю.І.Пассов, В.Г.Редько, І.В.Самойлюкевич звертали й звертають увагу на необхідність нових підходів до пошуку джерел формування соціокультурного світогляду учнів, розширення й поглиблення знань, навичок та вмінь.

Отже, в останні роки посилилась увага науковців до джерел формування феномену соціокультурної компетентності як одного з показників готовності особистості до між-культурної комунікації.

Соціокультурна компетентність (sociocultural competence) – це знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні реалії. В свою чергу, соціокультурну компетентність можна розділити на країнознавчу, тобто знання про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, традицій) та лінгвокраїнознавчу. Остання передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Без знання соціокультурного фону не можна сформувати комунікативну компетентність навіть в обмеженій формі. Зараз велика увага приділяється тому, що навчання іншомовної культури використовується не тільки як засіб міжособистісного спілкування, але і як засіб збагачення духовного світу особи на основі набуття знань про культуру країни мови (у різноманітніших її проявах), що вивчається.

На сьогодні майже усі погоджуються з тим фактом, що іноземна мова, разом з навчанням спілкування та підвищенням рівня загальної професійної культури, має також й значне виховне значення. В сучасних умовах – це готовність сприяти налагодженню міжкультурних зв'язків, представляти країну при міжкультурних інтеракціях, відноситись з повагою до духовних цінностей інших культур. Тобто основна мета навчання іноземної мови може бути досягнута тільки за умови адекватного розвитку соціокультурної компетентності учнів. Мається на увазі те, що при формуванні комунікативної компетентності необхідно виховувати комунікативно активну особу, здатну забезпечити адекватне міжкультурне спілкування, діалог культур.

Під діалогом культур мається на увазі знання власної культури та культури країни/країн мови, що вивчається. Під культурою ми розуміємо все те, що визначає стиль життя, що складався тисячоліттями, та характер мислення, національний менталітет, а не лише мистецтво, котре, в свою чергу, також є складовою частиною культури, відображає та формує її [5, 19]. Розуміння того, як географічне положення та кліматичні умови країни впливають на її побут, економіку та традиційні зв'язки, знання основних етапів розвитку історії, видатних подій та персоналій, релігійних вірувань та обрядів полегшує завдання міжкультурного спілкування, вміння знаходити загальне та відмінне в наших традиціях та стилях життя, підтримувати діалог на рівних умовах. Соціокультурна компетентність є знаряддям виховання особи, що орієнтована на міжнародне спілкування, що усвідомлює взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства [12, 30]. Під час процесу вивчення мов міжнародного спілкування в Україні все більше поширюється комунікативний метод, який здатний підготувати учнів до спонтанного спілкування іноземною мовою. При цьому особливу роль має соціокультурний компонент змісту навчання як чинник, котрий в багато чому визначає та обумовлює використання мови в конкретних ситуаціях, а також впливає на іншомовну комунікативну компетентність учнів.

З розвитком та поширенням комунікативного методу значно більше уваги почало приділятися використанню мови в певних соціальних та культурних ситуаціях. Західні моделі комунікативної компетентності розглядають соціокультурний компонент як допоміжну соціолінгвістичну компетентність. Наприклад, знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування необхідне для вибору правильного реєстру мовлення. Країнознавча обізнаність необхідна для правильної інтерпретації того, що відбувається в конкретній ситуації в іншокультурному середовищі. Незнання соціокультурного контексту та відсутність стратегії з заповнення інформаційних прогалів можуть виявитися значущими чинниками під час комунікації з носіями мови.

Соціокультурна компетентність дозволяє тим, хто спілкуються іноземною мовою, відчувати себе практично рівними з носіями мови (по відношенню до культури), що є суттєвим кроком на шляху до оволодіння іноземною мовою. Фінальним етапом соціокультурної компетентності буде здатність учня оперувати необхідними знаннями-концептами та скоригувати свою поведінку ближче до поведінки, адекватної чи близької носіям мови.

Зміст соціокультурного компонента навчання іноземної мови розглядається як: засіб соціо-комунікації, національна ментальність та національний добуток.

Формування соціокультурної компетентності у зв'язку з навчанням іноземної мови має на меті передачу учню мінімуму фонових знань, якими володіє носій мови. Це певною мірою нагадує акультурацію, проте набуття знань про культуру іншого народу в лінгвокраїнознавстві відрізняється від цього процесу. Той, хто вивчає іноземну мову, залишається носієм власної культури, але його фонові знання збагачуються, набуваючи елементів культури країни, мова

якої вивчається. Таким чином, як особистість він стає певною мірою носієм світової культури і починає краще розуміти та цінувати власну культуру.

Введення соціокультурного компоненту в викладання іноземної мови зумовлено декількома факторами, основним з яких є нерозривність понять мова та культура. По-друге, особливості психічної діяльності людини вимагають формування соціокультурної компетентності для того, щоб забезпечити адекватну реакцію людини на іноземну культуру. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють його впливу [22, 13]. На формування соціокультурної компетенції впливає низка чинників: загальний розвиток, навчання, спілкування, взаємовідношення культури та мови, взаєморозуміння, культура спілкування, соціальне середовище, історія, культурна спадщина, пам'ятки архітектури, світогляд, самооцінка, спрямованість. Більшою мірою ці чинники повинні спонукати учнів, які навчаються в масових школах, де вони менше володіють знаннями про культуру країни, мову якої вивчають. Оскільки нашою метою є оволодіння національною культурою, це передбачає не тільки засвоєння культурологічних знань (фактів культури), але і формування здатності і готовності розуміти ментальність носіїв мови, яка вивчається, а також особливості поведінки народу цієї країни. Мова має вивчатися як елемент культури, який дозволяє, застосувавши досвід поколінь, здійснювати вплив на формування національної культурної ситуації.

Суттєвий вплив на формування соціокультурної компетентності має вікова психологія учнів, оскільки оволодіння іноземною мовою зорієнтоване не лише на комунікативну діяльність, а відтак – на співорозмовника, і не лише на образ світу, тобто на свідомість, а й на особистість учня [5, 18]. Учні 9-11 класів, почувавши себе дорослими, у процесі навчання самостійно планують, організовують, регулюють свою діяльність, визначають для себе цілі, задачі, відбирають засоби та способи їх розв'язання. Їм притаманна здатність тривалого зосередження на пізнавальних об'єктах, вміння розподіляти й переключати увагу, а самостійність дає можливість реалізувати спеціальні здібності. З огляду на це, доречним стає застосування в навчально-виховному процесі елементів соціокультурного дослідження, шляхом самостійного опрацювання іншомовних текстів, що формує в учнях дослідницькі навички, вміння застосовувати методи наукового пізнання. Результатом такої діяльності є написання науково-дослідницьких та пошуково-дослідницьких робіт. Звісно, що підготовка роботи здійснюється під безпосереднім керівництвом наукового керівника (частіше вчителя), але тему учні обирають самостійно. У процесі досліджень учні самостійно засвоюють основні поняття та ідеї; знайомляться з фактами, явищами і самостійно знаходять їхній зв'язок із сучасним життям, бачать їх актуальність; самостійно вивчають, описують та інтерпретують літературний матеріал, формулюють наукові висновки.

Оскільки психічний розвиток особистості старшокласника залежить від навчання, то продуктивність зусиль прямо пропорційна настрою. А згідно з ієрархічною класифікацією потреб А.Маслоу 1) фізіологічні потреби; 2) потреба в безпеці; 3) потреба в коханні; 4) потреба в суспільному статусі (повазі); 5) потреба в самореалізації та індивідуальному розвитку) вищі потреби виникають тільки після задоволення потреб попередніх рівнів. Тому в роботі з дітьми означеного вікового періоду не слід забувати про їхній емоційний розвиток. Саме нові емоції (досить часто – самотність) спонукають молодих людей до налагодження стосунків з іншими людьми, до нових видів діяльності, до пошуків [6, 87].

Одна із специфічних проблем вивчення іноземної мови – великий за об'ємом матеріал і невелика кількість годин на його вивчення, тому вчитель не може приділяти багато часу на навчальних заняттях соціокультурному аспекту. Саме тому варто звернути увагу на доцільність використання домашнього читання на уроках іноземної мови. Це є одним із найефективніших способів збагачення учнів лінгвокраїнознавчими знаннями. Читання художніх творів забезпечує досить часту повторюваність лексичних одиниць у нових контекстах, комбінаціях і знайомих граматичних конструкціях з новим лексичним наповненням. Лексика художніх текстів тісно стикається із загальноповсякденним словником розмовної мови. Використання художніх текстів невіддільне від країнознавчого аспекту викладання іноземних мов. Поряд з вирішенням основних мовних і лінгвістичних задач домашнє читання може сприяти здійсненню важливої освітньої мети, а саме введенню учнів у світ культури країни іноземної мови. До країнознавчого цінного змісту відносяться також біографія письменника, події, що лежать в основі літературного твору, сама тематика, що має завжди культурно-історичне забарвлення, середовище, в якому відбувається дія, тобто ті фонові знання, що незмінно

складають країнознавчий потенціал будь-якого твору високого художнього рівня. Однак при читанні художніх творів, вчителю як керівнику навчального процесу, важливо зорієнтувати учнів у місці і часі розгортання подій, щоб у них склалося уявлення про культурно-національну специфіку окремих районів країни, а також про ту історичну епоху, на тлі якої розвиваються події.

Що ж стосується використання безеквівалентної лексики, то вживання в художніх текстах слів, що не мають аналогії в рідній мові, відрізняються своїм лексичним тлом, переважно в тому випадку, якщо вони виступають у ролі ключових. Тоді семантизація цієї лексики буде свідомо повною і вичерпною.

Вироблення активної пізнавальної позиції старшокласників у країнознавчій роботі у процесі вивчення іноземної мови залежить від змісту дидактичного матеріалу, який його використовує педагог.

Крім того у процесі формування соціокультурної компетентності учнів старших класів дуже багато залежить від професійно-педагогічних якостей вчителя. Не останнє місце у формуванні іншомовних знань, навичок та вмій дітей займає особистість педагога, його вольові та морально-етичні якості. У підсумку якості вчителя сприятимуть розв'язанню завдань реформування національної системи освіти та її поступовій інтеграції до європейського та світового освітнього простору [23, 13]. За умови трансформації українського суспільства й формування нової парадигми освіти – особистісно-орієнтованого навчання іноземних мов підвищується роль вчителя як джерела знань про країну та світ. Педагог не тільки передає інформацію, його функція полягає в тому, де її знайти і як нею користуватися. Статус іноземної мови, її значення, авторитет постійно зростає, бо це той навчальний предмет, який має за головну мету формувати здатність людини до спілкування, до міжкультурних відносин. Сформувати в старшокласників іншомовні знання, навички й уміння на пристойному, високому рівні – серйозне завдання для вчителів іноземних мов, які самі повинні бездоганно спілкуватися іноземною мовою.

Отже, можна зробити висновок, що основною психологічною характеристикою старшого шкільного віку є спрямованість у майбутнє. Такий учень стоїть на порозі соціальної зрілості, відбувається вибір професії, пов'язаний з особистісною і пізнавальною "самопідготовкою" до обраного шляху [6, 47]. Більш реальними стають уявлення про вимоги суспільства до особистості і діяльності, і на місце групових соціальних мотивів стають суспільні. Поведінка старшого школяра дедалі більше стає цілеспрямовано організованою, свідомою, вольовою, дедалі більшу роль у ній відіграють стійкі критерії і норми, своєрідні життєві принципи; з'являються елементи дорослого світосприймання, стійка система цінностей; породжується інтерес до внутрішнього світу – свого та інших людей; з'являється уміння поставити себе на місце іншої людини і співчувати їй. Це значить, що формування соціокультурної компетенції може відбуватися за рахунок фонових знань з інших предметів стосовно вивчення і сприймання чужої культури. У шкільному навчанні та вихованні, зокрема і в навчанні іноземної мови, не можна не брати до уваги всіх цих вікових особливостей. Йдеться, передусім, про динаміку мотивів навчальної діяльності, про вікові розбіжності пам'яті, мислення, уваги і т.д., а також про особистісні риси старшокласників, пов'язані зі спілкуванням у процесі навчання, з оцінкою і самооцінкою успішності навчальної діяльності. Оскільки при навчанні іноземної мови роль спілкування особливо важлива, дотримання вікових характеристик набуває особливого значення: педагогічне спілкування на уроці іноземної мови і поза ним (між учнями, між учителем і класом) має відповідати вимогам, оптимальним для цього віку [6, 94].

Отже, формування відповідного рівня соціокультурної компетенції відбувається за наявності сприятливих дидактичних умов. Сприятливими дидактичними умовами вважаємо доцільним визначити: врахування вікових особливостей учнів; успішну соціалізацію та сприятливі соціальні умови; педагогічну майстерність вчителя; стимулювання учнів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; забезпечення учнів методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування соціокультурної компетентності; розвиток пізнавальної діяльності учня.

Таким чином, на нашу думку соціокультурний підхід до вивчення мов є необхідним в умовах сьогодення для успішного досягнення цілей у реальних життєвих ситуаціях.

Література

1. Болтівець С. Іван Огієнко: мова як вираження національної психіки, душі і совісті народу / Болтівець С. Іван Огієнко // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 23-27.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т.3. – Проблемы развития психики / Ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Коломинова О.О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников / Коломинова О.О. // Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 52-54
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 44 с.
5. Рудакова Я.П. Методичний апарат для засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі / Рудакова Я.П. // Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 39-41.

УДК 371.32:811.111

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ

Пінчук М.С., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

На сьогоднішній день важко переоцінити статус англійської мови в Україні. Сучасний ритм життя вимагає володіння іноземними мовами як молоддю, так і досвідченими працівниками. Останні зустрічаються з проблемою власної некомпетентності, тобто неможливістю успішно виконувати задачі, що стоять перед ними, а саме: якісно і безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до умов, що змінюються [4]. Наша країна потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних встановлювати ділові контакти з іноземними партнерами. Зокрема, президент України Петро Порошенко вважає, що другою мовою для вивчення в школах має бути англійська, тому що існує зв'язок між рівнем достатку та рівнем знання англійської мови громадянами країни [5]. Отже, якість навчання англійської мови прямо пропорційна рівню розвитку країни.

Значно зросла самоосвітня функція іноземних мов, їхня професійна значущість у школах та вищих навчальних закладах, на ринку праці, що викликало посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування [2].

Метою даної статті є огляд особливостей сучасних тенденцій навчання іноземних мов в Україні.

Сьогодні відбувається реформування навчального процесу у вишах України згідно з загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими вишами співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Адже методи навчання не є якимись простими "алгоритмізованими одиницями", їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже "педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога" [7, 159-160]. Отже, методи навчання – це "упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань". Вони виступають "інструментом діяльності вчителя для виконання керівної функції – навчання" [7, 150].

Успішне здійснення процесу навчання іноземних мов передбачає відбір методів, які мають виконувати такі функції:

- створювати сприятливу атмосферу для студента, щоб він почував себе вільно і комфортно;
- стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;
- заохочувати студента в цілому, зачіпаючи його емоції, почуття тощо;
- стимулювати його мовні, когнітивні і творчі здібності;
- активізувати студента, роблячи його головною діючою персоною в навчальному процесі, активно взаємодіючи з іншими учасниками цього процесу;
- створювати ситуації, в яких студент є центральною фігурою, тобто, він повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю і інтересами;

- навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей – одночасно забезпечити диференціацію і індивідуалізацію навчального процесу;

- передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, в певній мірі, стимулюючи активність студентів, їх самостійність, творчість [3].

Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. "Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу" [6, с. 320].

Метою навчання іноземної мови в вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативною компетентністю, що дозволяє реалізувати їхні знання, навички, вміння для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції "діалогу культур", з метою формування полімовної грамотності студентів. Отже, в сучасному виші не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне заучування текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже належні знання іноземних мов є зараз і продовжуватимуть залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта) [3].

На даному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи.

Метою *комунікативного методу* є оволодіння комунікативною компетентністю – комунікативними вміннями, сформованими на основі мовних знань, навичок і вмінь. Для досягнення цієї мети викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (*learner-centered lessons*), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Переваги методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками. Недоліки методу: не надається належної уваги якості мови, комунікативна компетентність досить таки швидко досягає своїх меж.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді.

Найбільш відомі форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (*inside/outside circles*);
- мозковий шторм (*brain storm*);
- читання зигзагом (*jigsaw reading*);
- обмін думками (*think-pair-share*);
- парні інтерв'ю (*pair-interviews*) та інші.

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме від бажання і здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу [3].

При виборі *конструктивістського методу* завданням викладача є не вчити, а сприяти навчальному процесу. Навчальний зміст: близькість до дійсності студентів, студентів спонукають самостійно конструювати свої знання (наприклад, в рамках проектної діяльності).

Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

В методиці розрізняють традиційні та альтернативні методи навчання. Під поняттям альтернативні методи групується цілий ряд різноманітних підходів, прийомів, способів передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод.

До інноваційних навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод "кейз-стаді" (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

У навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей вишів можна з успіхом застосовувати *метод симуляцій*. В кібернетиці даний термін використовується для моделювання та імітації реальності.

У навчанні йдеться про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають студентам можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому "безпечному середовищі", яке імітує реальні ситуації, наприклад, в бізнесі, в роботі в компанії.

Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі – керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання – досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо.

Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, що цілком поринають у гру, втілюються в свою роль, вболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри.

Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Вона пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою.

Існує велика кількість форм, типів рольової гри на уроках іноземної мови. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру "На співбесіді", де студенти беруть на себе роль роботодавця та працівника [1].

Узагальнимо основні тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов:

- 1) комунікативне спрямування навчального процесу;
- 2) діяльнісний характер процесу навчання;
- 3) особистісно-орієнтоване навчання;
- 4) взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури її носіїв;
- 5) пріоритетність інтерактивних видів навчальної діяльності;
- 6) ситуативне спрямування навчального процесу;
- 7) активізація самостійної діяльності студентів;
- 8) розвиток творчої комунікативної діяльності студентів, їхнього креативного мислення;
- 9) використання групових форм навчальної діяльності;
- 10) культурологічне спрямування процесу навчання, організація його у формі "діалогу культур";
- 11) діагностування і самодіагностування рівня навчальних досягнень учнів з метою коригування навчального процесу [8].

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Компетентність працівника: сутність, види. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12281128/menedzhment/kompetentnist_pratsivnika_sutnist_vidi
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
4. Куца Світлана. Сучасні методи викладання іноземних мов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>
5. Межуєва Ірина. Щодо питання мовної підготовки фахівця у ході реформування системи вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1058>
6. Порошенко хочет дати особий статус англійському мові. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zn.ua/UKRAINE/poroshenko-hochet-dat-osobyuy-status-angliyskomu-yazyku-155057_.html

7. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224 с.

8. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/skurativskamo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischii-shkoli-ukrayini/>

УДК 551.582 (477.51)

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НАПИСАННЯ АНГЛОМОВНОГО КОМЕНТАРЯ

Хурда І.І., студентка V курсу факультету іноземних мов

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Москалець О.О.**, кафедра англійської мови і методики викладання

Потік нових інформаційних технологій все більше проникає у наше повсякденне життя. З'являються послуги, побудовані на сервісах Інтернету, створено багато спеціальних послуг, за допомогою яких люди можуть обмінюватися своїми думками, пропозиціями, ідеями, творчими здібностями та корисною інформацією.

Також відбувається інформатизація й освітньої галузі, що є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, що відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості і соціально-економічних систем суспільства. "Вже сьогодні, а не завтра, нам всім прийдеться обов'язково вирішувати проблему адаптації до нових умов життя в інформаційному суспільстві (ІС), де вирішальну роль будуть грати не речовина і енергія, а інформація і наукові знання" [2, с.17].

Так як з поширенням складних комп'ютерних технологій інтерактивне спілкування стало відігравати все більшу роль у всіх сферах життя людей, в тому числі й освітній, ми можемо виокремити ще один вид писемної мовленнєвої діяльності, а саме: *коментар*.

Мета статті: обґрунтувати англomовний коментар як сучасний вид писемної мовленнєвої діяльності в Інтернет-середовищі, виокремивши його структурні та мовні особливості.

Якщо ми звернемося до Нового словника методичних термінів та понять, то знайдемо наступне визначення:

Коментар – це тлумачення сенсу якого-небудь слова, граматичного або стилістичного явища, пояснення зв'язків між лексичними одиницями, особливостей відображення національної культури у слові. На заняттях з мови велика увага приділяється лінгвокраїнознавчому коментуванню тексту, особливостям відображення в ньому позамовної дійсності [1, с.97].

Проте в контексті писемного Інтернет-спілкування, поняття "коментар" набуло іншого значення. **Коментар** – це запис користувача веб-сайту, що висловлює його ставлення до інформації, розміщеної на певній сторінці.

Переглянувши коментарі українських школярів, нам стало цілком зрозуміло, що учнів слід навчати правильному написанню коментаря, як і написанню будь-якого іншого жанру писемного спілкування, яким користується сучасна людина.

Перш за все, варто виділити його структурні та лінгвістичні особливості. Для цього, ми переглянули відео "How to tell if someone is lying" [3] та всі коментарі до нього, опубліковані користувачами, для яких англійська мова – рідна або ж одна із часто використовуваних у спілкуванні.

Після проведеного аналізу ми виділили **структуру** пересічного коментаря.

Якщо це перший коментар до інформації, то його структура складається з таких *компонентів*:

1) вираження ставлення користувача до достовірності отриманої інформації;
("Rather interesting!", "You don't say so!" , "Nonsense", "Trash", "Not everything is the truth")

2) висловлення особистих міркувань, опис практичного досвіду, що стосуються теми;
(" I mean some people're just completely stressed and they dont lie because they are shy..." ,
"When I lie I hold my left hand with my right hand in front of me." , "Ive heard some incredible things about it and my brother in law got cool results with it..")

3) висновок користувача про можливість використання конкретної інформації у майбутньому;

("Great tips! These are quite helpful", "I would never buy anything he's selling.")

4) Якщо інформація корисна – висловлення вдячності відправнику, якщо ж ви її такою не вважаєте, ви можете вказати на недоліки і дати відповідні рекомендації (дотримуючись доброзичливого характеру, культури мовлення та цензури).

("Learn to recognize the types of people you will be dealing with and these tips will be that much more useful", "Thanks", "It's nice to share this")

Якщо ви коментуєте після інших користувачів, то до структура коментаря, за вашого бажання, може додатись такий *компонент*:

- висловлення вашого ставлення до думки автора або ж попереднього, або ж взагалі будь-якого коментаря. Можливо вас щось зацікавило, привело в захват чи ви навпаки зовсім не погоджуєтесь із його думкою (не забувайте про культуру спілкування).

("Lol, I thought the same", "If you paid attention he said...", "Absolutely correct", "Alright, well I got a question")

Він буде третім у структурі, а 2 останніх зсунуться вниз.

Також ми виділили й **основні мовні особливості англomовного коментаря** та поділили їх на 2 групи.

Ті, яких варто навчати:

1) надання переваги використанню редукованих форм слів (reductions): "wanna – want to", "gotta – got to", "hafta – have to", "coulda – could have", "shoulda – should have", "woulda – would have", "musta – must have", "lotsa – lots of", "sorta – sort of", "kinda – kind of", які називають сленгом. Ці скорочення активно використовуються і в усному мовленні, так як мовці говорять дуже швидко, скорочують слова або "ковтають" їх закінчення. В коментарях же вони використовуються, для економії часу написання, самовираження, демонстрації приналежності до певної вікової категорії, соціальної групи чи володіння певним соціальним статусом.

Ex.:

That's kinda true there is other ways to tell if there lieing like they will lift there eyes up or sideways if they go up the are thinking of there story sideways...

2) використання оронімів (послідовність слів чи фрази, що звучить майже точно так само, як і послідовність інших слів чи фрази, але пишеться по-іншому та має інше значення): "ice cream" – "I scream", "the sky" – "this guy", "some others" – "some mothers", "real eyes" – "realize", "them all" – "the mall". Використання оронімів можна обґрунтувати тим, що у мовленні іноді не можна помітити, де починається чи де закінчується слово, що і спричиняє комунікативні непорозуміння; але в коментарях, в основному, підлітки вживають їх ненавмисно, це лише наслідок недостатнього володіння навичок орфографії та лексикології.

У вищеподаному прикладі ороніми **"there"** – **"they are"** свідчать про те, що автор коментаря зіткнулася саме із такими труднощами.

3) використання аббревіатур – скорочених форм слів, що сформовані із перших букв слів. Зазвичай, аббревіатура пишеться великими літерами, але Інтернет-середовище – не те місце, де чітко дотримуються правил, тому можна побачити й аббревіатури написані маленькими літерами. В коментуванні вони використовуються для економії часу на написання, адже простіше та швидше написати 3 літери, ніж 3 слова. Найбільш вживані – *NP (no problem), NC(no comments), JK (just kidding), GT (good try), RSN (real soon now), WTF (what a fuck)*.

А також часто використовуються акроніми (вид аббревіатур, які вирізняються тим, що їх можна прочитати разом, як слово, а не по літерах, як аббревіатури): *POV (point of view), LOL (laughing out loud), VIP (very important person), PR (public relations)*.

Ex.:

***OMG** my cousin suposly hates me so im going ask if he dose if he dose this i will scream liar.*

***Lol** I thought the same. It's the hardest to control. Which is to say feet moves without the consent of the brain.*

4) використання скорочень (shortenings), таких як: *lab- laboratory, gym - gymnastics, phone - telephone, pics - pictures* для швидкого написання тексту.

Ex.: *Wait a **sec** so he's been lying the whole time...*

5) * літери можуть замінювати слова: *be = b, are = r, you = u, why = y, friend = frd, oh = o*

Ex.: *Lol u dont lie often but **u** did lie =D*

* цифри можуть замінювати слова: *won або one = 1, to або too =2, for = 4, ate = 8*

Ex.: *A whopper is **2** much for EVERYONE!*

* букви та цифри можуть замінювати склади та фонемі: *tomorrow = 2mro або 2moro або 2mrw, today = 2day, before = b4, forget = 4get, late = l8, mate = m8, wait = w8, and = & :, thank you = 10q, thx*

Ex.: *my friend rosemary is ALWAYS lieing to me!!!! **thx** for the video.*

6) надають перевагу використанню розмовної лексики: daddy, mummy, bro, kid, teens, to get out, chap, to go on, так як коментар є формою неофіційного, тобто розмовного мовлення.

Ex.: *my mum told me i wasnt adopted... she lied*

7) відхилення від правил граматики:

– не принципове дотримання стандартного порядку слів у написанні речень;

Ex.: *yeah very nice sometimes we don't take a look at body language but its VERY important.*

За правилами речення мало б звучати так: *We don't take a look at body language but it's very important and very nice sometimes.*

– використання скорочень при написанні підмета та дієслова - зв'язки без обов'язкового використання апострофа;

Ex.: *Ive heard some incredible things about it and my brother in law got cool results with it.*

– часте вживання Present Continuous замість Present Indefinite;

Ex.: *People who are always lying are commonly nervous.* (Коментар 6)

– активне використання фразових дієслів, так як складаючись із мінімальної кількості мовних знаків, вони можуть передавати більше інформації, ніж використання звичайних дієслів у різних граматичних структурах. Найбільш вживані: *to come on, to figure out, to back off, to be over, to break into, to get along with, to hold up, to look like, to look for, to move on, to put off, to sort out, to work out, to let down;*

Ex.: *no he's not lying. his thought process is involving something he either really needs to do or say to the class or the negation of that...really don't need to. look for it in context!*

– переважне використання простих та простих ускладнених речень. Складні речення, особливо складнопідрядні, роблять коментар схожим на відгук чи рецензію, надають йому офіційності. Якщо ж коментар стосується чогось із області розваг і дозвілля, складні речення зроблять його нудним за змістом, а деякі користувачі навіть і не прочитають.

Ex.: *Great tips! These are quite helpful.*

Some people are experts at lying and getting away.

8) використання засобів невербального вираження емоцій та настроїв, таких як:

• додаткова пунктуація (свідчить про захоплення, задоволення чимось)

Ex.: *I'M LAUGHING SO HARD RIGHT NOW!!!!!!!!!!!!!!!* (Коментар 10)

• смайли (вказують як на негативні, так і на позитивні відтінки настрою)

Ex.: *My dad was lying to me :(* (Коментар 9)

he is lying :-)

this is not only usefull to know when someone is lying but tho lie better to :D

• ігнорування пунктуації (мимовільна демонстрація недостатніх знань в галузі пунктуації або ж засіб цілеспрямованого вираження песимістичних чи скептичних настроїв.

Ex.: *I don't understand any of your words nor do I really care* (Коментар 11)

• ігнорування стандартного правопису (показує змішаність, неоднозначність почуттів, скептицизм, екстремальне задоволення чимось, зазвичай використовується екстравертами)

Ex.: *He just taught me how to Lie and never **GEt CAught XD hahahahaha** now imma go rampage on people* (Коментар 4)

• багаторазове повторення букв у слові (демонстрація вищого ступеня радості, горя, в залежності від контексту)

Ex.: *HA! HA! HA! and I don't know why you are **sooooo** getting into this...*

Ті, які є недоречними для навчання:

9) часте ігнорування правил етикету, а саме:

– написання слів великими літерами (чого робити не варто, адже це відповідник крику в реальному житті);

Ex.: ***IT'S NONE OF THEIR BUSINESS!!!*** (Коментар 8)

– застосування "флеймінгу" (образа чи приниження іншої людини, занадто гостра критика, що переходить на особисті фізичні чи моральні якості або ж вади);

Ex.: ***OMG your feet is one of the most connected things to your brain.*** (Коментар 7)

– заплутаний виклад думки, що взагалі побічно відноситься до теми (людина просто розповідає ситуацію із життя, що не вписується в суть предмету коментаря, "лле воду", говорячи багато, але зовсім не з теми, не може чітко викласти свою думку, постійно змінює свою думку);

(Коментарі 1,3)

– використання вульгаризмів та нецензурних слів, таких як: *"shit, crap, fuck, slut, damn, darn, hell"*

В коментарях їх використовують, щоб виразити обурення, огиду, зневагу, для самоствердження, щоб показати високий ступінь здивування.

*Ex.: What if someone just needs to take a **shit**?*

Сучасні стандарти міжкультурного спілкування вимагають від загальноосвітніх закладів навчити учнів писемного спілкування у різних його формах. Відтак учні повинні навчитися правильно будувати, структурувати та оформлювати не лише його стандартні, а й нові комп'ютеризовані форми писемного мовлення, які зайняли стабільні позиції у нашому житті. Для цього ми і дослідили структурні та мовні особливості одного із видів сучасного писемного спілкування – англомовного коментаря, знаючи які, буде неважко розробити ефективну систему вправ для самого навчання написання англомовного коментаря.

Література

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Освіта в інноваційному поступі суспільства / Доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України // Освіта України. – 2006. – №60-61. – С.19-21.
3. Capstone Publishing How to tell if someone is lying / Capstone Publishing. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=GMMakhrsjs> - Дата доступу: [05.01.2015].

УДК : 371.32:811.111

ІГРОВІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Шейбані М.А., студентка V курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Основне призначення іноземної мови – сприяти оволодінню учнями навичками і вміннями спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб.

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає "у формуванні в учнів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок" [4].

Дійсно, сказати, що людина оволоділа мовою, можна лише тоді, коли вона успішно користується нею у спонтанному мовленні з іншими людьми. Ігри дозволяють учителю створити ситуації, наближені до життя, в яких учні вимушені використовувати мову як єдиний засіб спілкування. Учні, які хочуть взяти участь у грі, аби виконати те, що вимагається, повинні розуміти, що говорять або пишуть інші, а також вони вимушені говорити або писати іноземною мовою, щоб висловити свою думку або надати інформацію. Саме ігрові прийоми значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас, допомагають створити наближені до життя ситуації і дають можливість дітям оволодіти необхідними комунікативними навичками й адаптуватися до реалій і потреб навколишнього середовища.

Інтерес є своєрідним виявом пізнавальних потреб людини, внутрішнім стимулятором її діяльності. У працях С.Л.Рубінштейна, І.Щукіної, Л.І.Божович, М.Ф.Беляєва та інших відомих учених, які досліджували навчальний інтерес, його роль і структуру, переконливо доводиться, що навчальні інтереси позитивно впливають на всі психологічні процеси, полегшують сприймання навчальної інформації. Завдяки інтересу активізується увага, пам'ять, мислення школяра. Тому зацікавити учнів і залучити їх до творчої співпраці на гуманно-особистісних засадах є першочерговою метою вчителя. Перетворити заучування матеріалу на захоплюючу гру, навчити учнів ефективних прийомів запам'ятовування – один із шляхів до активізації пізнавальних інтересів учнів [2].

Використання гри у навчанні школярів є дійсно актуальною проблемою. Над цим питанням працює досить багато педагогів, психологів і методистів (Богуш А.М., Виготський Л.С., Зимняя І.А., Ельконін Д.Б., Люблинська Г.О., Олійник Т.І., Панова Л.С., Співаковська А.С. На думку цих авторів гра – це унікальна діяльність, яка не лише здійснює великий вплив на психічний розвиток дитини, перетворює навчання в радісний процес, а й непомітно для школярів сприяє засвоєнню ними певного мовного матеріалу, формуванню навичок і вмінь

іншомовного спілкування. У дидактичній грі навчальні завдання виступають опосередковано, що і забезпечує їх ефективність. Застосування ігор дає змогу зберегти ентузіазм і високу працездатність до останніх хвилин уроку.

Деякі вчителі помилково вважають, що такий спосіб навчання необхідно застосовувати лише з молодшими школярами. Проте ігри треба застосовувати на уроках іноземної мови й у старших класах, адже постійні пояснення вчителя та виконання одноманітних вправ роблять навчальний процес не цікавим та в результаті не ефективним.

Ігрова діяльність в навчальному процесі з іноземної мови може виконувати такі функції:

- 1) навчальну (виступає як особлива вправа, метою якої є оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування);
- 2) мотиваційно-збуджувальну (приводить у дію механізми мотивації, стимулюючи інтерес учнів до участі в іншомовному спілкуванні);
- 3) орієнтуючу (орієнтує учнів на планування власної мовленнєвої поведінки і передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати вчинки (свої та інших));
- 4) компенсаторну (дає змогу розв'язувати протиріччя, що виникають між потребою учня виконати мовленнєву дію і неможливістю здійснити операції, що їх вимагає дія);
- 5) виховну (забезпечує всебічний вплив на особистість учня) [2].

Вибір потрібної гри – одне із першочергових завдань викладача іноземної мови. Цей вибір має проводитись з урахуванням цілеспрямованості гри, можливості поступового її ускладнення і лексичного наповнення. Планування гри повинне починатися з визначення того навчального завдання, яке має бути вирішеним в цій грі, а вже потім потрібно вибудовувати саму гру, вигадану ситуацію, визначати ігрові правила.

В методичній літературі існує велика кількість видів і різновидів ігор, які можуть бути використані на уроках англійської мови. Такі автори, як І.А.Данилович, Л.В.Ковнева, Г.В.Рогова, О.Ю.Савченко, В.Ф.Толстова та інші створили цілі системи і класифікації ігор.

І.А.Данилович пропонує класифікацію ігор на основі 8 критеріїв:

- 1) за навчальною ціллю гри – для формування розмовних навичок (лексичних, граматичних, вимовних, орфографічних, графічних) і вмінь (аудіювання, монологічного мовлення, діалогічного мовлення, читання, письма, перекладу);
- 2) за рівнем комунікативності – комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні ігрові вправи;
- 3) за спрямованістю на отримання або видачу інформації – рецептивні, репродуктивні і продуктивні ігрові вправи;
- 4) за рівнем управління діями учасників – з повним управлінням, частковим управлінням, з мінімальним управлінням;
- 5) за наявністю рольового компонента – з рольовим компонентом і без рольового компонента;
- 6) за присутністю елемента змагання – з та без елемента змагання;
- 7) враховуючи рухливість – рухливі і статичні;
- 8) за використанням предметів – ігрові вправи з використанням предметів і без них [3].

З дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку варто часто використовувати ігри на уроках іноземної мови. Для учнів середнього та старшого віку краще включати деякі елементи гри в навчальний процес, адже поступово школярі мають навчитися самостійної діяльності, вміння працювати з підручником та іншими доступними ресурсами для оволодіння іноземною мовою. Варто пам'ятати, що, як правило, групові ігри більш корисні [1]. Досвід вчителів-новаторів доводить, що диференційно-груповою формою діяльності, яка передбачає організацію роботи учнівських груп з різними навчальними можливостями, є найоптимальнішою.

Таким чином, застосування гри на уроках іноземної мови сприяє комунікативно-діяльній характеру навчання; психологічній спрямованості уроків на розвиток мовленнєво-розумової діяльності учнів засобами мови, що вивчається; оптимізації інтелектуальної активності учнів в навчальному процесі; комплексності навчання та його комунікативній спрямованості. Правильно підібрані ігрові прийоми сприяють підвищенню мотивації до вивчення англійської мови, створюють доброзичливу атмосферу на уроці, знімають психологічний мовний бар'єр, сприяють створенню іншомовної інформаційної бази та формуванню мовленнєвих механізмів. Вміле застосування дидактичних ігор робить урок англійської мови цікавим, дозволяє учням бути активними протягом усього заняття, завдяки чому мотивація до вивчення предмета не згасає і учні досягають високих результатів у навчанні.

Література

1. Rosemary. The Importance Of Using Games In The English Classroom. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://englishtips.org/1150823770-the-importance-of-using-games-in-the-english.html>
2. Використання ігор на уроках англійської мови як шлях підвищення пізнавальної активності учнів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.Ove.ru/anglijskij/vikoristannya_igor_na_urokax_anglijskoi.html
3. Данилович І.А. Система ігрових вправ у підручнику English Through Communication для 5-го класу середньої школи // Іноземні мови у школі. – 1995. – №2. – С.14-18.
4. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов "Іноземні мови. 5-9 класи". ВД "Освіта" Наказ МОН молодьспорту від 06.06.2012 №664.

ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 17.092

КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКІЙ СПАДЩИНІ М.Я. ГРОТА

Бережок В.Ю., аспірантка кафедри педагогіки

Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т.В.**, кафедра філософії та соціально-економічних наук

Особистість формується на основі засвоєння людиною суспільних форм свідомості і поведінки. Моральна свідомість це відображення в свідомості людини принципів і норм поведінки, що регулюють взаємини людей, їх ставлення до суспільної справи, до суспільства.

Проблему моральності М.Я.Грот пов'язує з питанням формування в людині свободи волі як необхідної умови її подальшого розвитку. Світогляд особистості, стверджує він, повинен бути не тільки науковим, раціональним, але водночас і моральним. Без цього її розвиток не можна вважати всебічним. У цьому особистості, на його думку, має допомогти філософія, яка сама є всебічним світоглядом. Тільки філософія, вказує М.Я.Грот, може дати суспільству моральний світогляд [3, с.138].

Аналізуючи філософію, М.Я.Грот фіксує усунення її від розв'язання моральних завдань людства. Саме це, на його думку, намітилося ще з нового часу, коли бурхливий розвиток природознавства, висунув на перший план чисто теоретичне дослідження філософією перших причин речей. Завданням же сучасної філософії має стати повернення їй моральних ідеалів. Розпочати це повернення, на думку М.Я.Грота, слід з тлумачення того "звідки совість, звідки в нас моральна свідомість" [4, с. 158–159]. Відповідно до цього, М.Я.Грот приходить до припущення про наявність у світі визначеного морального порядку, який функціонує як закон світу. "Добро, пише він, є такий же закон природи, як і краса, добро є така ж внутрішня особистість речей, як і краса. Якщо є краса, то є і добро – поза відносною особистісною оцінкою" [7, с.198].

Коріння морального порядку і морального життя, на думку М.Я.Грота, лежить в божественному вольовому початку світу і його всезагальній душі. Від них йде добра воля і світова любов. "Воля до життя" у її моральному аспекті у М.Я.Грота і виступає як світова любов і світове добро. "В основі світової любові, пише він, лежить психічна сила, світова воля до життя – "всезагальна душа". Ця сила є в нас, це реальна сила, справжній діяч і фактор нашої моральної поведінки" [6, с.18]. Людина, вказує М.Я.Грот, знаходиться під владою цієї сили. Вона обумовлює моральний порядок її внутрішнього світу і виступає справжнім діячем і фактором її моральної поведінки. "Суб'єкт світу, його воля на підставі безпристрасного психологічного аналізу, уявляється не злою, а доброю волею" [1, с.180]. Але не кожна людина, стверджує вчений, має високу моральність, а тільки та, яка прониклася нею і розвиває її в собі.

У зв'язку з цим, М.Я.Грот розрізняє божественну моральність і буденну мораль. Боже-ственна моральність – це здійснення вчинку у відповідності з волею Божою. На такий вчинок здатна лише людина, яка несе в собі розвинуту духовність, яка пізнала своє божественне призначення людини і набула віри в нього. Буденна мораль, за М.Я.Гротом, – це слідування сталим нормам і стереотипам поведінки в ім'я сьогоднішнього блага. Вона не має високих моральних ідеалів і тому послаблює потяг людини до розкриття своїх духовних потенцій і її волю до життя.

М.Я.Грот через протиставлення буденної моралі і божественної моральності стверджує необхідність реалізації етичного як земної форми прояву божественної моральності. Етичне почуття він розглядає як відгук об'єктивної світової моральності. Кожному почуттю, на його думку, у світі є відповідність і етичному почуттю. "Наше естетичне виховання відповідає дійсній незалежно від нас оточуючій красоті, наше етичне почуття – тільки відгук об'єктивної світової моральності... ознака гармонії у внутрішній сутності і носій речі у їх всесвітньому суб'єкті або волі" [4, с.159]. Кожна людина у М.Я.Грота є носієм божественної моральності і

здатна стати лицарем віри. Кожна людина, пише він, носій світової моральності, виявляє її в собі і тим самим себе в ній. Для М.Я.Грота незрозумілими є ті, хто ухиляється від слідування світовій моральності, а таких, на його думку, не буває багато.

Утвердження реальної моральності у світі, стверджує М.Я.Грот, можливе. Мовою цього він називає розвиток самосвідомості людини, який передбачає інтерес не тільки до пізнання свого внутрішнього світу, душі, але і найвищих законів буття, серед яких закон добра або моральний закон стоїть на першому місці. Пізнавши моральний закон буття, людина повинна підкорити йому весь подальший розвиток свого внутрішнього світу. Таким чином, вона сама виробляє моральний ідеал свого буття у світі. Хоча система моральних критеріїв та ідеалів у кожної людини індивідуальна і мінлива, проте, оскільки будь-який ідеал формується на основі загальної системи цінностей, то бажане, яке набуває форму ідеалу у кожної людини має загальний принцип його формування. "Підвалини морального життя людини зводяться до одного загального принципу "світової волі до життя", найвищої духовної, яка є і світовою любов'ю, і світовою свідомістю безумовного морального обов'язку" [6, с.25].

Людина, говорив М.Я.Грот, формує себе у відповідності зі своїм моральним ідеалом, який вимальовується в її свідомості як істина, пізнана нею самою, у правильності якої він переконаний. Тому моральний ідеал тісно пов'язаний зі світоглядом людини. Вчений надає цьому моменту важливого значення. Наявність позитивних знань про світ без світоглядних орієнтирів, на його думку, нічого не дає людині в духовному плані. Обґрунтування принципу моралі, початків моральності, пише він, можливе лише в тому випадку, коли людина володіє вченням про світ і місце в ньому людини, в яке входять "вчення про пізнання, філософську космологію і філософську антропологію" [3, с. 145].

Придбати ці знання, на думку М.Я.Грота, людині має допомогти філософія. Завдання філософії, пише він, полягає в тому, щоб використовуючи моральні ідеали християнства і релігії, звести їх на землю і дати для розуму і зручне для волі моральне тлумачення життя людини [1, с.187]. Узагальнюючи думку М.Я.Грота про буденну мораль і божественну мораль, необхідно сказати, що філософія освіти керується нормами буденної моралі, що розглядає освіту як шлях до набуття людиною престижу в суспільстві. М.Я.Грот вважає, для того, щоб діяти у відповідності з моральним ідеалом, людині, необхідно зробити особливий моральний вибір. Будь-яка дія – це завжди результат внутрішнього вибору, оскільки людина завжди свій вчинок співвідносить з метою, ідеалом і моральними принципами.

Моральний вибір М.Я.Грот розуміє як вибір між належним, вищим, божественним і нижчим, егоїстичним, мирським. Наслідки вибору в обох випадках різні. В першому – це розвиток душі людини, здійснення її "поєднання або причетності до Бога", що сприяє реалізації найвищій моральності. У другому – це протилежний результат: душевна порожнеча, моральна деградація, вгасання волі до життя. Отже, тільки у першому випадку моральний вибір є моральним.

В етиці М.Я.Грота проблема морального вибору, яка стоїть перед людиною, актуалізується формулою "обов'язок або щастя". "Що повинна вибрати людина", – запитує мислитель і відповідає: "Мабуть, обов'язок". У реалізації свого морального вибору як виконання обов'язку людина реалізує своє божественне призначення – найвищу мораль, виступаючи не просто особистістю, а надіндивідуальним божественним початком. Навпаки, вибір власного щастя – це вибір егоїстичний, остаточний, буденний, на користь фізичного існування. Такий вибір не актуалізує моральний потенціал людини, а веде її до моральної деградації. Людина в цьому випадку втрачає потяг до справжнього свого призначення як вищого творіння Бога.

В той же час моральний обов'язок у М.Я.Грота пов'язується з проблемою щастя інших людей. Під обов'язком він розуміє служіння благу і щастю інших людей [6, с.24]. Ця вимога морального обов'язку істотно відрізняється від кантівського категоричного імперативу, який постулює необхідність людини завжди діяти у відношенні інших людей так, як би вона сама хотіла, щоб інші діяли щодо неї. У Канта – абстрактна і утилітарна моральність. Гротівський обов'язок – за конкретну, земну моральність і в той же час за високу і божественну. Однак, як стверджував М.О.Лоський, Кант вплинув на російську філософію не менше, ніж на будь-яку іншу європейську філософію, викликавши не аби який інтерес своєю автономною етикою [8].

Так, В.Хвостов вважав, що велику роль у формуванні моральних цінностей людини відіграє емпіричне знання. За допомогою емпіричного знання науковці та філософи намагалися створити ідеальну моральну концепцію, але в них нічого не вийшло, адже емпіричне знання не може поєднати світську мораль та релігійну мораль. На думку Хвостова ідеальним законом та прикладом моралі був імператив Канта "Дій лише за тією нормою, яку хочеш бачити універсальним імперативом – нормою для всіх людей і також для тебе... Дій так, щоби завжди ставитися до людей і до себе також – як до мети і ніколи – лише як до засобу".

Хвостов вважав, що імператив Канта є своєрідним посередником між золотим правилом моралі та християнською етикою. Золоте правило моралі говорить наступне "Не роби іншим того, чого не бажаєш собі", а правило християнської моралі "Тож усе, чого тільки бажає, щоб чинили вам люди, те саме чинить їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки". Якщо проаналізувати ці три правила моралі, то можна побачити більше спільного ніж відмінного; всі ці правила спрямовані на людину яка відіграє головну роль у формуванні моральних цінностей суспільства. Саме існування моралі відрізняє людину від тварини, адже мораль породжує людські та релігійні цінності, що відрізняє нас від тварин, оскільки тварини живуть лише за інстинктами і, тому, в них не має етики та моральних цінностей, але це не дає нам право бути володарями цього світу, через те що кожне із цих правил моралі навчає людину милосердя і любові до ближнього. Хоча сучасна людина забуває про ці три правила моралі та живе як хоче, при цьому народжується моральний нігілізм, який навчає людину жити без моральних та етичних цінностей. Відбувається протистояння релігійної та світської етики, що породжує етичний хаос, оскільки світська та релігійна етика має більше спільного і навчає одного – любити життя та ближнього свого [9].

На думку М.Я.Грота, в процесі людського існування акт здійснення вибору є постійним, нескінченним процесом. Оскільки людина діє на основі визначених цінностей, переконань та ідеалів, які стають її життям, то важливо, аби до свого морального вибору вона підходила кожний раз із більш багатою і розвинутою духовною основою. А це означає, що людина повинна прямувати до розкриття себе у найвищих галузях духовної діяльності. "Сутність морального, стверджує М.Я.Грот, в самовідданому служінні науці, мистецтву, філософії та релігії" [6, с.26].

Проблему морального вибору людини М.Я. Грот пов'язує з проблемою її моральної відповідальності за нього. Він вважає, що людина несе моральну відповідальність за свій вибір. Це обумовлене тим, що в світі можливе зло. Можливість зла накладає на неї відповідальність за його викорінення тому, що зло є перепорою на шляху до здобуття нею свободи. Особиста свобода і свобода інших людей міцно пов'язані між собою саме через моральність. Якщо людина робить моральний вибір, то вона чинить злу опір, реалізує свою свободу волі і відкриває можливість її реалізації для інших. Ось чому боротьба проти зла, за М.Я.Гротом, виступає завданням всякої моральної людини. Вчений вважає, що якими б бажаннями не керувалася людина, обмежуючи свободу інших людей і уражаючи їх гідність своїми вимогами, її вчинки не можуть бути морально виправданими.

У зв'язку з проблемою моральної відповідальності людини за свій вибір М.Я.Грот повертається до проблеми свободи волі людини. Відповідальність певною мірою, розмірковує мислитель, залежить від міри і ступеню розвиненості свободи волі у кожній людині. Вона обумовлена конкретною свободою волі людини і існує в межах її "особистої міри свободи". Найсильніше вона виявляється у людини, в якій найбільш розвинута свобода волі. "Світова воля в моральній людині сильніша від індивідуальної волі, як приватного свого виразу, і тому вічно бореться з нею і з її проявами – почуттям збереження і егоїзмом" [6, с. 26].

У вирішенні питання про причини зла і шляхи його викорінення М.Я.Грот займав особливу позицію. Він вважав, що причиною існування зла у світі є сама людина. Зло є результатом порушення в ній гармонії розвитку і неправильного морального вибору, внаслідок чого буденна мораль перемагає в ній вищу або божественну моральність. Оскільки рішення питання про те, що візьме гору в душі людини, залежить тільки від неї самої, то людина несе за це особисту моральну відповідальність.

Людина-носій зла, вважав М.Я.Грот, привносить його в суспільство і суспільний устрій, наслідком чого і є різні колізії та моральні порушення у світі. Але і суспільство, і людина, на думку М.Я.Грота, в змозі позбутись зла. Все залежить від того, яким чином організоване і на що спрямоване виховання і освіта. Обоє мають бути покликані сформувати в кожній людині добрі почуття до ближніх, обов'язки перед іншими членами суспільства, допомогти усвідомити їй свою відповідальність перед іншими людьми, закласти у собі початки добра і ворожисть до зла, виховати потяг людини до свободи волі. Саме необхідністю боротьби зі злом М.Я.Грот пояснює необхідність звернення філософії обличчям до моральності. Наявність філософії, пише він, не знімає проблеми існування зла в суспільстві. Моральність і моральні принципи – це вірний засіб для подолання зла. Його можна перемогти лише тоді, якщо в людині постійно йде процес морального розвитку. Тільки виховання і освіта, що керуються цією філософією, стверджує М.Я.Грот, будуть мати успіх [2, с.15]. Отже, здійснення людиною морального вибору, її моральна відповідальність за свої вчинки і можливість подолання нею зла залежать, на думку М.Я.Грота, від свободи волі людини, а саме від ступеня її розвитку. "Чи захочемо ми піти моральним шляхом чи ні, – це залежить від нашої вільної волі, яка саме тому і вільна від нашої організації, що вона є світовою волею, а не індивідуальною, що

особистість є не тільки органічною індивідуальністю, але і надіндивідуальною, божественною, творчим початком" [6, с. 26].

Свобода волі надає існуванню людини особливого сенсу. Вона не тільки допомагає їй вирватись зі звичного кола повсякденності буденної моралі, але і зробити моральний вибір на основі сформованого нею самою морального ідеалу і у відповідності зі своїм божественним, власне людським призначенням і найвищою моральністю. Вона дозволяє здійснити його самостійно, незалежно або всупереч зовнішнім обставинам. Свобода волі – це стрижень особистісного "Я" людини, вона робить її здатною на моральний вчинок у відповідності з вимогами обов'язку і відповідальною за нього. Тим самим, свобода волі людини через здійснення морального вибору дозволяє забезпечити моральний порядок у світі. Цією позицією М.Я.Грот відрізняється від російської філософської традиції, яка наполягала на тому, що утвердження вищого морального порядку у світі залежить не від людини, а від Бога.

Стверджуючи високу моральність і моральний порядок в світі, свобода волі, вважає М.Я.Грот, робить людину цілісною і дійсно вільною особистістю, а моральність виступає ознакою її зрілості. Визнання повної несвободи волі, каже він, було б для людини повним крахом і означало б безглузде рабське виконання нею чужої волі і чужих моральних ідеалів. Відсутність свободи волі, пише М.Я.Грот, робить неможливим "поважати і зневажати, любити і ненавидіти, схвалювати і засуджувати інших людей за ті чи інші подвиги і вчинки" [5, с.11].

Свобода волі стає у нього фундаментальним принципом моральності і морального вибору, механізмом здійснення морального порядку у світі і тому умовою здійснення повної свободи людини і суспільства. Свобода – ось що упорядковує світ у належному порядку, ось що надає людині єдність "Я".

Отже, можна сказати, що своїм етичним вченням М.Я.Грот поставив низку питань, актуальних для сучасної філософії освіти, одним з найголовніших з яких є проблема розвитку через освіту внутрішньої свободи особистості як потреби і здатності її до самостійної роботи над вдосконаленням свого внутрішнього світу. Значення її полягає в тому, що вона є основою і механізмом для здобуття особистістю цілісності і всебічності свого духовного розвитку, оскільки виховання в неї свободи волі відкриває шлях до її морального вибору, а через нього до повної свободи. Тому особливе значення в освіті і вихованні слід приділити формуванню у дітей і молоді свободи волі. Саме це має стати практичним завданням моральної освіти. Тільки на основі формування свободи волі може бути сформований високий моральний ідеал і прагнення до його втілення у житті через моральний вибір. В наші часи кризи моральності це набуває вирішального значення, тому що без моральності розвиток особистості стає неможливим.

Література

1. Грот Н.Я. Значение чувства в познании и деятельности человека / Н.Я.Грот // *Философия и ее общие задачи.* – Спб.: тип. А.С.Суворина, 1904. – С. 162–194.
2. Грот Н.Я. Еще по поводу вопроса о психологии чувствований: Ответ А.А.Козлову / Н.Я.Грот. – К.: тип. К.Н.Милевского, 1881. – 38 с.
3. Грот Н.Я. К вопросу об истинных задачах философии / Н.Я.Грот // *Философия и ее общие задачи.* – Спб., 1904. – С. 122–146.
4. Грот Н.Я. О направлениях и задачах моей философии / Н.Я.Грот // *Философия и ее общие задачи.* – Спб., 1904. – С. 146– 162.
5. Грот Н.Я. О свободе воли / Н.Я.Грот. – Одесса, 1886. – 26 с.
6. Грот Н.Я. Устои нравственной жизни и деятельности: Речь, произнес. в публ. заседании Психол. о-ва 4 марта 1895 г., в память 10-летия со времени основания о-ва / [Речь] проф. Н.Я.Грота. – М.: Типо-лит. т-ва И.Н.Кушнерев, 1895. – 26 с.
7. Грот Н.Я. Что такое метафизика? / Н.Я.Грот // *Философия и ее общие задачи.* – Спб., 1904. – С. 194–211.
8. Соловьев В. Критика отвлеченных начал / В.Соловьев // *Сочинения* [В 2 т.; Т.1.] / [Сост., общ. ред., вступ.ст. А.С.Лосева, А.В.Гулыги]. – М: Мысль, 1988. – С. 550–832.
9. Філософія і Релігізнавство (перший науковий філософсько-релігієзнавчий портал). Етика Хвостова [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tureligious.com.ua/etyka-hvostova-na-osnovi-statti-hvostova-etyka-meterlinka/>. – Назва з екрана.

КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ У ПІДЛІТКІВ ЯК РІЗНОВИД ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

Богинська І.В., студентка ІІ курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Комп'ютерна залежність – патологічна пристрасть до занять, пов'язаних з використанням комп'ютера, що призводить до різкого скорочення всіх інших видів діяльності, обмеження спілкування з іншими людьми.

Вперше про комп'ютерної залежності заговорили на початку 80-х років американські вчені. У наш час термін "комп'ютерна залежність" все ще не визнаний багатьма вченими, однак сам феномен формування патологічного зв'язку між людиною і комп'ютером став очевидний і набуває все більшого розмаху.

Існують ряд діагностичних критеріїв, які допомагають визначити наявність патологічної пристрасті по відношенню до роботи за комп'ютером.

І. Голдберг наводить таку систему симптомів за якими, на його думку, можна констатувати комп'ютерну залежність при наявності 3 або більше пунктів із запропонованих ним.

Психологічні симптоми:

- гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером;
- неможливість зупинитися;
- збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером;
- зневага родиною і друзями;
- відчуття порожнечі, депресії, роздратування не за комп'ютером;
- проблеми з роботою чи навчання. [1, с.167]

Фізичні симптоми:

- синдром карпального каналу (тунельний ураження нервових стовбурів руки, пов'язане з тривалим перенапруженням м'язів);
- сухість в очах;
- головні болі по типу мігрені;
- болі в спині;
- нерегулярне харчування, пропускання прийомів їжі;
- нехтування особистою гігієною;
- розлади сну, зміна режиму сну .

Таким чином, можна зробити висновок про те, що комп'ютерна залежність вражає не тільки психічні сторони людини, але і його фізичне здоров'я.

Можна виділити два основні види комп'ютерної залежності:

1). *Кіберадикція* – захопленість комп'ютерними іграми. Залежність від комп'ютерних ігор підрозділяється на групи залежно від характеру тієї чи іншої гри:

- рольові комп'ютерні ігри, для яких характерний максимальний відхід від реальності;
- не рольові комп'ютерні ігри, для яких характерне прагнення до досягнення мети – пройти гру, азарт від досягнення мети, набору очок.

2). *Сетеголізм* – залежність від Інтернету. Проявляються нескінченним перебуванням людини в мережі Інтернет. Характеризується довгим перебуванням у віртуальному світі (іноді по 12-14 годин на добу), захватом віртуальних знайомств, скачуванням музики, спілкуванням у чатах. [4, с.35].

Діти та підлітки найбільш уразлива категорія користувачів комп'ютеру. Явище, коли дванадцятирічна дитина вже має шестилітній "стаж" гравця, тепер мало кого здивує, але занепокоїть. До того ж, на сполох слід бити ще й тому, що комп'ютер з усіма його можливостями вже стає не просто надмірним захопленням, а залежністю [3, с.35].

Більшість підлітків уже не уявляють свого дозвілля без комп'ютеру та комп'ютерних ігор чи чату. Заради життя в мережі, найчастіше, вони з легкістю жертвують уроками в школі. Комп'ютер, як павук, затягує підлітка у свою павутину. І як тільки людина починає жити в ілюзорному світі, вона втрачає зв'язок зі світом реальним і потрапляє в залежність.

Дитина, ставши підлітком, виявляє невідповідність управляти власним бурхливим розвитком, своїми переживаннями, які самі по собі не є причиною відхилень у поведінці.

Відхилення в поведінці підлітка з'являються в результаті помилок, допущених батьками у виховній роботі через незнання або ігнорування ними вікових особливостей підлітків.

Варто згадати, що у нашому суспільстві діти і підлітки в значній мірі засвоюють ролі і правила поведінки з сюжетів комп'ютерних ігор. Символічний зміст, представлене в них, надає глибоке вплив на процес соціалізації, сприяючи формуванню певних цінностей і зразків поведінки дітей та підлітків.

Щоразу підліток "з головою" йде у гру, взаємодіючи з об'єктами, що у ній, які підпорядковуються певним законам. Він має можливість досліджувати в деталях весь час новий, постійно оновлюється світ гри, стикаючись часом з несподіваними явищами в рамках певних законів цього світу. В основному його улюблені персонажі чи об'єкти "живуть", щоб, змінюючись в нескінченних поєднаннях і варіаціях, приносити йому радість. Серед них є "погані" і "хороші", "добрі" і "злі". Насамперед, гра дає всі ті емоції, які не завжди надає дитині життя. Найширший спектр емоцій (від позитивних до негативних) можна випробувати, не зрушуючи з місця. Це захоплення, задоволення, захопленість, досада, гнів, роздратування. Гра дає вихід надлишкової життєвої сили, відпочинок і розрядку, прагнення до верховенства, компенсацію шкідливих спонукань, заповнення монотонної діяльності, підпорядкування уродженому інстинкту наслідування, вправа в самовладанні, задоволення нездійснених у реальній обстановці бажань, здійснює тренування перед серйозною справою [2, с.77]. У грі підліткам добре. Вони сильні, сміливі, успішні. Є й інший важливий аспект: дитина в грі отримує владу над світом, практично не прикладаючи зусиль, використовуючи лише як аналог чарівної палички комп'ютерну мишу. У нього створюється ілюзія оволодіння цим світом. Програвши, він може переграти, повернутися назад, щось переробити, заново прожити невдалий фрагмент гри. Це особливо захоплює підлітка, який болісно відчуває свою неуспішність, якого приваблює можливість позбавлення від своїх комплексів, отримання задоволення, подання себе в різних іпостасях.

В основному стан комп'ютерної залежності дезадаптує підлітків, вибиває з життя, причому таким чином, що у нього не залишається інших інтересів, окрім комп'ютера. Дитина вже не може без нього жити. Він стає домінантною, у зв'язку з цим можна сказати, що комп'ютерна залежність – своєрідний вид наркоманії.

У підлітків формується потяг, з яким самі вони вже не завжди здатні впоратися. Їх поведінка відрізняється неадекватністю реакції на різні життєві ситуації, так як реальний світ управління за допомогою натискання на клавіші не піддається.

Перші ознаки комп'ютерної залежності підлітка: пропуски шкільних занять через комп'ютерну гру вдома або відвідування комп'ютерного клубу; просиджування біля комп'ютера у нічний час; приймання їжі під час комп'ютерної гри; асоціювання себе з героями комп'ютерних ігор; відсутність інших захоплень, крім комп'ютеру; віддавання переваги комп'ютеру, а не спілкуванню; загальний час, проведений за комп'ютером, перевищує час виконання домашніх завдань, прогулянок, спілкування з батьками і однолітками, інших захоплень; конфлікти з батьками та їх шантажування у відповідь на заборону проводити час за комп'ютером.

Батьки б'ють тривогу тільки тоді, коли ситуація виходить з-під контролю. Коли діти впадають у депресії, у них з'являються невротичні розлади й розлади поведінки, коли дитина стає асоціальною – перестає ходити в школу, починає красти гроші в друзів і близьких, щоб піти в інтернет-кафе й знову проводити свій вільний час за комп'ютером. Але всього цього можна уникнути. Вчасно зроблений крок на зустріч дитині – це гарний шанс вирішити проблему. Завжди треба пам'ятати, що, купивши дитині комп'ютер, ви не заберете її з небезпечної вулиці [7, с.45].

Якими ж можуть бути причини виникнення комп'ютерної залежності? Тут можна назвати наступні:

- Відсутність або брак спілкування і теплих емоційних відносин в сім'ї;
- Відсутність у дитини серйозних захоплень, інтересів, хобі, уподобань, не пов'язаних з комп'ютером;
- Невміння дитини налагоджувати бажані контакти з оточуючими, відсутність друзів;
- Загальна неуспішність дитини;
- Наявність важкої інвалідності, серйозного захворювання;
- Бажання якомога скоріше залучитись до "світу дорослих";
- Потреба втекти від реальності, яка може бути пов'язана з погіршенням психологічного клімату в сім'ях, непорозуміння з батьками;
- Бажання дитини бути як усі її однолітки [1, с.77].

Комп'ютерна залежність виникає не відразу, вона проходить певний період формування.

Можна виокремити чотири стадії розвитку психологічної залежності від комп'ютерних ігор, кожна з яких має свою специфіку.

1. *Стадія легкої захопленості*. Після того, як людина один або кілька разів пограла у комп'ютерну гру, вона починає "відчувати смак", їй подобається комп'ютерна графіка, звук, сам факт імітації реального життя або певних фантастичних сюжетів.

2. *Стадія захопленості*. На цій стадії спостерігається стрімке зростання інтересу до гри. Фактором, який свідчить про перехід людини на цю стадію формування залежності, є поява в ієрархії потреб нової потреби – участі в комп'ютерній грі. Комп'ютерна гра на цьому етапі приймає систематичний характер.

3. *Стадія залежності*. З'являється постійна потреба в грі, як можливості втекти від реальності з серйозними змінами в цілісно-смысловій сфері особистості.

4. *Стадія прив'язаності*. Ця стадія характеризується зниженням потягу до гри, зсувом психологічного змісту особистості в цілому у бік норми. Ставлення людини до комп'ютера на цій стадії можна порівняти з не туго, але надійно пришитим ґудзиком. Тобто людина "тримає дистанцію" з комп'ютером, проте повністю відірватися від психологічної прив'язаності до комп'ютерних ігор не може. Це найдовша із усіх стадій – вона може триматися все життя, залежно від швидкості загасання інтересу [6, с.18-22].

Залежно від комп'ютера, в принципі, може стати будь-яка дитина і підліток, але шанси зменшуються, якщо:

- в родині присутня атмосфера дружелюбності, спокою, комфорту та довіри ;
- у дитини різнобічні інтереси та захоплення;
- дитина вміє налагоджувати позитивні стосунки з оточуючими;
- дитина вміє ставити перед собою хоча б найменші цілі.

Література

1. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты компьютерной зависимости / В.В.Бурова. – М., 2011. – 216 с.
2. Войскунский А.Е. Зависимость от компьютера: актуальная проблема / А.Е.Войскунский // Мир Интернета. – М., 2009. – № 6. – С. 76-97.
3. Прибилова Ю.О. Психологічні проблеми сучасних школярів в області інформаційних технологій / Ю.О.Прибилова // Природознавство в школі. – 2012. – № 6. – С.35-44.
4. Собкин В., Євстигнеєва Ю. Віртуальна атака / В.Собкин, Ю.Євстигнеєва // Перше вересня. – 2011. – № 8. – С.34-37.
5. Федоров А. В. Школярі та комп'ютерна залежність / А. В. Федоров // Педагогіка. – 2004. - № 6. – С.56-58.
6. Церковний А. Аспекти формування комп'ютерної залежності / А.Церковний // Соціальна психологія. – 2010. – № 4 (6). – С.149-154.
7. Цимбаленко С.Б. Підлітки в інформаційному світі/ С.Б.Цимбаленко// Юнпрес. – 2008. – № 3. – С.45-49.

УДК 371.11:316.454.52

УПРАВЛІНСЬКЕ СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вишневський С.А., студент магістратури факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки

Всебічний аналіз такого феномену, як спілкування, є надважливою задачею в галузі підготовки керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів. Одним із ключових завдань теоретичного аналізу є визначення самого поняття "спілкування".

Аналіз наукової літератури показав, що науковці розглядали спілкування всебічно: як потребу й умову життя людини, як взаємодію і взаємовплив, як своєрідний обмін відносинами і співпереживаннями, як взаємне пізнання і діяльність. Отже, спілкування можна визначити як найбільш широку категорію для позначення усіх видів комунікативних, інформаційних та інших контактів людей, включаючи прості форми взаємодії.

Питання ефективності обміну інформацією (спілкування) упродовж віків були предметом вивчення різних наук. Спроби доторкнутися до проблематики людського спілкування знаходимо у творах видатних мислителів і філософів Стародавніх Греції й Риму та багатьох інших. Їх теоретичні надбання заклали основи риторики, культури передачі інформації й її

обміну. У часи середньовіччя і Просвітництва, з їх раціоналізмом мислення й розсудливістю, процес взаємообміну інформацією набув аргументованості, простоти мовлення, стислості думок. У період становлення суспільних та гуманітарних наук питання обміну інформацією цікавили таких мислителів, як Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, М.В. Ломоносов, В.В. Соловйов, Г.С. Сковорода.

Щонайперше категорія спілкування розглядалася як умова і фактор людської діяльності, потім як особливий вид діяльності, і насамкінець, як базова методологічна дефініція психологічної науки. У працях О.О. Леонтьєва спілкування розкривається як діяльність, що має певну структуру, до основних компонентів якої фундатор психологічної науки відносить: наявність специфічної (самостійної або підпорядкованої) мети; наявність специфічної мотивації; нормативність, що виявляється у факті соціального контролю за перебігом і результатом акту спілкування; його результативність – міра збігу досягнутого результату з метою [13]. Врешті-решт, спілкування стали розглядати як одну із найбільш важливих сторін способу життя людини, порівнянню за своїм значенням із самою діяльністю.

У роботах Б.Ф. Ломова та його послідовників спілкування й діяльність розглядаються як дві сторони соціального буття людини. Тут спілкування вивчається як процес, що зумовлюється не лише потребами людей у спільній діяльності, але й може бути і самомотивованим. У цьому випадку спілкування для людини є не лише засобом, але й метою [15].

Сказане дає підстави розглядати власне спілкування як процес, породжений потребами людей у спільній діяльності. Так, у психологічному словнику під редакцією А.В. Петровського та М.Т. Ярошевського поняття "спілкування" визначається як багатоплановий процес установаження й розвитку контактів між людьми, породженого їх потребами у спільній діяльності, та як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності [19]. Як бачимо, поняття "спілкування" тут виступає як таке, що підпорядковане категорії "діяльності", похідне по відношенню до неї.

Враховуючи особливу значимість взаємодії людей у колективі, ряд учених навмисно підкреслюють міжособистісний бік спілкування. На це в своїх працях звертають увагу Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін та ін., наголошуючи, що "спілкування складає ніби внутрішній механізм життя колективу або соціальної групи" [14].

У психологічному словнику за редакцією відомого психолога В.В. Давидова наведено таке визначення: спілкування – це взаємодія двох або більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або ж афективно-оцінювального характеру. Прагнення до спілкування нерідко займає значне, а інколи, і провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної практичної діяльності. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності і набувати відносної самостійності [19].

Отже, спілкування можна розглядати як багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжений їх потребами у спільній діяльності та спрямований на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату.

Розкриття змісту і специфіки спілкування в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу доцільно, на нашу думку, пов'язати із визначенням специфіки управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Однією з важливих умов забезпечення ефективного функціонування системи середньої освіти в сучасних умовах, її інтеграції в міжнародні освітні системи є оптимізація управління і, як її складової – підвищення ефективності управлінського спілкування [1].

У науковій літературі представлено багато досліджень, спрямованих на визначення сутності процесу управління, виявлення місця психологічних компонентів у загальній системі управління тощо (О.Г. Ковальов, Н.Л. Коломінський, Р.Х. Шакуров та ін.) [5, 10, 11].

Іntenсивно досліджуються психологічні аспекти спільної діяльності керівника з підлеглими (Ф.Л. Журавльов, В.Г. Ковальов, А.Л. Свенцицький та ін.) [6].

З'явилася низка робіт, у яких досліджуються проблеми спілкування взагалі та професійного зокрема. Дослідженню соціально-психологічних проблем управління, зокрема управлінського спілкування, присвячено праці Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л.Е. Орбан-Лембрик [7, 10]. Різні сторони професійного спілкування розкриваються у роботах А.Б. Добровича, М.М. Заброцького, Я.Л. Коломінського, М.Н. Корнева, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко тощо. [4, 5, 10, 12].

Вивчення та теоретичний аналіз літературних джерел дозволили виокремити специфічні характеристики діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Професійна діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів за своїм змістом є управлінською діяльністю, яка є досить складною за своїм змістом, передбачає виконання значної кількості

управлінських функцій, як управлінського, так і психологічного рівнів і має комунікативну природу. Комунікативна природа управління виявляється в таких аспектах [10]:

- комунікація як функція управління загальноосвітнім навчальним закладом наділена інтегруючою здатністю, що забезпечує реалізацію інших функцій (організацій, мотивація, планування, контроль);
- спілкування є принципово соціальним і діалогічним феноменом, тобто таким, що здійснюється всіма учасниками управлінського процесу і стосується їх спільної діяльності;
- керівник і персонал загальноосвітнього навчального закладу в процесі обміну інформацією, взаємодії та взаємного сприйняття є активними учасниками спільної діяльності;
- управлінська діяльність керівником загальноосвітнього навчального закладу здійснюється в конкретному соціально-психологічному просторі, охоплюючи відносини всередині організації та її зовнішні зв'язки;
- в процесі управління загальноосвітнім навчальним закладом реалізується комунікативний потенціал учасників спільної діяльності та спілкування.

Комунікація керівника переважно являє собою взаємодію з персоналом загальноосвітнього навчального закладу з метою: одержання або повідомлення інформації, необхідної для якісного виконання функціональних і посадових обов'язків; власне впливу, тобто керування поведінкою людей, їхнім станом і відношенням до цілей, задач і інших особливостей життєдіяльності організації; задоволення власної потреби людини в спілкуванні. Саме комунікативна взаємодія формує цілісність організації.

Управлінська діяльність – це діяльність людей, між якими складаються, окрім організаційно-технічних, соціально-економічних і певні соціально-психологічні відносини [2].

Загальноосвітні навчальні заклади відносяться до специфічних соціальних організацій. На думку Л.М. Карамушки, загальноосвітній навчальний заклад – це цілісне утворення, яке має спеціальну структуру й виконує у суспільстві специфічні функції (навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості). Щоб розвиватися відповідно до соціальних змін, освітні заклади мають характеризуватися: стратегічним мисленням та баченням майбутнього, сильною корпоративною культурою, командним принципом роботи та вільним обміном інформацією; з огляду на специфіку роботи (провідною є діяльність ("людина-людина") освітній заклад має функціонувати на гуманістичних засадах [7; 8].

Управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів має специфічну мету – забезпечення навчання, виховання і розвитку особистості, що зумовлює специфіку його управлінського спілкування. Адже кінцевим продуктом функціонування освітньої організації є особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки. Таким чином, загальноосвітні навчальні заклади мають, на відміну від інших, унікальну, неповторну місію, що визначається величезною складністю [12]. Сама діяльність, управління якою здійснює керівник освітнього закладу, теж надзвичайно специфічна, адже спілкування складає одну із істотних характеристик процесу передачі навчання і виховання. Тому управлінське спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів має відбуватися на гуманістичних засадах і його головними ознаками є:

- особистісна орієнтація співрозмовників (здатність керівника бачити й розуміти персонал);
- рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування керівника в спілкуванні, він повинен визнавати право підлеглих на власну думку, позицію);
- готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли керівник і підлеглий вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають);
- нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції керівника) [7; 8; 13].

Управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів відноситься до типу соціономічних професій (типу "людина – людина"). Об'єктами його впливу (які, водночас, є і суб'єктами) виступають окремі люди, групи людей з їхніми різноманітними психофізіологічними, психологічними, соціально-психологічними характеристиками, що висуває особливі вимоги до керівника.

Слід зазначити, що управлінська діяльність належить до тих сфер життя, де спілкування відіграє визначну роль, що зумовлено значущістю соціальних функцій управління і психологічними особливостями учасників управлінського процесу. Специфічність управління загальноосвітнім навчальним закладом полягає і в тому, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії взагалі неможливе розв'язання управлінських завдань, прийняття управлінських рішень, професійне зростання керівника та його співробітників [9]. Діалогічні стосунки у цьому процесі є універсальною умовою ефективності управлінської діяльності керівника, формою

розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії. Комунікація при цьому є діяльністю соціальною і діалогічною, до якої залучені всі учасники управлінського процесу.

Готовність до управлінського спілкування – це одна з головних складових професіоналізму керівника загальноосвітнього навчального закладу. Управлінське спілкування – це постійний процес, який керівник використовує для того, щоб передати іншим організаційні цілі, забезпечити зворотній зв'язок та внести корективи.

Реформування освітньої галузі, що відбувається в Україні, вимагає від керівників загальноосвітніх навчальних закладів виконання ролі не просто менеджерів-організаторів, але й професіоналів-педагогів, які глибоко вболівають за результати педагогічної діяльності, усвідомлюють унікальність мети і водночас, велику складність її досягнення та відповідальність за свою роботу.

Таким чином, управління в системі середньої освіти, на відміну від управління в інших соціальних сферах, характеризується специфічними соціально-психологічними якостями, які вимагають реалізації специфічних підходів до його здійснення [8].

Отже, управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу – умова доцільної взаємодії людей із соціальним оточенням, а спілкування в ній одночасно є зовнішнім чинником, засобом ефективної дії, а також внутрішньою характеристикою психічної активності особистості.

Слід зазначити, що теоретичний аналіз літератури дозволив виокремити два типи спілкування: "ділове спілкування" і "управлінське спілкування".

Ділове спілкування – процес встановлення психологічного контакту з колегами з метою обміну діловою інформацією, організації взаємодії на шляху досягнення певної мети діяльності, взаємосприймання та взаємооцінка ділових якостей та дій, значущих для досягнення мети [15].

Управлінське спілкування – це спілкування з метою керувати персоналом, тобто змінювати, формувати, підтримувати їх діяльність у певному необхідному напрямку з метою досягнення загальних цілей організації.

У реальній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу зазначені види спілкування (ділове та управлінське) тісно переплітаються і їх дуже важко виокремити і розрізнити.

Мета управлінського спілкування керівника загальноосвітнього навчального закладу – організація, керівництво й оптимізація спільної предметної діяльності персоналу загальноосвітнього навчального закладу.

Зміст управлінського спілкування керівника загальноосвітнього навчального закладу – організація спільної діяльності персоналу загальноосвітнього навчального закладу, що припускає погодженість дій, розуміння і прийняття кожним її учасником цілей, задач і специфіки цієї діяльності, своєї ролі і своїх можливостей по її реалізації. Зміст поняття управлінського спілкування, його значення для діяльності управлінця дають підстави для його розуміння як гуманістичної за своєю сутністю цінності й дієвого знаряддя суб'єкта спілкування.

Основними функціями управлінського спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів є тактичні і операціональні [3, с.156-157]. Реалізація тактичних функцій управлінського спілкування підпорядкована загальній стратегії комунікації і виконує відповідальну інструментальну роль. Операціональні функції управлінського спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів виявляються у процесі реалізації тактичних цілей, які пов'язані з відповідною комунікативною стратегією.

Отже, управлінське спілкування керівника – це структурно-функціональна єдність комунікативних знань, якостей і вмінь керівника, що мають для нього особистісний, соціально-значущий смисл, сприяючи досягненню життєвих цілей. Це складний, багатоплановий процес установаження і розвитку контактів між працівниками загальноосвітнього навчального закладу, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини.

Література

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: Фортуна-Пресс, 1998. – 464 с.
2. Брюховецька О.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування як чинник професійного становлення особистості // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. Академіка С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 244-250.

3. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування // Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Випуск 4 / Ред. кол.: В.В.Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Міленіум, 2006. – С.156-164.
4. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Знание, 1987. – 97 с.
5. Журавлев А.Л. Стиль руководства для управления социально-психологическим климатом коллектива // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.: Наука, 1979. – С. 134-145.
6. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти. Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
7. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка–Центр, 2000. – 332 с.
8. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
9. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – К., 1997. – С. 31-46.
10. Коломійський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
11. Коломійський Н.Л. Стиль управління в освіті: проблеми формування та вдосконалення // Освіті і управління. – 1997. – №1, №2 – 106-113с.
12. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. – К.:1995. – 304 с.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды: 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1.– 392 с.; Т. 2. – 320 с.
14. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М.: Смысл, 1981.– 95 с.
15. Лунева О.В., Хорошилова Е.Л. Психология делового общения. – М., 1987.
16. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
17. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.
18. Пірен М.І. Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз. Навчально-практичний посібник. – К.: УАДУ. 2000. – 200 с.
19. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика): Словарь. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 848 с.

УДК 3`16.61

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Горова А.О., студентка V курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Є.І.Коваленко**, кафедра педагогіки

В Україні коло досліджень, присвячених проблемі структури та змісту соціальної компетентності досить обмежене. Наших співвітчизників, як і російських, більш приваблює професійна та комунікативна компетентності (Макаренко С.С., Полуніна О.В., Онкович А.Д., Козак С.В., Демченко С.О., Елькін М.В., Завіниченко Н.Б. тощо). Не дослідженими в українському науковому просторі є соціальна, моральна, громадянська, особистісна, екстремальна види компетентностей [5, с.63].

Українські дослідники Лепіхова Л., Сохань Л., Єрмаков І. більше уваги приділяють відповідно соціально-психологічній компетентності та життєвій компетентності особистості; Радул В.В., Михайлов О.В. – соціальній зрілості. Гончарова-Горянська М. аналізує роботи зарубіжних авторів, присвячених проблемі структури та змісту соціальної компетентності, завдяки чому зарубіжний досвід став трохи більш висвітленим. Тому, звичайно, проблема змісту та структури соціальної компетентності потребує подальшого вивчення.

В основі терміну "компетентність" є вихідна основа "compete", що означає "знати", "досягати", "вміти", "відповідати". Ці визначення, на погляд Бахтєєвої С.С., висловлюють сутність соціальної компетентності у загальному вигляді:

- "знати" – знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;
- "вміти" – означає не лише способи реалізації знань, а й вміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;

- "досягати" – вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;
- "відповідати" – діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях [1 с.18].

Макаров С.В. вважає, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, вмінь, навичок та досвіду. В особистісному аспекті компетентність є якістю, в якій, при усій цілісності, можна виявити окремі компоненти:

- 1) Мотиваційно-особистісний компонент;
- 2) Когнітивний компонент;
- 3) Операційний компонент.

Нікітіна С.В. до двох перших компонентів додає два наступні:

- комунікативно-діяльнісний;
- рефлексивний [9, с.80].

Масленнікова В.Ш., Шабатура Л.Н. вирізняють дещо інші компоненти в змісті соціальної компетентності:

- 1) Індивідуально-особистісний;
- 2) Соціологічний;
- 3) Життєво-футурологічний.

Цветков В.В. виділяє наступні структурні компоненти соціальної компетентності школярів:

- 1) інтерактивно-комунікативний;
- 2) партисипативно-діяльнісний ;
- 3) організаційно-управлінський;
- 4) регулятивно-захисний [14, с.26-27].

Свірська Л.В. розрізняє такі складові соціальної компетентності:

- когнітивна;
- операційно-технологічна;
- мотиваційна;
- етична;
- поведінкова;
- соціально-ціннісна.

Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку Прямікової О.В., відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей в суспільстві, частково перевірених на власному досвіді. Соціальну компетентність умовно можна розділити на 2 частини:

- 1) це те, що усвідомлено особистістю, прийнято нею внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення;
- 2) це те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів та прийнято як керівництво до дії [12, с.40-41].

Бодалев А.А. робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природно-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід здолання перших особистісних проблем та життєвих ускладнень, оточення. Викривлені поняття та негативний перший життєвий або особистісний досвід у підлітковому віці ще піддаються корекції; низький рівень соціальної компетентності у підлітка ще надає можливість здолання соціальної інфантильності та успішної інтеграції в соціум. Складовими соціальної компетентності, на думку Бодалева А.А., є: соціальний інтелект та психологічна гнучкість. [2]. Однак, Гиндина О.Д. наводить дані американських досліджень, згідно яким, для шкал соціальної компетентності, шкільної компетентності та активності був виявлений високий рівень впливу суспільного середовища, але при цьому, становлення соціальної компетентності значною мірою зумовлено генетичним впливом [3, с.7].

Ряд дослідників приділяє увагу критеріям якості компетентної поведінки. Суттю соціальної компетентності є якість поведінки. Інструментарій компетентної поведінки, на думку Нікітіної С.В., дозволяє старшокласникам правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, враховувати їх права та уявляти як з урахуванням певних обставин та часу поводити себе, беручи до уваги інших людей, обмеження соціальних структур та соціальні вимоги [9, с.77].

Гончарова-Горянська М., на основі аналізу праць зарубіжних авторів, зазначає три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності:

1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом);

2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності);

3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки [4, с. 72].

Вім Слот та Хан Спанярд у своїй моделі соціальної компетенції висувають ряд зобов'язань до певної вікової групи. Основним параметром виміру є зобов'язання. Зобов'язання – це вимоги, що висуваються особистості соціумом. Компетентність є рівновагою між віковими задачами та наявністю навичок, необхідних для вирішення проблем [12, с. 69]. Дослідники визначили зобов'язання особистості для кожного вікового періоду, що означає необхідність диференційного підходу до вивчення, формування та виміру соціальної компетентності особистості. Слід зазначити, що ця модель дуже актуальна при використанні бланків опитування підлітків та їх батьків, при візуальній психодіагностиці стану сформованості рівня соціальної компетентності, але не дозволяє визначити рівень когнітивно-мотиваційного компоненту сформованості соціальної компетентності.

Аналіз праць, присвячених змісту соціальної компетентності дозволяє дійти висновку, що поки не існує чіткої структури поняття "соціальна компетентність", коло складових соціальної компетентності в цілому зазначене, але конкретно не визначене. Кожна структурна модель має як свої переваги, так і недоліки. Більшість структурних моделей базується на знаннях та навичках (Шабатура Л., Бахтеева С. та ін.), менша – на якості соціально компетентнісної поведінки (Безруких М., Боумрін Б., Слот В., Спанярд Х. тощо), ще менша – на критеріях прояву соціальної компетентності (Зольні А., Лафрин'єр П., Думас Д.). Останній підхід набуває актуальності при підбірці методик діагностики рівня соціальної компетентності, оскільки загального психодіагностичного комплексу соціальної компетентності, на зразок багатofакторного опитувальника Кеттела або методики діагностики психодинамічних особливостей Айзенка поки що немає. Спроби збудувати діагностичний комплекс зробили лише

Д.Єгоров, В.Цветков., С.Рачева тощо, але ці комплекси складаються з достатньо великої кількості методик, що ускладнює їх використання в повсякденній практиці. Не існує адаптованих методик для визначення рівня сформованості соціальної компетентності різних соціальних груп, отже процес розвитку соціальної компетентності триває усе життя, в кожному віці набуваючи нових форм. Так що можемо констатувати, що теоретичні надбання пошуку моделей структури та змісту соціальної компетентності ще не знайшли виходу в усталених практичних доробках.

Багатогранність змісту категорії "соціальна компетентність" умовно розділяється на дві групи чинників, що формуються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх, керованих і некерованих факторів: якості та вміння. Всі вищезазначені варіанти структури соціальної компетентності базуються суто на цих складових. Структура соціальної компетентності розширюється та звужується залежно від поглядів дослідників щодо цієї категорії, серед авторів існують певні протиріччя щодо структурних компонентів соціальної компетентності [7, с.11]. Соціальна компетентність настільки багатогранна та всеосяжна характеристика особистості, що її, як і поняття "особистість" та "соціум" дуже важко лаконічно визначити та чітко розділити межі структурних компонентів, оскільки часто вони є прозорими та умовними. Протиріччя дослідників вказують на те, що проблема змісту та структури соціальної компетентності потребує прискіпливої уваги фахівців. Отож, в структурі соціальної компетентності можна виокремити наступні компоненти:

1) **когнітивно-мотиваційний компонент** – передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект, дивергентне мислення, творчий пошук, планування власного життєвого сценарію, знання життєвих криз, розуміння соціальної дійсності, обрання фаху тощо, збереження непорушним пропріуму. Інформаційні аспекти соціальної компетентності розвиваються в процесі самоосвіти та саморозвитку під час написання творчих і наукових робіт, тестового контролю знань тощо.

2) **рефлексивний компонент** – розуміє під собою психічну саморегуляцію, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації, розв'язувати проблемні ситуації, відповідальність. Для формування поведінкових аспектів соціальної компетентності найбільш дієвими є активні й інтерактивні методи, такі як робота в групах, парах, соціологічні опитування, інтерв'ю;

3) **операційно-технологічний компонент** – характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом, вміння діяти адекватно ситуації, розмаїття технік поведінки, виконання соціальних ролей, вміння виходити з конфліктної ситуації тощо.

Ціннісний аспект є основою соціальної компетентності, тому на уроках слід учить дітей знаходити моральний контекст в усіх історичних явищах і подіях. Моральні цінності, які є основою світогляду, формуються не тільки на уроках, а й у виховній, позакласній роботі. Зустрічі з ветеранами Великої Вітчизняної війни, воїнами-інтернаціоналістами, пошукова робота допомагають учням краще усвідомити важливість таких понять, як патріотизм, справедливість, формують високі моральні цінності [6; с.20].

Ця структурна модель, як і інші, відносно відкриває усі характеристики структурних складових, більш ґрунтовно розкриває структуру та зміст соціальної компетентності модель взаємодіючих підкомпетентностей, або ключових компетентностей, які у своїй сукупності складають формат соціальної компетентності.

Підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності, або ключові компетентності:

- **комунікативна компетентність** (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);
- **інтелектуальна компетентність** (достатній рівень соціального інтелекта, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);
- **побутова компетентність** (володіння елементарними навичками побутового обиходу (готування їжі, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм, техніки безпеки при роботі з струмовими, газовими приладами тощо));
- **громадянська компетентність** (знання основ економічних законів та правових норм);
- **моральна компетентність** (наявність невикривлених ціннісних орієнтацій);
- **екстремальна компетентність** (поведінка адекватна ситуації, або нормальна реакція на ненормальні події);
- **професійна / учнівська компетентність** (вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та тягнутись до професійного самоудосконалення) [10, с.8].

Сукупність ключових компетентностей складає модель соціальної компетенції. Для побудови універсальної моделі соціальної компетенції нами використана діаграма Вена, що відображає області перекривання елементів, тому що кожний вид ключової компетентності будь якої окремо взятої особистості буде мати свою область перекривання елементів.

Як зазначає О.В.Овчарук саме області перекривання засвідчують ступінь розвитку тієї чи іншої ключової компетентності, які на практиці вказують на реальний рівень соціальної компетентності [10, с.34].

Соціальна компетентність – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не іти врозріз з вимогами суспільства. Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, і вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються.. Соціальна компетентність вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, здавалось би, нереальної, безнадійної справи, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, і, головне, змушує надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу. Соціальна компетентність – це комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості із оточуючим соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності. Дослідження цих особистісно-психологічних технологій, що утворюють зміст соціальної компетентності потребує подальшої уваги з боку фахівців різних галузей науки [7, с.142]. Соціальна компетентність вимагає як збереження пропріуму, так і вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Все це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності – це є розгортання життєвого потенціалу особистості.

Література

1. Бахтеева С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля. – Дис....канд. пед. наук – Казань, 2001. – 174с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком /А.А.Бодалев – М.: 1982. – 285 с.
3. Гиндина Е.Д. Генетические основы эмоциональных и поведенческих особенностей у детей подросткового возраста. – Автореферат дис.... канд. психолог. наук. - М., 2005 – 24с.
4. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. // Рідна школа. – 2004. – №7-8.
5. Левітас Ф.Л., Салата О.О. Методика викладання історії: Посібн. для вчителя. – Х., 2006. – 112 с.
6. Мірошник С. Творчі роботи на основі асоціацій // Дивослово. – 2003. – № 2. – С.19-23.
7. Мірошниченко В. Предметна компетентність учнів як ключовий орієнтир сучасного навчання історії у школі // Історія та правознавство. – 2007. – № 32. – С. 10-14.
8. Мокрогроз О.П. Інноваційні технології на уроках історії. – Х.: Основа, 2005. – 192 с.
9. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы. – Дис.... канд. пед. наук. – Омск, 2004. – 214с.
10. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В.Овчарук / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С.13-41.
11. Пометун О.І. Компетентнісний підхід в сучасній історичній освіті // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С.3-12.
12. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – №1. – С.60-74.

УДК 371.113

СУЧАСНІ ФОРМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Жибер С.Ю., студент магістратури факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Падун Н.О.**, кафедра педагогіки

З розвитком соціально-економічних процесів, духовним відродженням та реформуванням освіти в Україні, модернізацією існуючих навчальних закладів і появою нових їх типів виникає нагальна потреба у створенні адекватних моделей управління навчальними закладами на засадах сучасного наукового менеджменту.

Базуючись на теорії соціального управління та положеннях наукового менеджменту, вітчизняні дослідники останнім десятиріччям досить докладно вивчили загальні механізми управління середніми закладами освіти, що дістало відображення у відповідних працях В.М.Бегея, Є.Г.Березняка, В.І.Бондаря, Л.І.Даниленко, Окремі функціональні аспекти управління навчальними закладами були досліджені й висвітлені в роботах Л.М.Карамушки, Л.М.Калініної, О.М.Коберника, Є.М.Хрикова та інших. Методологічним проблемам управління навчальними закладами присвячені дослідження Г.А.Дмитренка, В.І.Маслова, В.С.Пікельної та ін.

Мета статті: визначити та теоретично обґрунтувати сучасні форми управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Завдання:

1. Проаналізувати науково-педагогічну літературу з питання сучасні форми управління ЗНЗ.

2. Уточнити сутність таких понять як "управління у сфері освіти", "форми управління".

Управління у сфері освіти – специфічна складова соціального управління, на теоретичних підвалинах якого активно досліджуються проблеми наукового керівництва навчальними закладами лише останні тридцять років.

Управління школою, в свою чергу, є складним системним утворенням до якого входять такі основні структурні компоненти: мета, закономірності, принципи, зміст, форми та методи, а також процеси функціонування, притаманні конкретним складовим навчального закладу і управління ними.

Ми визначаємо поняття “методологія” як науково обґрунтовану систему теоретичної і практичної діяльності, спрямовану на досягнення конкретної мети. Методологія, з нашої точки зору, може мати таку структуру: філософський компонент, що визначає погляд на природу речей, світосприйняття; теоретичний компонент, що відображає концептуальні підходи, закономірності, принципи, категорії тощо; перетворювальний компонент, який включає процесуальні технології, функції, методи, операції.

Методологією управління навчальним закладом є науково обґрунтований спосіб теоретичної і практичної діяльності, спрямований на досягнення мети і розв'язання завдань, що стоять перед школою як системою та її структурними підрозділами.

Методологія управління складається з трьох частин:

а) конкретно філософської, що визначає світосприйняття, погляд на природу речей;
б) теоретичної, яка відображає тенденції, закономірності, принципи, притаманні системі управління;

в) технологічної, що забезпечує реалізацію положень першої та другої складових і практичну діяльність, спрямовану на досягнення мети управління.

Управління навчальним закладом як система містить у собі мету, завдання, що стоять перед школою, базується на закономірностях, принципах, змісті, формах та методах функціонування головних структурних компонентів і складових загальноосвітнього закладу. Невід'ємною частиною управління є процес його здійснення, що складається із послідовних етапів, які прийнято називати універсальним управлінським циклом (*розробка і прийняття рішення, моделювання, організація, регулювання, контроль, корекція та ін.*). Головною метою управління є забезпечення стабільного функціонування та розвитку навчального закладу.

В управлінні соціальними системами, які знаходяться у стані функціонування, достатнім є застосування *розпорядчо-адміністративних* форм управлінської діяльності (накази, розпорядження, усні і письмові вказівки, директиви та ін.).

В менеджменті освітніх інновацій значущості набувають **дорадчо-адміністративні форми** управління, до яких відносяться: колегіальні, колективні та індивідуальні.

Колегіальні форми управління ЗНЗ реалізуються через різні засідання членів колективу, а саме: ради школи, педагогічної ради, ради трудового колективу, методичної ради, ради профспілкового комітету, ради засновників, ради батьківського комітету та ін.

Колективні форми управління ЗНЗ реалізуються через засідання ради спонсорів (інвесторів), ради наукових консультантів, ради старійшин, ради творчих учителів та ін.

Індивідуальні форми управління ЗНЗ реалізуються через індивідуальну бесіду з працівником, консультації, поради, спостереження (моніторинг діяльності за допомогою комп'ютера), співбесіду.

Дорадчо-адміністративні форми управління ЗНЗ сприяють формуванню високої виконавської дисципліни членів педагогічного колективу; передбачають чітке встановлення термінів виконання поставлених завдань, що містяться в постановах і розпорядженнях; впливають на формування персональної відповідальності підлеглих за виконання завдань та заходів на рівні заохочення за своєчасне чи дострокове виконання завдань і проведених заходів.

У ході дослідження нами з'ясовано, що чим менше директор школи видає письмових розпоряджень, наказів, директив, тобто застосовує розпорядчо-адміністративні форми управління, тим активніше впроваджуються колегіальні, колективні й індивідуальні форми управління, тобто дорадчо-адміністративні.

Крім дорадчо-адміністративних форм управлінської діяльності керівників ЗНЗ, що застосовуються в менеджменті освітніх організацій, керівники використовують проектно-цільову, системно-модульну й системно-регіональну форми управлінської діяльності.

Проектно-цільова форма управлінської діяльності керівника ЗНЗ реалізується через його вплив на розробку і застосування інноваційних освітніх програм і проектів. Частіше в управлінні соціальними системами застосовуються три основні групи освітніх програм: загальнодержавного й міжнародного рівнів, галузевого й регіонального, внутрішньошкільного (програма розвитку закладу освіти).

Основними компонентами системи проектування навчально-виховного процесу в школі є: психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта психолого-педагогічної діяльності; соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта; визначення та обґрунтування педагогічних шляхів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань; прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення педагогічної діагностики, організація діяльності об'єкта, моніторинг (відстеження) динаміки активності об'єкта педагогічного управління; поточне регулювання та корекція шляхів управління навчально-виховним процесом; підсумкова діагностика рівня

стану об'єкта; співставлення його з прогнозованими, розробка проекту на новий стан розвитку об'єкта.

Системно-модульна форма управлінської діяльності керівника ЗНЗ реалізується через його вплив на розробку модульної структури управління соціальними системами, яка на відміну від лінійної, лінійно-штабної і лінійно-функціональної передбачає створення відокремлених структурних одиниць, спроможних здійснювати основні завдання самостійно.

Така модель управління школою є демократичною тому, що в ній функціонують самокеровані складові, такі як: адміністратори програм і проектів, диспетчери програм, учителі-експериментатори; замість методичних об'єднань – “творчі педагогічні майстерні”.

Системно-регіональна форма управлінської діяльності керівника ЗНЗ реалізується через його вплив на розробку оригінальної, притаманної лише даному регіону, моделі управління, що створена з урахуванням соціально-економічної структури регіону, його традицій та особливостей, спрямована на задоволення потреб населення у різних видах освіти з урахуванням гуманістичних цінностей та культурної самобутності кожної людини.

Така школа забезпечує населенню регіону право на освіту з обов'язковим урахуванням його власних мотивів, інтересів та ціннісних установок, а модель управління забезпечує реалізацію принципів гуманізації і національної спрямованості.

Отже, ефективність управління навчальним закладом великою мірою залежить від відповідної методологічної компетентності шкільної адміністрації та організації праці на її основі.

Література

1. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія / Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
2. Даниленко Л.І. Наукові засади управління інноваційною діяльністю в системі освіти // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного інституту ім. Г.Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – С. 85– 91
3. Кириченко М.О. Принципи управління як теоретична основа ефективності керівництва ПТНЗ / М.О.Кириченко. Управління якістю професійної освіти. Збірник наукових праць. – Донецьк: ТОВ "Либідь". – 2002. – С. 57-64.
4. Модернізація освітнього процесу в ліцеї економічного профілю: Навч.-метод. посібник / За ред. Л.І.Даниленко, Ю.В.Шукевича. – К.: Логос, 2004. – 130 с.
5. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педвгогічний аспект / Л.І.Даниленко, Н.М.Островерхова. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.

УДК 371.32:94

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЇЇ ФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Іванова В. І., студентка V курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Желіба О.В.**, кафедра права та методики викладання історико-правознавчих дисциплін

Актуальність цього питання обумовлена, у першу чергу, соціальним замовленням щодо підготовки учня до свідомої активної участі у громадському житті Української держави, до самостійної орієнтації та адаптації в умовах швидких змін суспільного життя, а отже, формування у школярів життєво необхідних компетентностей для подальшої соціалізації. І тому слід точно розтлумачити теоретичні основи моральної компетентності, щоб збагнути які методи слід використовувати для її формування.

Об'єктом роботи є опис моральної компетентності в школі, а **предмет дослідження** – методика формування моральної компетентності на уроках історії в сучасній школі.

Мета даної статті спрямована на комплексний аналіз та характеристику теоретичної основи моральної компетентності, а саме, як вона формувалася, також слід розглянути опис ефективних методів впровадження моральної компетентності на уроках історії в сучасній загальноосвітній школі.

Основними категоріями компетентнісного підходу є "компетенція" і "компетентність". Причому до цих пір в педагогічній науці немає єдиного їх розуміння, часто вони вживаються як синоніми. Тому існує необхідність у визначенні змісту цих понять, і якщо це два різні поняття, то слід з'ясувати їх співвідношення.

Компетенція в перекладі з латинського *competentia* означає коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє пізнаннями і досвідом. Компетентна в певній області людина володіє відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють йому обґрунтовано судити про цю область і ефективно діяти в ній.

Н.Челишкова з'ясувала, що "на цей момент немає єдиного розуміння змісту терміну компетенція / компетентність; а в нашій країні до того ж немає єдиного прийнятого терміну через неоднозначний переклад".

Між тим, й в Європі зміст цих понять до кінця ще не визначено. Так, в доповіді В.Хутма-хера (WaloHutmacher) на симпозіумі в Берні в 1996 році "Ключові компетенції для Європи" (KeyCompetenciesforEurope), зазначається, що "... саме поняття компетенція, входячи в ряд таких понять, як уміння, компетентність, здатність, майстерність, змістовно дотепер не визна-чено". Але з цього висловлювання можна зробити висновок, що компетенції є складовими компетентності.

У вітчизняній науці накопичений певний науковий досвід осмислення суті категорій "компетенція" і "компетентність" (А.Дахин, О.Лебедев, Г.Голуб, С.Раков, А.Баранников, О.Чур-кова, О.Пометун, А.Хутірський та ін.), проте до цих пір немає єдиного загально прийнятого розуміння цих понять.

Ототожнюючи їх Л.Болотов [4], В.Ледньов, Н.Нікандров, М.Рижаков підкреслюють саме практичну спрямованість компетенцій – "Компетенція є, таким чином, сферою відносин існуючих між знанням і дією в людській практиці" [4, с.12], а "Компетентністний підхід при-пускає значне посилення практичної спрямованості освіти" [9, с.4]. Ця ж позиція не розмежування понять компетенція/компетентність характерна і для більшості зарубіжних дослідників цієї проблеми.

С.Шишов [15], орієнтуючись на матеріали симпозіуму "Ключові компетенції для Євро-пи", що відбувся в Берні в 1996 р., визначає компетенцію як загальну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій [15,с.10]. Фахівець проявляє свої компетенції тільки в діяльності, в конкретній ситуації. Автор розглядає категорію компетенції "як загальну здатність, засновану на знаннях, цінностях, схильностях, що дає можливість встановити зв'язок між знанням і ситуацією, знайти процедуру (знання і дія), відповідну для проблеми".

Аналогічного трактування цього поняття притримуються В.Бейденко та Б.Оскарссон, вони вважають, що компетенції "охоплюють здатність, готовність пізнання і відносини (образи поведінки), які необхідні для виконання діяльності [3, с.24] .

Відповідно другому підходу, поняття компетентність в порівнянні з компетенцією набагато ширше. Воно включає разом з когнітивно-знанневим мотиваційний, регуляторний компоненти, та компонент відношення.

В результаті роботи семінару МОН України та Проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному"" було визначено зміст поняття "компетентності" і "компетенції":

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [1, с.31].

І.Зимняя [7] розглядає *компетенції* як деякі внутрішні, потенційні, приховані психоло-гічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин) виявляються в *компетентностях* людини.

А.Хуторський [14], розрізняючи поняття "компетенція" і "компетентність", пропонує наступні визначення:

Компетенція – включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, на-виків, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного круга предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [14, с.19].

Компетентність – володіння, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особове відношення до неї і предмету діяльності.

Мабуть, повинні мати місце обидва терміни, оскільки компетентність слід трактувати, на нашу думку, як інтегральну характеристику, що розпадається на спектр окремих компе-тенцій.

Компетенції включають:знання і розуміння (теоретичні знання, здібність знати й розу-міти); знання як діяти (практичне оперативне застосування знань до конкретних

ситуацій); знання як бути (цінності, що є невід'ємною частиною сприймання життя з іншими в соціальному контексті).

Моральна освіта в школі пов'язана з вирішенням головної соціальної функції освіти – передачею досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей. Суспільні зміни в Україні в способі життя людей привели до посилення значущості матеріальних цінностей, які, як відомо, зникають, знищуються, руйнуються в певні кризові часи. Єдиною умовою стримування суспільства на гуманістичних засадах залишається мораль.

Говорячи про моральне виховання, не можна обійти стороною питання виховання громадянських та загальнолюдських якостей у наших учнів. Якщо озброїтися сучасним компетентнісним підходом в освіті, то мова йде про формування і розвиток ціннісно-сислової компетенції. Цей процес повинен здійснюватися у відповідності з віковими особливостями і на основі принципу активності самих учнів [8, с.17].

Моральна компетенція у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними уявленнями учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення [11, с.15]. Ця компетенція забезпечує механізм самовизначення учня в ситуаціях навчальної та іншої діяльності.

Моральна компетенція передбачає наступні уміння:

- Формулювати власні ціннісні орієнтири по відношенню до предмета і сфер діяльності;
- Володіти способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій;
- вміти приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії і вчинки на основі вибраних цільових та смислових установок;
- здійснювати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням загальних вимог і норм.

Українська держава і суспільство сьогодні пред'являють до системи освіти обгрунтовану вимогу посилити увагу до питань формування моральності позиції молоді, що визнано пріоритетом державної освітньої політики. Концепція духовно-морального розвитку та виховання особистості громадянина України є методологічною основою розробки та реалізації державного освітнього стандарту загальної освіти [6].

Концепція являє собою ціннісно-нормативну основу взаємодії загальноосвітніх установ з іншими суб'єктами соціалізації – сім'єю, громадськими організаціями, релігійними об'єднаннями, установами додаткової освіти, культури та спорту, засобами масової інформації.

Метою цієї взаємодії є спільне забезпечення умов для духовно-морального розвитку і виховання учнів. Стратегічне завдання системи освіти в сучасному розумінні – створення педагогічних умов для оволодіння школярами універсальними (метапредметними) способами пізнання світу, формування у молодих людей готовності до діалогу та співпраці з людьми різних переконань, національних культур і релігій, толерантності до іншої думки тощо.

При організації навчальної діяльності та уроку історії в старших класах необхідно створювати умови саморозвитку. При такому підході знання, вміння і навички самі по собі перестають бути головною метою навчально-виховного процесу. Метою навчання стає цілісний розвиток особистості учня, тобто найбільш повний розвиток закладених в ньому активно-творчих можливостей, його інтелектуально-моральної свободи. Процес же придбання знань, формування вмінь і навичок перетворюється з мети в засоби розвитку особистості кожного учня [12, с.9].

Головна умова для прояву внутрішньої активності в учнів - уявлення свободи кожної особистості і прояв своїх здібностей, а також поваги й гідності до кожного учня.

Варто відмітити, що сучасні діти – це люди нового покоління, нового інформаційного суспільства. А значить, їм потрібні нові навички та вміння, що стосуються роботи з інформацією.

Хуторський А.В. у своїх дослідженнях виділив наступні групи ключових компетенцій вітчизняної освіти:

- Ціннісно-смілова компетенція;
- Загальнокультурна компетенція;
- Навчально-пізнавальна компетенція .
- Інформаційна компетенція;
- Комунікативна компетенція;
- Соціально-трудова компетенція;
- Компетенція особистісного самовдосконалення;
- Моральна компетенція. [13, с.104]

Ключові компетенції формуються лише в досвіді власної діяльності, тому освітнє середовище має вибудовуватися таким чином, щоб дитина опинявся в ситуаціях, що сприяють їх становленню [1, с.106].

Зауважимо, що найвдалішим засобом, помічником в цій справі є дослідницький метод навчання [1, с.107].

Також однією з умов формування навчально-пізнавальної компетенції є впровадження сучасних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивних. Інтерактивні технології мають ряд особливостей, що дозволяють з достатньою ефективністю використовувати їх у процесі навчання: організують процес придбання нового досвіду та обмін наявними, дозволяють максимально використовувати особистісний досвід кожного учасника, використовують соціальне моделювання, ґрунтуються на атмосфері співпраці, поваги думки кожного, вільного вибору особистих рішень.

Навчально-пізнавальна та моральна компетенція формується при використанні технології "Атака думок" широко практикую в 10-11 класах.

Дану технологію використовую при опитуванні, вивченні нового навчального матеріалу, повторенні та узагальненні пройденого, при вирішенні проблем.

Комунікативна компетенція формується при використанні технологій "Дебати", "Диспут".

"Дебати" чи наукова полеміка – це форма співпраці, яка використовується для вивчення двох різних точок зору з якої-небудь проблеми з метою встановлення істини, мета даної технології:

- Розвиток логічного мислення;
- Формування вміння відповідати в емоційно-напруженій обстановці;
- Навчання шанобливого ставлення до опонента при різних точках зору;
- Володіння усним спілкуванням.

На уроках історії у всіх класах необхідно застосовувати технологію під назвою "Конференція однорідних груп". Дана технологія використовується при проведенні семінарських занять, уроків-узагальнень, для роботи з літературою на уроці. Завершальним завданням уроку є підготовка презентації учнів. Ця технологія служить для розвитку креативного, логічного, критичного мислення. Технологія дозволяє звести до мінімуму участь педагога в занятті і максимально включити кожного учня в хід уроку, формує інформаційну, навчально-пізнавальну, соціальну компетенції.

Відмітимо, що досить цікавою за задумом методикою є "Зліт фахівців" за цією технологією проводила урок в 11 класі з теми " Глобальні проблеми сучасності".

Метою цієї методики активне включення учнів у самостійну роботу з вивчення нового матеріалу за відведений проміжок часу: потрібно скласти презентацію зі своєї проблеми і запропонувати низку заходів щодо виходу з неї. [5, с.32], [2, с.27].

Зауважимо, що до основних методів формування компетенції відносять наступні:

- всі форми навчального діалогу;
- доповіді та повідомлення;
- рольові та ділові ігри, які передбачають, у найзагальнішому вигляді, ролі мовця і слухача, поставити запитання і відповідати;
- проблемно-орієнтована дискусія учнів;
- всі методи і прийоми проблемного навчання;
- метод проб і помилок, що передбачає в тому числі можливість учня сумніватися у своїх рішеннях, повертатися до початку, виправляти свої помилки;
- висування альтернативних точок зору, версій, аргументоване обговорення;
- завдання для самостійної роботи проблемного характеру;
- індивідуальні проекти будь-якого типу, що вимагають залучення помічників і співвиконавців;
- індивідуальні практико-орієнтовані проекти, націлені на вирішення соціальних проблем;
- метод кейсів (case - study, ситуаційний семінар, рішення ситуаційних завдань). Метод являє собою опис конкретної ситуації, що вимагає практичного вирішення. Групі або окремим учням видається кейс - пакет матеріалів з різноманітною інформацією з проблеми, а також формулювання проблемного завдання;
- практичні роботи пошукового та дослідницького характеру, що мають життєвий (побутовий, професійний, соціальний) контекст;
- всі методи і прийоми розвитку критичного мислення;
- технологія інтерактивного навчання, тобто навчання у взаємодії [10, с.51-52].

Предметна компетенція в історії: вивчити історичні факти, матеріали, дати їм морально-етичну оцінку. Розуміння безумовної цінності особистості, людського життя,

політичної свободи та умов її реалізації. Історія – предмет, який має можливість для сприяння у формуванні моральної компетенції учнів.

Отже, компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. З точки зору даного підходу рівень освіченості визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань.

Впровадження компетентнісного підходу на уроках історії здатне радикально вирішити проблему розвитку пізнавальних здібностей учнів та сприяти їх повноцінному розвитку.

Варто згадати, що великий потенціал у формуванні моральної компетенції відіграє співробітництво учителя й учнів на уроці, у дослідницькій і позакласній діяльності. Тому потрібно прагнути до створення комфортних та сприятливих умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність. Особливу увагу слід приділити розвитку уміння мислити, опрацьовувати інформацію, самостійно формулювати судження із чіткою структурою аргументації.

Література

1. Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії. – Х.: Вид. група "Основа", 2012. – 239 с.
2. Бітюков К.О. Прийоми викладання історії в умовах індивідуалізації навчання. // ПІОШ, 2005. – № 5. – С. 26-32.
3. Бейденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование і формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22-46.
4. Болотов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – № 9, 2002. – С. 12-19.
5. Гребньов Л. Освіта: послугачижиття? // Питання економіки, 2005. – №3. – С. 33.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392 [Електронний ресурс] – Режим доступу: // <http://ruoord.kharkivsvita.net.ua/12/ds.ppt>
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.11-17.
8. Іванов Д.А. Компетенції і компетентнісний підхід в сучасній освіті. Теорія і практика освіти. – 2008. – № 1. – С. 16-24.
9. Лебедев О.Е. Компетентнісний підхід в освіті // Шкільні Технології.-2004. – № 5. – С.3-12.
10. Левітас Ф.Л., Салата О.О. Методика викладання історії: Посібн. для вчителя. – Х., 2006. – 217с.
11. Мірошніченко В. Предметна компетентність учнів як ключовий орієнтир сучасного навчання історії у школі // Історія та правознавство. – 2007. – № 32. – С.15-18.
12. Моргун І. Формування моральної компетенції учнів через вивчення історії // Історія України. – 2006. – № 2. – С.9-13.
13. Хуторський А.В. Дидактична евристика. Теорія і технологія креативного навчання. – М., 2003. – 287 с.
14. Хуторской А.В. Ключові компетенції та освітні стандарти: Доповідь на відділенні філософії освіти та теорії педагогіки РАО 23 квітня 2002. – 38 с.
15. Шишов С.Е. Понятыекомпетенции в контекстекачестваобразования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – 38 с.

УДК 371.5

СПОСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Какало О.В., студентка ІІ курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук., доц. **Самаріна С.І.**, кафедра педагогіки

В умовах швидкого розвитку новітніх технологій у сучасній світовій та вітчизняній науці, що відбувається на основі науково-технічного прогресу, змінюється і світовий освітній простір, збагачується його матеріальна та навчальна база, здійснюється насичення освіти новими науковими досягненнями. Водночас із швидкими інноваційними змінами у суспільстві відбуваються зміни і у свідомості людей, а процес соціалізації, що забезпечує набуття досвіду поведінки в суспільстві, спілкування з людьми зміщується у віртуальний простір. Шкільна

молодь все більше занурюється у світ спілкування в соціальних мережах Інтернету, що призводить до втрати досвіду культури поведінки у реальному світі, появи проблем з формування умінь і навичок організації спілкування та взаємодії з реальним світом, відсутності контролю за власною поведінкою, самодисципліни, що у свою чергу відбивається на характері взаємин між учнями класу і вчителями, на рівні шкільної дисципліни. Це обумовлює необхідність пошуку шляхів і способів виховання школярів у школі з метою формування в них навичок культури поведінки, дисциплінованості, організованості, що є необхідними рисами особистості для самореалізації в реальному, суспільному житті.

Пошук шляхів вирішення даних проблем варто починати із налагодження належної організованості шкільного життя учнів, вирішення питань, що пов'язані із становленням дисципліни учнів у школі.

Аналіз довідкових джерел показав, що дисципліна – це соціально-обумовлена форма поведінки людей, що відповідає певній регламентації діяльності в суспільстві; якісна характеристика порядку; організованість певної спільноти відповідно до загальноприйнятих норм права та моралі [1, с.376].

У свою чергу шкільна дисципліна – це дотримання учнями правил поведінки в школі та за її межами, організоване виконання ними своїх обов'язків. Як одна із форм дисципліни (поряд з військовою, виробничою, релігійною, політичною) шкільна дисципліна відображає характер дисципліни всього суспільства, зумовлена вимогами дисципліни праці і покликана відтворювати і зміцнювати соціум [2, с.5], що треба враховувати під час дисциплінування учнів.

Виховання дисципліни учнів у значній мірі залежить від рівня і способів організації навчально-виховного процесу школи, прийнятої в школі системи взаємодії "учитель-учитель", "учитель-учні", "учитель-батьки", що відображається на спілкуванні в контексті взаємовідносин "учні-учні".

Відомо, що у сучасній школі формування дисциплінованості учнів здійснюється за допомогою методів заохочення, покарання, переконання, навіювання, педагогічної вимоги і доручення [2, с.9-12]. Але незважаючи на значні досягнення у вивченні цієї проблеми, питання недисциплінованих учнів, невихованості, педагогічної занедбаності залишаються актуальними. Відкритість цих тем можна підтвердити тим, що поведінка учнів у робочий та вільний час часто залишається неконтрольованою батьками, діти недостатньо наділені увагою вчителів під час виховної, фізичної та трудової діяльності.

Вивчення сучасних педагогічних джерел показало, що науковці, розглядаючи способи дисциплінування, переважно звертаються до аналізу методів дисципліни учнів, зокрема заохочення та покарання, а способи оптимізації дисциплінованості учнів залишаються поза увагою. Отже метою нашого дослідження є пошук шляхів оптимізації процесу дисциплінування учнів з урахуванням особливостей сучасної школи.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що у різні часи молодь привчали до дисципліни різноманітними способами. До дітей застосовували різноманітні покарання [3, с.11-12], наголошувалося і на особливому значенні особистого прикладу вчителя, як взірця самодисципліни [4, с.27]. Проте, на нашу думку, найважливішим у формуванні дисциплінованості є залучення дітей до творчої активної праці, на чому наголошував видатний український педагог В.Сухомлинський. В основі його теорії дисципліни лежить ідея, що формування в учнів навичок гарної поведінки можливе лише за допомогою способів активної діяльності, праці, що здійснюється на користь суспільства, яка приносила б радість, привчала до відповідальності та першості. Важливою умовою успішного дисциплінування учнів є й єдність вимог до учнів з боку батьків та вчителів, що мають спільно формувати в дитині почуття гідності, відповідальності та привчати дотримуватися правил життя у суспільстві [5, с.670].

У наш час питання дисципліни учнів залишається актуальним суспільним запитом і передбачає вміння особистості усвідомлювати моральні і громадські вимоги, оцінювати свою поведінку. Особливу роль у вихованні відводиться спільній роботі вчителів і вихователів [2, с.43-44]. Зараз і надалі продовжується пошук науковцями нових методів дисциплінування. Багато уваги приділяється проблемі вибору методів заохочень і покарання, які покликані заохочувати гарну поведінку та гальмувати негативні дії.

Дисципліна школярів на уроці – це діловий настрій при виконанні завдань, запропонованих учителем. Поведінка учнів характеризується їх емоційною співпрацею, внутрішньою зосередженістю. Одним із головних факторів, які позитивно впливають на формування дисципліни учнів є розумна організація уроку, як основної форми навчання.

Належна дисципліна у класі буває тоді, коли педагог володіє здатністю організувати активну пізнавальну діяльність учнів, вміє зацікавити їх новими видами роботи, створює ситуацію новизни, може задіяти всіх учнів на уроці та належним чином організувати свою

працю. Ще на початку XIX ст. К. Ушинський писав, що порядок і стрункість організації занять, забезпечення активності дитини на уроці на основі зацікавлення нею роботою спонукає її до належного виконання своїх обов'язків і створює належну класну дисципліну [6, с.121].

У наш час вчитель має володіти і новітніми технологіями, методами активізації та стимулювання пізнавальної діяльності, що допоможе йому зацікавити школярів навчальним матеріалом, залучити до творчої праці на уроці, щоб діти не мали часу порушувати дисципліну. Вчитель повинен вміти правильно організувати кожен етап уроку, приділяти увагу всім учням, диференціювати завдання для сильніших і слабших школярів. З метою оптимальної зайнятості на уроці варто застосовувати індивідуальну та самостійну форми роботи з учнями, що дають можливість кожному виявити свої здібності, визначити потреби, мобілізувати внутрішні сили та вольові зусилля.

Дисципліна учнів залежить і від мікроклімату уроку, його психологічної атмосфери, оскільки позитивний емоційно-психологічний стан учнів та учителя (бадьорість, активність, взаєморозуміння) впливає на перебіг навчально-виховного процесу, забезпечує належну увагу на уроці, активність учнів. Це формує навички дисциплінованої поведінки на основі зацікавленості спільною творчою працею вчителя і школярів, позитивного ставлення до навчальної діяльності.

На нашу думку, формування дисципліни учнів залежить і від співпраці вчителів із батьками дітей, що відбувається на класних годинах, бесідах, загальношкільних святах, і під час залучення учнів до різних спортивних, творчих секцій, що допоможе їм знайти своє місце в житті, навчить правильної поведінки, культури, цілеспрямованості та впевненості.

Отже, способи оптимізації формування дисциплінованості учнів передбачають забезпечення фізичного, духовного, культурного розвитку особистості на основі співпраці школи і батьків, належну організацію вчителем навчальної та позанавчальної діяльності школярів із залученням їх до активної творчої діяльності.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Самаріна С.І. Дисципліна у загальноосвітній школі: історико - педагогічний контекст: [навчальний посібник] / С.І.Самаріна // . – Ніжин: НДУ ім.М.Гоголя, 2015. – 74 с.
3. Кайріс О. Я в тебе вірю! (форми покарання) / О.Кайріс // Директор школи. – 2003. – № 13. – С. 6, 11–12.
4. Щербіна Т.В. Як попередити конфлікти на уроці / Т.В.Щербіна // Історія та правознавство. – 2012. – №13. – С. 27.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 1977. – 670 с.
6. Ушинський К.Д. Рідне слово // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. – К. : Рад.школа, 1983. – Т.1. – С.121-133.

УДК 371.315

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВІЮВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Коваленко А.М., студентка V курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Відомо, що українська освіта вже кілька десятиліть перебуває у стані нормативного, ціннісного й духовного занепадів. Як наслідок – відсутність необхідного рівня соціальної енергії вчителів, котра потрібна для виходу педагогічного процесу із суспільної апатії.

Основні проблеми сучасного освітянства зосереджуються навколо неспроможності багатьох учителів та викладачів налагодити міжособистісне спілкування з учнями і студентами. Шкільна практика переконує, що не будь-який педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних та індивідуальних змін.

Звідси, власне, й походить певна неадекватність педагогічних впливів віковим та індивідуальним характеристикам юної особи, часте відсторонення освітнього процесу від її потреб та інтересів, а інколи й неусвідомлене нехтування передумовами і чинниками паритетної навчальної діяльності.

Проблемою впливів займався багато вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів. Зокрема, Г.М.Андреева, М.Н.Корнеєв, А.Б.Коваленко виявили психологічні способи впливу в процесі спілкування, чинники соціалізації та об'єднання осіб у групу [1]; Т.С.Каба-

ченко встановила методи психологічного впливу, що забезпечують процес актуалізації активності кожного з учасників спілкування [3]; В.П.Шейнов виявив передумови та запропонував технологію прихованого управління і маніпуляції у сфері традиційних та нетрадиційних способів впливу на людину; Є.В.Сидоренко запропонував класифікацію видів діяння і протистояння їм; Г.О.Балл, М.С.Бурґін провели детальний аналіз психологічного впливу в контексті його педагогічного значення; Е.М.Яценко виділила види впливів: комунікативний, перцептивний, інтерактивний у процесі становлення особистості; Р.Чалдіні сформував принципи психологічного діяння, що пояснюють вияв емоцій, механізм мотивації, прийняття рішень. Водночас, висвітлюючи проблему різних типів впливу, відмітимо роботи, що присвячені дослідженню групового тиску (Г.Тард, Г.Лебон, Г.Олпорт, В.М.Бехтерев), конформізму (М.Шериф), групової поляризації (С.Московічі), "дифузії відповідальності у групі" (М.Уоллач, Н.Коуган, Д.Бем), іміджу (В.М.Шепель) [2].

Досліджуючи сутність впливів слід звернути увагу на різноманітність та багатоаспектність цього поняття.

Як пише В.Ф.Ломов, вплив слід розглядати як структурну одиницю процесу спілкування людей, за рахунок якого здійснюється обмін уявленнями, ідеями інтересами, почуттями, установками, рисами характеру і т. і.

За В.Г.Криськом, вплив – це соціально-психологічна активність одних людей, яка спрямована на інших (особа, група, колектив) і здійснюється за допомогою різних форм і засобів та забезпечує зміну психологічних характеристик особистості (погляди, думки, взаємини, ціннісні орієнтації, мотиви, установки і стереотипи поведінки), групових норм, суспільної думки чи переживань людей, котрі більшою чи меншою мірою опосередковують їхню діяльність та поведінку.

У цьому контексті постає питання про виокремлення впливів відносно окремих сфер діяльності.

Педагогічний вплив – це конкретний вид дії вчителя, спрямованої на учня, в якому педагог використовує цілу систему засобів та методів, у тому числі й психологічних, а основним її результатом є зміни в психіці учня. Узагальненим ефектом є зміни його суб'єктивних характеристик (потреб, установок, ставлень, моделей поведінки, перцептів, конструктів тощо). Іншими словами можна сказати, що **педагогічний вплив** – це психологічний результат організації сумісної діяльності (конкретніше – педагогічного спілкування) педагога та учня, підсумок їх взаємовпливу [4].

Метою нашої статті є дослідження процесу навіювання як одного з механізмів педагогічного впливу.

Результати дослідження навчально-виховного процесу говорять про те, що педагоги не мають досить чітких критеріїв розмежування механізмів впливу, хоча іноді застосовують їх дуже успішно. Це не може не мати педагогічних наслідків. На думку Ю.К.Бабанського, аналіз причин неуспішності учнів показує, що основну їх частину складають недоліки педагогічного впливу. В основі цих недоліків лежить недостатня обізнаність вчителів щодо змісту механізмів впливу, невміння цілеспрямованого та гнучкого їх застосування.

Феноменологія навіювання (сугестії) широко представлена у спеціальній, науково-популярній та художній літературі.

Аналіз поглядів на роль навіювання в педагогічному процесі зарубіжних дослідників (Гюйо, І.Бернгейм та ін.) та вітчизняних авторів (В.М.Бехтерев, П.П.Блонський, С.В.Кравков, А.С.Макаренко та ін.) свідчить про те, що в кінці XIX ст. і в першій половині XX ст. була вироблена загальна оцінка можливості застосування навіювання в педагогічних цілях.

Особливої уваги заслуговують роботи, в яких розглядаються окремі питання застосування навіювання в навчальній та виховній практиці. Наприклад дослідження сугестивності й конформності, виконані під керівництвом А.В.Петровського, дослідження в галузі гіпнопедії (А.М.Свядош, В.А.Артемов, Л.А.Близниченко, В.П.Зухарь, І.П.Пушкіна, Ю.А.Максимов, В.С.Гуськов, С.І.Мельник, Е.М.Сіровській та ін.), досліді Б.І.Хачапурідзе, що розкривають вплив неусвідомленої інформації на якість засвоєння знань, статті В.Н.Куликова про навіювання в педагогічному процесі.

Навіювання (сугестія) – форма безпосереднього психічного впливу, на людину чи групу при послабленому усвідомленому контролі, некритичній оцінці змісту повідомлень, які нею сприймаються. Навіювання виступає як стихійний компонент повсякденного спілкування або як спеціально організований вид комунікації, розрахований на некритичне сприйняття інформації [6].

Як вид впливу характеризується однобічним, активним, персоніфікованим перебігом діяння особи на особу чи групу, містить однаковість переживання на відміну від зараження як способу одночасного співпереживання між людьми спільного психічного стану.

Основні фізіологічні механізми сугестії відкрив І.П.Павлов. Навіювання існує і діє в силу зниження тону кори великих півкуль. На психологічному рівні це призводить до того, що людина, виконуючи будь-яку вимогу, що виходить від іншої особи, не контролює процес підпорядкування, вважаючи свої дії результатом самостійно прийнятих рішень.

У процесі реалізації навіяних станів компоненти свідомого і неусвідомлюваного знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Діалектико-матеріалістична концепція взаємозв'язку усвідомлюваного і неусвідомлюваного дає можливість по-новому підійти до ролі навіювання в теорії і практиці педагогіки.

Підкреслюючи непорушність принципу свідомості навчання і виховання, ми звертаємо увагу на важливість применшення значення свідомості тільки як єдиної сфери психіки. Неусвідомлювані форми психіки – реальні явища, вони впливають на настрій і поведінку людини. Враховуючи постійне співробітництво усвідомлюваного і неусвідомлюваного, можна найбільш повно реалізувати принцип свідомості в навчально-виховній практиці.

Характеристика складної діалектики взаємозв'язку усвідомлюваних і неусвідомлюваних форм психічної активності служить основою для розгляду механізму, що регулює поведінку людини в тих випадках, коли вплив сприйнято шляхом навіювання.

Класифікуючи навіювання як вид педагогічного впливу, ми, насамперед, розрізняємо опосередковане навіювання і навіювання, що застосовується як цілеспрямований засіб педагогічного впливу.

Супутнє (опосередковане) навіювання – своєрідний вплив на психіку дитини, що зустрічається в будь-якому педагогічному акті. Це – ненавмисний вплив всього навколишнього оточення на емоційний стан дітей. Тут відсутня спеціальна цілеспрямованість сугестивного впливу, хоча різні чинники, складові педагогічного процесу, впливають на психічний стан школяра.

Неабиякий вплив на учня має зовнішній вигляд вчителя, його емоційність, інтонація, міміка, жестикуляція, своєрідність класного колективу, специфіка школи.

Одне з актуальних завдань вивчення супутнього навіювання полягає в попередженні дидактогенії – емоційної реакції, яка негативно змінює настрій особистості та колективу. Іноді не тільки грубе, різке слово, але навіть інтонація голосу вчителя може травмувати психіку школяра.

Цілеспрямоване педагогічне навіювання перш за все слід пов'язувати з поняттям авторитету. Чим вища довіра до джерела, тим ефективніша дія навіювання. Першою умовою виникнення довіри однієї людини до іншої є власний досвід взаємодії з відповідним суб'єктом впливу. Друга умова – ставлення до цього суб'єкта представників референтної групи або авторитетних людей. Третя умова – симпатія, позитивне емоційне ставлення до суб'єкта впливу.

Навіювання може здійснюватися у формі гетеросугестії (вплив ззовні) та аутосугестії (самонавіювання). Останнє належить до свідомого саморегулювання, навіювання самому собі певних уявлень, почуттів, емоцій, тобто людина сама створює модель стану або дій і вводить їх у свою психіку. Це досить цікаве явище з педагогічного боку, адже результати цілеспрямованого механізму навіювання можуть проявлятися не одразу, а через підсвідоме актуалізувати свідомість дитини та створювати процес аутосугестії.

Пряме навіювання передбачає заклик до певної дії, який передається сугестором як наказ, вказівка, розпорядження, заборона. За умов непрямого навіювання зміст інформації подається комунікатором у прихованому, замаскованому вигляді, оскільки ставка робиться на некритичне сприймання повідомлення, використовуються не наказові, а оповідні форми.

Слід звернути увагу на те, що під час вивчення можливостей використання різних видів навіювання щодо об'єктів різних вікових груп сформувалася певна тенденція. Вона полягає в зміні одних видів навіювання іншими у зв'язку зі становленням і розвитком особистості: від навіювання у вигляді звичайних повчань в молодшому віці до спеціальних навіювань за допомогою релаксації в підлітковому віці і від них до самонавіювання, яке притаманне юнакам та дівчатам. Однак до цієї тенденції слід ставитися критично, використовуючи як схему, бо життя настільки різноманітне, що всі випадки педагогічного впливу неможливо вмістити в певний стандартний шаблон.

Навіювання – складна система: "той, хто навіює, – той, якого навіюють" ("сугестор" – "сугеренд"), в якій можна виділити три взаємопов'язаних елементи:

- операційний (навіюючий вплив);
- процесуальний (прийняття цього впливу сугерендом);
- результативний (реакції – відповіді сугеренда) [7].

Цілями експериментальної частини нашого дослідження було з'ясування здатності старшокласників впливати на інших (бути "сугестором") та піддаватися впливу (бути "сугерен-

дом"); з'ясування особливостей реалізації механізму навіювання у психолого-педагогічному процесі.

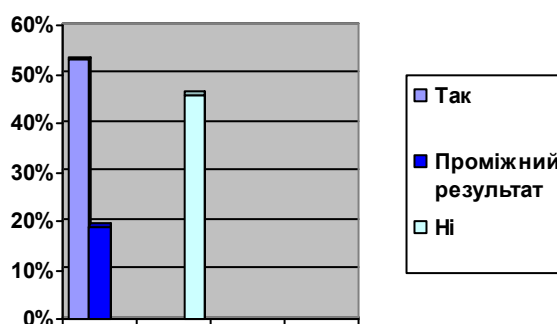
Дослідження проводилося під час стажувальної практики, у ньому взяло участь 15 учнів 11-го класу, яким було запропоновано три тести-опитувальники:

- "Чи здатні Ви впливати на інших?"
- "Чи піддаєтесь Ви навіюванню?"
- "Дослідження рівня суб'єктивного контролю" [5].

Під час обробки результатів отриманих від проведення методики **"Чи здатні Ви впливати на інших"** було сформовано такі статистичні показники (діаграма 1):

- 53% опитаних мають психологічні задатки у сфері впливу, можуть переконувати, повчати, схилити інших до своєї точки зору.
- У межах цієї категорії 19% респондентів отримали найнижчий показник, який є посередником між двома сферами – суб'єкта та об'єкта впливу, тому контекстуально відносимо їх до проміжної категорії.
- 47% опитаних не володіють механізмами впливу.

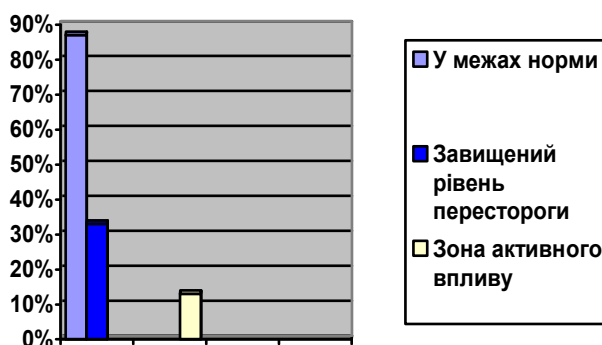
Діаграма 1



У межах проведення методики **"Чи піддаєтесь Ви навіюванню?"** було отримано наступні результати (діаграма 2):

- Специфіка методики передбачає, що будь-яка людина в тій чи іншій мірі піддається механізму навіювання.
- У такому варіанті 87% опитаних піддаються впливу механізму навіювання у межах допустимих норм, тобто таких, що не вводять їх у групу ризику, їм не притаманні якості гіпердовіри, легковажності, оманливості.
- Серед цієї категорії 33% опитаних як таких, що піддаються адекватному впливу навіювання, мають завищений рівень перестороги, для них слід використовувати цілеспрямовані механізми впливу.
- 13% від загальної кількості респондентів досить легковажно ставиться до суті багатьох речей, ця група є психологічно нестійкою відносно будь-яких психологічних процесів (навіювання, маніпуляція і т.і).

Діаграма 2



Методика "Дослідження рівня суб'єктивного контролю" опосередковано належала до механізму навіювання, адже вивляла екстернальний або інтернальний рівень контролю особистості. Люди екстернального типу вважають, що події, які з ними відбуваються є

наслідком дії будь-яких зовнішніх сил (доля, випадок і т.ін.), саме вони більшою мірою піддаються навіюванню. Особистості з інтернальним типом контролю, вважають, що події, які з ними відбуваються – результат їх власної діяльності, вони більш критично сприймають будь-який вплив. За результатами дослідження 74% опитаних належать до екстернального типу, тобто мають зовнішній локус контролю, 26% – інтернальний, внутрішній локус.

Отже, враховуючи вищезазначене, можна безсумнівно стверджувати, що у тій чи іншій мірі механізм навіювання має місце у педагогічному процесі та правильне застосування цього способу впливу неодмінно стимулює свідому активність школяра, активізує пізнавальні процеси. Крім того, різноманітні види навіювання та їх правильне застосування, розширюють можливості вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс. – 1998. – 376 с.
2. Гуменюк О. Концепції психологічного впливу в сучасній психології / О.Гуменюк // Загальна психологія. – 2003. – №1. – С. 34-87.
3. Кабаченко Т.С. Активизация человеческого фактора: методы психологического воздействия // Психологический журнал. – 1986. – №4. – С. 11-22.
4. Ковальчук З. Загальна психологія поняття психолого-педагогічних впливів у структурі педагогічної взаємодії / З.Ковальчук // Український науковий журнал "ОСВІТА РЕГІОНУ". – 2014. – №4. – С. 258-266.
5. Комінко С.Б. Кращі методи психодіагностики : навчальний посібник / С.Б.Комінко, Г.В.Кучер; Міністерство освіти і науки України, Тернопільська Академія народного господарства. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – 406 с.
6. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. – К.: КДУ, 1985. – 304 с.
7. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник / За ред. проф. В.М.Грицькової, С.Т.Золотухіної. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Харків: "ОБС", 2006. – 224 с.

УДК 374.1

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Коломісць В.О., студентка V курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Коваленко Є.І.**, кафедра педагогіки

Нові соціально-економічні умови державного будівництва в Україні посилюють необхідність активного використання суб'єктивних факторів підвищення рівня інтелектуального розвитку шкільної молоді. Сучасне суспільство вимагає від кожної людини безперервного підвищення рівня своїх знань, умінь, навичок. А тому цілі освіти нашого часу вимагають формування творчої особистості, здатної до самостійного визначення способів своєї діяльності. Якість освітнього процесу багато в чому визначається тим, якою мірою учень є суб'єктом пізнання, виявляючи в процесі навчання активність і пізнавальну самостійність.

Необхідність вивчення даної проблеми полягає в тому, що ефективна модель самоосвіти може забезпечити загальний стійкий прогрес в інформаційному розвитку нашої країни, оскільки наростаючі потоки інформації, вміння орієнтуватися в ній, впровадження нових інформаційних технологій, що змушують приймати швидкі рішення, вимагають від учнів високого рівня готовності до самоосвіти. І це, у свою чергу, зажадало пошуку шляхів, які в процесі навчання забезпечують розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів.

При існуючій системі навчальної роботи організаційні вміння в учнів майже не формуються, оскільки вчитель виступає як єдиний організатор всього процесу навчання. Учні в зв'язку з цим звикають до жорсткої регламентації пізнавальної діяльності і бувають слабо підготовлені до самостійних дій, у них відсутня ініціативність. Усе це робить необхідним створення спеціальної системи формування у школярів організаційних умінь.

На сьогодні вже існують наукові роботи з проблеми формування готовності до самоосвіти. Наприклад, активно досліджуються процес формування пізнавального інтересу і потреби (Шаров Ю.В., Щукіна Г.І.), засоби активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів (Підкасистий П.І., Шамова Т.А. та ін). Багато уваги приділяється дослідженню шляхів і засобів формування готовності до самоосвіти (Ковалевська Н.Г., Нусінова Ж.Н., Редковец І.А. та ін), її мотиваційній сфері (Закіров Г.С, Коджаспірова Г.М. та ін.), процесуальним умінням (Закіров Г.С, Колбаско І.І., Редковец І.А., Черниловського Н.К. та ін.)

В даний час назріла необхідність в організації спеціальної роботи з формування у школярів готовності до самоосвітньої діяльності.

У сучасних умовах, коли обсяг необхідних для людини знань різко і швидко зростає, вже не можна робити головну ставку на засвоєння суми фактів. Важливо прищеплювати школярам вміння самостійно здобувати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці наукової та політичної інформації, необхідно кожного учня навчити самостійно здобувати знання протягом усього подальшого життя. Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що актуальність проблеми формування готовності до самоосвітньої діяльності на сьогоднішній день велика.

В сучасних умовах самовиховання є процесом активної роботи людини над формуванням у себе кращих рис характеру, а також над розвитком свого інтелекту; тобто розвитком всіх позитивних якостей і викоріненням негативних. Складовою частиною самовиховання є самоосвіта, тобто процес власної систематичної роботи над формуванням світогляду, розширенням своїх знань та умінь, підвищення загальнокультурного рівня. Основи цих процесів мають фізіологічну, психологічну, соціальну та педагогічну сторони.

На сьогоднішній день існує декілька визначень поняття "самоосвіта", які доповнюють і розширюють одне одного. В історії педагогіки і школи сама ідея формування готовності до самоосвіти є однією з провідних і має глибокі історичні коріння. У її витоків стояли такі мислителі як Арістотель, Платон, Сократ. Заслуга педагогічного обґрунтування і розвитку теорії самоосвіти належить видатним представникам педагогічної думки Я.Коменському, Д.Локку, А.Дістервегу, Г.Сковороді, К.Ушинському, В.Сухомлинському. В їх працях не лише розкривається роль самоосвіти в становленні особистості, але й визначаються загальні шляхи формування готовності до неї [8].

У сучасній педагогічній науці проблема формування в учнів готовності до самоосвіти розглядалася у дослідженнях В.Антипової, А.Громцевої, В.Ільїна, Л.Земської, Н.Іванової, М.Кузьміної, Ж.Нусінової та ін.

Досить широкий спектр ідей щодо підвищення рівня готовності учнів до самоосвіти представлено в наукових дослідженнях останніх десятиліть. Серед чинників, що мають сприяти успішному її розв'язанню, визначаються: пізнавальний інтерес (Л.Слісєєва), формування вмінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності (В.Буряк, С.Кандаров, О.Телюк, Л.Хадарцева), цілеспрямоване впровадження елементів проблемного навчання (Н.Ковалевська, В.Антипова), раціональне сполучення і використання різних форм організації навчання (Л.Нейштадт, О.Пехота). А сама "готовність до самоосвіти" являє собою такий психічний стан особистості, за якого людина глибоко розуміє значення самоосвіти, знає, як її здійснювати і має необхідні для цього навички та вміння [7].

Самоосвіта – це освіта, що досягається поза межами навчальних закладів, шляхом самостійної роботи [1]. Самоосвіта – освіта, яка здобувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Хоча, в той же час, вона є невід'ємною складовою систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і міцнішому засвоєнню знань. Основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення наукової, науково-популярної, навчальної, політичної, художньої та іншої літератури. Джерелами служать також газети, радіо, телебачення, відвідування лекцій, музеїв, виставок, кіно, театрів, спілкування з освіченими людьми, фахівцями в різних галузях знань та практичної діяльності. В основі самоосвіти лежить інтерес займатися пізнанням в органічному поєднанні з самостійним вивченням матеріалу. До теперішнього часу виділяються істотні ознаки самоосвітньої діяльності. Наприклад, Редковец І.А. виділяє саме такі ознаки самоосвіти:

- 1) для самоосвітньої діяльності (порівняно з навчальною) характерний більш високий рівень активності і самостійності пізнання;
- 2) ця діяльність добровільна, тому тут неприпустимо будь-який примус;
- 3) має більш виборчий характер порівняно з навчальним пізнанням;
- 4) самоосвітні інтереси більшою мірою відображають спрямованість на творче пізнання і відповідні продуктивні його способи.

Процес самоосвіти здійснюється добровільно, свідомо. Планується, управляється і контролюється самою людиною. Необхідний цей процес для вдосконалення будь-яких якостей або навичок [4].

Різні підходи до розуміння сутності самоосвіти дозволили визначити, що самоосвіта засноване на знаннях, умінях, навичках і способах навчальної діяльності, придбаних у процесі навчання, проявляється як самостійна пізнавальна діяльність, що здійснюється суб'єктом навчання. Різноманіття підходів до розуміння сутності самоосвіти, їх дискусійність,

вивчення цього явища з 1960-х рр. по даний час спрямовані на деталізацію і поглиблення даного поняття, виявлення її сутнісних характеристик. Основними критеріями ефективності процесу самоосвіти є формування інтелектуальної сфери особистості, готовність до самоосвіти, професіоналізація, саморегуляція, суб'єктність, соціалізація. За визначенням Я.В.Топольника, самоосвіта – освітній процес, особистісно орієнтована і особистісно керована багатоаспектна діяльність, що спрямована на професіоналізацію через безперервне придбання соціального досвіду, заснованого на знаннях, використання різних ресурсів і оволодіння навичками і вміннями самоорганізації, самонавчання, самоконтролю і самооцінки [9]

Процес пізнання в навчанні і самоосвіті спирається на одні й ті ж закономірності формування пізнавальних умінь, проте в навчанні управління пізнанням і сприйняттям здійснюється вчителем, а для самоосвіти необхідні спонукальні сили індивіда. У шкільні роки формування умінь і навичок самоосвіти здійснюється завдяки засвоєнню загальних й спеціальних знань і придбання практичних навичок взаємодії з навколишньою природою [10]. Отже, самоосвіта – це вільний, найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації і виробленням умінь самостійно набувати актуальні знання і трансформувати їх у практичну діяльність. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого визначення; потреби, що не задовольняються в умовах школи. [6]

Дії людини виходять з певних мотивів і спрямовані на певні цілі. Мотив – це те, що спонукає людину до дії. Не знаючи мотивів, не можна зрозуміти, чому людина прагне однієї, а не іншої мети, тобто зрозуміти справжній сенс дій. До видів мотивів можна віднести пізнавальні і соціальні мотиви. Спрямованість на утримання уваги на навчальному предметі говорить про наявність пізнавальних мотивів. Спрямованість на іншу людину в ході навчання – про соціальні мотиви [6].

Існуючі потреби викликають у людини активність, діяльність у відповідній сфері і визначають інтенсивність та спрямованість розвитку особистості. Серед мотивів панівну роль відіграє пізнавальна діяльність до визначеної частини знань. Ефективний мотив самоосвіти – це пізнавальний інтерес, що викликає певний емоційний стан, прагнення до активного пошуку, виявлення при цьому вольових зусиль. Пізнавальна мотивація заснована на пізнавальній потребі. У своєму соціальному розвитку вона проходить наступні стадії: цікавість, спрямований інтерес, певний нахил, усвідомлення значення самоосвіти, творчий пошук. Але при формуванні у школярів прагнення до самоосвіти не можна орієнтуватися лише на пізнавальний інтерес. Самоосвітня діяльність повинна визначатися такими мотивами, в яких особисте знаходиться в поєднанні із суспільним. Маються на увазі соціально значущі мотиви, пов'язані із визначенням особистістю свого місця в житті. Вони є найбільш розповсюдженими мотивами, які спонукають учнів старших класів звертатися до самоосвіти, також вони пов'язані з реалізацією ідеалів та життєвих планів школярів. Саме соціально значущі мотиви надають самоосвіті необхідну стійкість, цілеспрямованість, систематичність. Вони впливають на формування світогляду, на підготовку особистості до оволодіння обраною професією та відповідно у прагненні усвідомити свої можливості в цьому відношенні. Мотиви враховують і пізнавальний інтерес до навчального предмету, що пов'язаний з життєвими планами учнів. Як спонукальна сила, пізнавальний інтерес усвідомлюється досить рано, але стійку розвинену самоосвітню діяльність він викликає лише у старших класах, коли входить у життєві плани школяра і виявляється у прагненні продовжити навчання та освіту для вдосконалення своїх знань у цій області.

Розвиток мотивів самоосвіти зумовлений зовнішніми стимулами та індивідуальними особливостями учнів. У наш час виявлена і доведена ефективність великої кількості прийомів та засобів стимулювання школярів до самоосвітньої діяльності. Стимули, які вносить учитель у навчальний процес, вдало коректують самоосвіту учнів: змінюють при необхідності мотивацію самостійного пошуку знань, її зміст, підвищують пізнавальну активність, сприяють вибору джерел пізнання.

Стимули, які використовує вчитель, можуть виходити за межі самого навчального процесу. Такими є підкреслення важливості самоосвіти в наші дні, її необхідності для особистості; звернення уваги на прикладі успіху людей, які займаються самоосвітою. Але більш дієвими є стимули, замкнені в самому навчальному процесі. Деякі методи і форми організації навчальної діяльності школярів також можуть включати в себе стимули до самоосвіти. До них належать: рішення проблем, які потребують широкої орієнтації у предметах, виконання самостійних робіт, у тому числі і творчих; доповнення учнями матеріалу уроку відомостями з додаткової прочитаної літератури.

При доборі змісту і методів навчання слід прагнути до того, щоб матеріал дисципліни, який вивчається, був пов'язаний із сучасністю, з життєвими прагненнями учнів. Разом з тим

важливо, щоб навчальний матеріал засвоювався у процесі активної пізнавальної діяльності, в ході бесіди, самостійного пошуку відповіді на поставлені проблемні питання, в ході розв'язання різних логічно-пошукових завдань, а не шляхом зазубрювання. При цьому велике значення має створення у школярів позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності. Тоді висновки й узагальнення будуть поглиблюватися за рахунок додаткової самоосвітньої діяльності.

Наступним дієвим стимулом самоосвіти є розуміння учнями практичної значущості. Отримані знання стають повноцінним стимулом для учнів тоді, коли вони розуміють, що знання потрібні для пояснення природних та суспільних явищ і керування ними [2]. Цьому сприяють факти з буденного життя, що доводять необхідність здобуття знань для розвитку науки, техніки, підприємництва, для побуту та оволодіння професією. Саме такі факти учні запам'ятовують, а матеріал, який вивчають, набуває для них особистого значення. Отже, стимулювання самоосвіти повинне спиратися на пізнавальні та професійні інтереси старшокласників, що формуються. При цьому потрібно пам'ятати, що вчитель має позитивно впливати на структуру мотивів, сформованих у кожного учня. Наприклад, покарання не є ефективним стимулом самоосвіти, а заохочення до успіху відіграє важливу роль, тому що закріплюється в учнів думка про користь цієї діяльності, фіксується рівень прагнень, що впливає на емоційну сферу, створює колективну думку навколо питань самоосвіти. Заохочення використовується в різних формах. Його різновид – підкреслення тієї користі, яку окремий учень приносить колективу та повідомляє здобуті знання класу. У цьому випадку стимулювальний вплив заохочення позначається як на самому учневі, так і на учнях класу. Поступово у класі створюється колективний настрій, спостерігається співчуття, взаємооцінка, підтримка.

Важливим мотивом самостійного пошуку знань є самоствердження особистості, що виявляється у прагненні займати пристойне місце в суспільстві, мати в будь-чому перевагу перед оточенням, бути не схожим на інших, бути впевненим у собі, стати кращим за інших, тобто самовдосконалюватися.

Психологи відзначають, що у підлітковому віці вже починається усвідомлення своєї навчальної діяльності, її мотивів та завдань, способів і засобів. Істотно зміцнюються не тільки широкі пізнавальні мотиви, а й навчально-пізнавальні, для яких характерний інтерес до способів придбання знань. Мотиви самоосвіти в цьому віці піднімаються на наступний рівень, спостерігається активне прагнення підлітка до самостійних форм навчальної роботи, з'являється інтерес до методів наукового мислення. Найбільш зримо в цьому віці удосконалюються соціальні мотиви навчання. Широкі соціальні мотиви збагачуються уявленнями про моральні цінності суспільства, стають більш усвідомленими у зв'язку із зростанням самосвідомості підлітка в цілому. Принципові якісні зрушення виникають і в позиційних мотивах навчання, при цьому істотно посилюється мотив пошуку контактів і співробітництва в навчальному середовищі [5;6].

Вчителі далеко не завжди приділяють належну увагу мотивації учнів. Багато вчителів, часто самі того не усвідомлюючи, виходять з того, що раз дитина прийшла до школи, то вона повинен робити все те, що рекомендує вчитель. Зустрічаються і такі вчителі, які, насамперед, спираються на негативну мотивацію. У таких випадках діяльністю учнів рухає, перш за все, бажання, уникнути різного роду неприємностей: покарання з боку вчителя або батьків, поганої оцінки і т.д.

Для того щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним під час навчальної діяльності, були зрозумілі, а й внутрішньо прийняті їм, тобто щоб вони придбали значимість для учня і знайшли, таким чином, відгук і опору крапку в його переживанні. [8]

В системі навчальних мотивів переплітаються зовнішні і внутрішні мотиви. До внутрішніх мотивів належать такі, як власний розвиток у процесі навчання; дію разом з іншими і для інших; пізнання нового, невідомого. Ще більш насичені зовнішніми моментами такі мотиви, як навчання як вимушена поведінка; процес навчання як звичне функціонування; навчання заради лідерства та престижу; прагнення опинитися в центрі уваги. Ці мотиви можуть надавати і негативний вплив на характер і результати навчального процесу. Найбільш різко виражені зовнішні моменти в мотивах навчання заради матеріальної винагороди та уникнення невдач [10].

Отже, змістом самоосвіти з психологічної точки зору є не лише додаткова активна робота школярів з удосконалення системи своїх знань (їх розширенню, поглибленню, зміцненню, систематизації і т. д.), але і активність школярів, спрямована на вдосконалення самої своєї діяльності, збагачення її новими способами, освоєння нових типів соціальних відносин та нової позиції в діяльності, тобто внутрішній глибокий розвиток особистості. Справжня самоосвіта за своїм змістом завжди невідривна від самовиховання, підпорядкована йому.

Таким чином, самоосвіта здійснюється на основі мотивів особистісного самовдосконалення (у тому числі удосконалення навчальної діяльності), обумовленими соціальними вимогами суспільства. Зміст, способи і джерела самоосвіти підпорядковані цими мотивами.

Література

1. Ісаєва Г.М. Формування навичок самоосвіти учня через роботу з навчальною книгою, географічною картою, іншими джерелами знань. – Електронний ресурс: – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2011_11/2_04.pdf
2. Макарчук В. Сучасні інтерактивні методи у процесі формування навичок самоосвіти у школярів. – Електронний ресурс: – http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_3_4.pdf
3. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл.. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
4. Редковец І.А. Формирование в учащихся общественно-ценностной мотивации самообразования./ И.А.Редковец – Волгоград: ВГПИ, 1986. – 137 с.
5. Романів Н.П. Вікові особливості старших підлітків. – Електронний ресурс: -http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2011_2/10.PDF
6. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія. Навч. посібник / О.П.Сергєєнкова, О.А.Столярчук, О.П.Коханова, О.В.Пасєка. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. – Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В.О.Сухомлинський. – К.: "Радянська школа", 1977. – 670 с.
8. Терещенко Н.М. Підготовка учнів до самоосвіти в системі модульної організації навчання // Збірник наукових праць Херсонського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. Випуск І. – Херсон: ХДПУ, 1998. – С.69– 74.
9. Топольник Я.В. Визначення поняття "самоосвіта як психолого-педагогічна проблема– Електронний ресурс: – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20Vchu/ped/2012_233/N233p096.pdf
10. Шамаріна А. Освіта і самоосвіта через усвідомлення парадигми змін. – Електронний ресурс: – <http://is.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/ilid/jurnal/shamarina.pdf>

УДК 772.675 (550.23)

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Копилаш Н.А., студентка V курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

В усі часи людство хвилював стан духовності окремої індивідуальності й суспільства в цілому. Саме піднесення духовності особистості стає необхідною умовою формування людини нової доби, людини XXI століття, від якої певною мірою залежить майбутня доля держави. Йдеться про морально-духовні орієнтації, що виступають як провідні в навчально-виховному процесі сучасної школи. Україні потрібна нова, національно свідома, з розвиненою державною гідністю еліта, яка досягла б високого становища власним талантом і інтелектом.

У процесі виховання проблема формування загальнолюдських моральних цінностей залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці. Водночас формування загальнолюдських моральних цінностей учнів старших класів в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні наштотується на значні труднощі. Оскільки сьогодні існує загроза обмеженості свідомості, девальвація морально-духовних цінностей, то виникає необхідність говорити про дефіцит моральної культури та потребу в створенні умов, які б сприяли розвитку загальнолюдських моральних цінностей у старшокласників в процесі вивчення української літератури. У результаті залишається не вирішеною проблема переведення системи світоглядних поглядів та переконань у систему моральної рефлексії. Звідси рівень моральної вихованості старшокласників не відповідає сучасним вимогам. Частина старшокласників однобічно або неправильно розкриває зміст моральних понять, порушує моральні норми, не відчуває потреби у самовихованні цінних моральних якостей. Тому слід зазначити, що у моральному вихованні старшокласників не повною мірою використовуються можливості літератури як навчального предмету та як виду мистецтва. Все це переконує в актуальності проблеми і визначає вибір теми.

Література як освітній процес виконує не лише пізнавальну, а й виховну функцію. Будь-який літературний твір порушує ті чи інші морально-етичні проблеми. Література дає пре-

красні зразки розуміння ідеального, потворного, добра і зла. На творах українських класиків І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка, Т.Шевченка, П.Куліша, І.Франка та інших виховувалось не одне покоління українців. Проблеми вчителя починаються на шляху пошуку оптимальних форм і методів доведення до моральних істин, які містять ці твори. Пошук ускладнюється з причин інформаційної революції, яка робить книгу не єдиним джерелом знань.

Формування у процесі вивчення літератури духовно-моральних понять, християнських моральних цінностей як складових духовного світу особистості стали предметом дисертаційних досліджень, зокрема В.Варенка (вивчення творчості українських письменників ХІХ – початку ХХ століття як засіб формування християнських моральних цінностей у старшокласників), Г.Бондаренко (формування загальнолюдських моральних цінностей засобами літератури), М.Горди (морально-етичне виховання в процесі вивчення літератури рідного краю), Л.Драчук (морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу засобами літератури), К.Журби (виховання духовності у сучасній сім'ї та школі), В.Коваль (патріотичне виховання у процесі вивчення літератури), О.Слоньовської (формування моральних та естетичних ідеалів у процесі вивчення історичної романістики), А.Фасолі (формування духовного світу особистості на уроках літератури), О.Штикалюк (формування моральних ставлень у навчально-виховному процесі школи й сім'ї) та інших.

Мета статті полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов розвитку моральних якостей старшокласників засобами української літератури.

Провівши експериментальне дослідження, нами було встановлено, що ефективність процесу морального виховання старшокласників засобами української літератури значно підвищується, якщо:

- зміст літературного матеріалу буде добиратись за критеріями морально-естетичної значущості, емоційності, з найповнішим використанням різних засобів формування моральності особистості;
- забезпечуватиметься система формування моральних понять та ціннісних орієнтацій;
- вивчення літературних творів відбуватиметься на основі активних форм занять;
- у процесі морального виховання систематично здійснюватиметься педагогічне керівництво моральним самовихованням старшокласників;
- особистість вчителя літератури сприйматиметься як взірець єдності слова і справи, моральних переконань та поведінки;
- буде зроблено вдалий відбір і узагальнення фактів морального та естетичного характеру, здійснюватиметься проєкція цих ідеалів на сучасність, визначатиметься місце понять честі, доброти, справедливості та їх антиподів у системі моральних цінностей нашого часу.

Треба сказати, що велике значення морального виховання в розвитку та формуванні особистості усвідомлювалось в педагогіці ще з давніх-давен. Багато хто з видатних педагогів минулого підкреслювали, що підготовка доброзичливої людини не може зводитися тільки до її освіти і розумового розвитку, і на перший план у вихованні висували моральне формування особистості. У своєму трактаті видатний чеський педагог Я.А.Коменський цитував давньоримського філософа Сенеку, який писав: "Навчись спершу добрим правилам моралі, а потім мудрості, бо без перших важко навчитися останній". Там же він наводить відомий народний вислів: "Хто встигає в науках, але відстає в добрих правилах моралі, той більше відстає, ніж встигає" [3, с.355].

Інтерес до особистості, до проблеми її формування в історії людської думки був великий завжди і ще більш посилювався в переломні моменти розвитку суспільства, коли виникла потреба пошуку шляхів виходу з кризи. Хоча поняття моральна культура з'явилося в середині ХХ століття, коріння цього поняття йдуть ще з давніх часів [6, с.5]. З часів античності порушувалися питання моральності, моральної поведінки, морального ідеалу, моральної людини.

Для кожної людини є своя система цінностей, що притаманні їй незалежно від особистих уподобань та переконань, точніше сказати саме особистісні переконання та цінності формуються насамперед під впливом абсолютних вічних понять. При цьому кожна окрема людина не може самотужки вносити зміни до системи абсолютних цінностей, адже вони є результатом колективної свідомості, надбанням колективної "праці" культурного соціуму.

Одним із шляхів підвищення ефективності морального виховання старшокласників у процесі вивчення літератури є використання активних форм занять. Уроки-диспути на етичні теми значно активізують інтелектуальну та емоційну діяльність старшокласників в їх оцінці ситуації, що ставить літературного героя перед проблемою морального вибору. Форма дискусії розкриває перед вчителем природну картину становлення почуттів, світосприймання кож-

ного учня. У такий спосіб знання перетворюються на переконання. Дискусія – дієвий метод обговорення питання, що вивчається. Вона передбачає колективне обговорення якоїсь спірної проблеми, під час якого пізнається істина.

"Сутність дискусії, – на думку Ч.Купісевича, – полягає в обміні думками на певну тему між учителями й учнями або тільки між учнями" [4, с.87].

Вивчаючи поему Лесі Українки "Боярина", доречним є урок-диспут, на якому разом з учнями учитель з'ясовують проблемне питання: "Як же треба жити, щоб не було соромно перед власним народом, перед батьківщиною та своїми нащадками?" У формі вільного обміну думками стараємось дати відповідь на такі питання:

1. Яку моральну та суспільно-політичну орієнтацію винесла зі своєї сім'ї Оксана?
2. Чи можна назвати Степана зрадником? Якщо так, то кого він зрадив?
3. Чий образ сильніший – Степана чи Оксани?
4. У чому прозріння Оксани?
5. Чи сподівалася Оксана, що її становище на чужині буде таким принизливим і тяжким.

У формі відвертого, сміливого висловлювання учні доходять до висновку, що духовно повноцінне життя людини неможливе без волі і без служіння батьківщині.

На нашу думку, уроки літератури можна назвати уроками життя. На своїх уроках треба привити учням кращі моральні принципи майбутнього будівника вільної України. Часто звертатись до цитат із Біблії. "Шануй батька свого і матір свою, щоб добре було тобі, і щоб жив довго на землі", до слів Панаса Мирного "Село знає одну славу – честь" і до слів Ліни Костенко "Шукайте цензора в собі", В.Симоненка "Ти знаєш, що ти – людина? Ти знаєш про це чи ні?"

Патріотичне виховання є складовою морального виховання, яке повинно проводитися на уроках української мови та літератури.

Експериментальне дослідження, яке ми проводили на базі Ніжинської ЗОШ №7 у 9-х класах показало, що твори української літератури, які вивчаються в старшій школі, є надзвичайно ефективним засобом патріотичного виховання учнів. Художня література спонукає учнівську молодь захоплюватися красою і самобутнім багатством рідної землі, національно-визвольною боротьбою українців, їхнім славетним минулим. Тому навчально-виховний процес у навчальному закладі необхідно вибудовувати таким чином, щоб пробудити в учнів національні почуття, виховувати в них повагу і любов до свого народу, до його віковичних моральних та духовних здобутків, а також самоповагу й гордість за свою Батьківщину, і на цій основі формувати суспільно значущі особистісні риси громадянина України: національну свідомість, духовність, трудову активність, морально-етичну, фізичну, екологічну і правову культуру.

Прикладом високого патріотизму є, беззаперечно, життя Т.Г.Шевченка:

Я так її люблю
Мою Україну убогу.

Шевченкове слово стало зброєю в боротьбі за кращу долю рідного народу, він свято вірив у його світле, справедливе майбутнє:

Наша дума, наша пісня
Не вмре, не загине.

Вивчаючи творчість великого Кобзаря, учні самостійно працюють над творчими видами робіт: пишуть реферати, готують виступи, створюють проекти – дослідження, презентації. Все це використовують на уроках та під час проведення Шевченківських днів.

Нині відбувається активний процес дослідження творчості митців, чії імена були безпідставно забуті, визначається їхнє місце в літературі свого часу і в духовній скарбниці сучасності.

Тема (патріотизм землі) обговорюється одинадцятикласниками під час вивчення творчості письменників, які з ряду причин опинились за кордоном. Вивчаючи їх твори, учні починають усвідомлювати, що таке чужина і рідна Вітчизна.

Вивчаючи творчість українських поетів будь-якого періоду, не можемо оминати віршів патріотичного напрямку: П.Тичина і В.Сосюра, О.Олесь і М.Вороний, В.Симоненко і Л.Костенко – усі вони переймалися долею Батьківщини, воліли бачити її вільною й незалежною. А трагічний життєвий і творчий шлях В.Стуса – це взіреть того, як можна і треба любити свою рідну землю. Отже, образ Батьківщини найбільше згуртовує народ, націю, є важливим фактором формування міцних патріотичних почуттів і прагнень, громадської свідомості. Таким чином, зміст Програми з української літератури в старшій школі повністю підпорядковується головній виховній меті – формувати національно свідому, духовно багату особистість, здатну до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення.

Суспільство змінюється, проте непорушними мають бути віковічні святощі: материнство, сім'я, любов, благородство, повага до батьків, милосердя, вірність. На них не повинна впливати економіка і політика, історія чи мода... І в цьому мають допомогти уроки літератури. Під час вивчення роману у віршах "Маруся Чурай" вчитель ставить такі проблемні питання: "Якою ж повинна бути дружина? Яка роль жінки в сім'ї?". Під час вивчення повісті І. Нечуя-Левицького "Кайдашева сім'я" шляхом бесіди учні розв'язують проблему батьків та дітей. Проблемні запитання до учнів:

– У чому криється проблема стосунків батьків та дітей часів І. Нечуя-Левицького і подібна в наш час? (У другій половині XIX ст. (у селі) – проживання дорослих дітей з батьками, вимога повного підкорення старшому; малоземелля, бідність; малий життєвий простір (тісні хати), дві-три господині в домі і т. ін.; егоїзм.)

У наші часи – відсутність окремого житла, безробіття, залежність від матеріальної допомоги батьків, лінощі, егоїзм.)

– Які шляхи подолання цієї проблеми в наш час ви бачите? (Реальна й систематична підтримка молодих сімей з боку держави; працелюбність, прагнення до фінансової незалежності, повага до старших, розуміння того, що батьки свій обов'язок виконали, настала черга дітей виконувати свої щодо батьків).

У практичній частині нашої роботи ми також описали дослідницький експеримент, що проводився нами під час проходження практики і складався з двох напрямків. Мета першого – з'ясувати стан сформованості загальнолюдських моральних цінностей у старшокласників через літературу на уроках української літератури. Другий напрям – морально-практична діяльність морального виховання старшокласників.

На початковому етапі – констатуючий експеримент, який охоплював 28 респондентів, ми з'ясували, що більшість учнів не розуміють суть поняття "моральне виховання". Відповіді мали інтуїтивний характер. Складність викликало й завдання назвати літературного героя (носія моральних цінностей), який є зразком для наслідування.

Результати анкетування дали змогу виявити, що найважливішими моральними цінностями, якими повинна володіти кожна людина, на думку школярів, є: людяність, доброта, чесність, справедливість, милосердя, доброзичливість, гідність, любов. При цьому вони засуджують такі особисті негативні якості, як: підлість, лицемірство, грубість. Більшість учнів гадають, що пріоритетні позиції їхнього вибору співпадають із можливим вибором їх батьків. 95% учнів переконані, що з часом у суспільстві змінюються уявлення про мораль, з'являються покоління, які не цінують те, що потрібно. На думку старшокласників, дотримання моральних і духовних цінностей допомагає їм у житті. Насамперед у тому, щоб бути людиною серед людей. На жаль, старшокласники стверджують, що останнім часом знизився рівень духовно-моральної вихованості у суспільстві. Добре, що у виборі найголовнішого, чого хочуть мати школярі, більшість з них обрали не багато грошей, владу над людьми чи солідну посаду, а надали перевагу переш за все моральним цінностям, наприклад: духовне багатство, моральна досконалість, можливість допомагати людям, сімейне благополуччя, цікава робота.

Другий напрям – морально-практична діяльність морального виховання старшокласників. Суть формуючого експерименту полягала в створенні педагогічних умов формування моральних цінностей старшокласників при вивченні української літератури. Для цього були підібрані різні форми та методи роботи організації навчально-виховного процесу, які забезпечать формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників. Вчителем здійснювався підбір та форма подачі матеріалу, що забезпечать отримання школярами знань про моральне виховання, використовувалися найоптимальніші, на нашу думку, шляхи досягнення поставленої мети.

Нами була розроблена система уроків. Велика увага приділялася оволодінню старшокласниками навичками самопізнання, правильної оцінки переваг і вад. Для розвитку здатності до співпереживання і співчуття використовувалися різноманітні вправи, диспути, проблемні завдання.

Ми дійшли висновку, що в учнів старших класів достатньо високий інтелектуальний розвиток, щоб засвоїти прийняті в суспільстві морально-етичні норми, аналізувати свою поведінку.

Методичний експеримент проводився в природних умовах за розробленими нами циклами уроків. Отримані дані показали, що нестандартні форми навчання ефективніше впливають на розвиток особистості, її сформованість з позицій моралі. Важливо, щоб учитель міг знаходити такі методи і прийоми, які б активізували розумову діяльність учнів, спонукали їх мислити самостійно. Тому діяльність вчителя буде сприяти вихованню і розвитку моральності в процесі навчання.

Отже, у процесі виховання проблема формування загальнолюдських моральних цінностей залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці. Упродовж усього життя людина формує в собі кращі риси характеру. Водночас формування загальнолюдських моральних цінностей учнів старших класів в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні нашою проблемою є значні труднощі. Ефективність розв'язання цієї проблеми залежить від процесу навчання та виховання, від правильного розуміння сутності моральних цінностей, від уміння керуватися ними в житті.

Література

1. Болдирев Н.І. Моральне виховання школярів: Питання теорії. – М.: Педагогіка, 1979. – 224 с.
2. Бондаревська Є.В. Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти. – Ростов, 2000. – 122 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.; М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
4. Куписевич Ч. Некоторые проблемы педагогической теории и практики на пороге XXI века. – Киев, 2005. – 131 с.
5. Рахімов О.З. Роль морального виховання у формуванні особистості. // Класний керівник. – 2001. – № 6. – С. 8-12.
6. Харламов І.Ф. Моральне виховання школярів: Посібник для класних керівників. – М.: Просвещение, 1983. – С. 160.
7. Черенкова І.В. Діагностика рівня вихованості // Педагогічна діагностика. – 2005. – № 5. – С. 126-129.

УДК 37.016 (93)

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

Котенко К.Є., студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. істор. наук, доц. **Желіба О.В.**, кафедра права та методики викладання

Незважаючи на зростаючу популярність нових дидактичних засобів, зокрема комп'ютерних технологій, можемо з певністю констатувати, що найважливішим засобом навчання історії та джерелом знань в українській загальноосвітній школі ще довго лишатиметься шкільний підручник. Він має невичерпні можливості не лише для засвоєння і поглиблення учнями широкого спектру історичних знань, а й формування та розвитку їхніх пізнавальних та практичних умінь і навичок, що є визначальними чинниками сформованості предметно-історичної компетентності.

Основний зміст навчального предмета, структуру його реалізації містить програма і підручник, а конкретизація, диференціація та індивідуалізація змісту освіти і засобів оволодіння ним здійснюється через інші засоби навчання, що разом з програмою й підручником становлять навчальний комплекс. Підручник – навчальне видання, яке систематизовано відтворює зміст навчального предмета або курсу (дисципліни) відповідно до офіційно затвердженої навчальної програми [1, с.5].

Роль і місце підручника у навчальному процесі досліджували Я.Кодлюк, І.Лернер, В.Мадзігон, О.Савченко та ін. Структуру та функціональне забезпечення навчальної книги розглядали В.Бейлінсон, В.Беспалько, Н.Буринська, Д.Зуєв, А.Сиротенко, С.Трубачова тощо.

Відображенню у підручнику змісту освіти присвячено праці Н. Бібік, М. Бурди, І.Журавльова, Я.Кодлюк, О.Удода. Психологічні основи навчальної книги аналізували С.Бондаренко, Г.Гранік, В.Давидов, К.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська, Н.Тализіна та ін. Мову шкільного підручника досліджували Л.Доблаєв (його цікавили саме прийоми, які використовують учні для осмислення текстів), Г.Донської, П.Размислов, А.Рахімов, М. Шардаков тощо.

Проблемам розробки методичних вимог до змісту й структури підручника з суспільствознавчих дисциплін присвячено праці українських та зарубіжних вчених К.Баханова, А.Булди, В.Власова, Є.Вяземського, Я.Камбалової, Т.Ладиченко, Ю.Малієнко, П.Мороза, О.Пометун, А. Приходько, Т.Ремех, І.Смагіна, О.Степаніщева, О.Стрелової, Г.Фреймана та ін.

Актуальність проблеми змісту підручника загострюється тим, що процеси демократизації суспільства об'єктивно сприяли до виникнення ринку підручників і водночас конкуренції між авторами та видавництвами, які створюють підручники. Ці явища, безумовно, є позитив-

ними і такими, що можуть забезпечити реальне підвищення якості підручника, а отже, і якості історичної освіти учнів [1, с.7].

Проте відсутність чітких і об'єктивних вимог до підручника породжує неузгодженість у його оцінках і відкриває можливості для лобювання видавництвами неякісної навчальної продукції. Вимоги, пропоновані Міністерством освіти і науки України для оцінювання підручників з історії надто загальні. Вони переважно оцінюють підручник за формальними, зовнішніми міжпредметними ознаками як навчальну книгу з будь-якого предмета і не враховують ані специфіки історії, ані актуальних наукових історико-методичних підходів. Скажімо, аналіз шкільного підручника з історії стародавнього світу повинен спиратися і на специфічні критерії оцінювання змісту навчального матеріалу.

Передусім зауважимо, що як носій предметного історичного змісту підручник має містити всі його складові. Нині під змістом шкільної історичної освіти розуміється певна система навчальної інформації, засвоєваної учнем у процесі активної пізнавальної діяльності у вигляді історичних знань, умінь, навичок і компетентностей. Такий навчальний результат досягається за рахунок опанування дитиною всього змісту освіти: інформації про події і явища та історичні поняття; способів діяльності за зразком; досвіду творчої пізнавальної діяльності в розв'язанні проблем, які людство вирішувало в минулому; досвіду ставлення до світу, до людей, до себе, що може забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості.

Як бачимо, підручник має містити не тільки історичну інформацію, а й інші елементи, що створюють умови для набуття дитиною всіх зазначених елементів пізнавального досвіду. Тільки за таких умов підручник справді виконає функцію не лише носія історичного змісту (інформації, яку слід засвоїти), а й засобу його реалізації і навчання (розвитку, виховання) учнів.

Якісне оновлення змісту історичної освіти висунуло поряд з традиційними загально-дидактичними вимогами до підручника (науковість, об'єктивність, доступність, системність і хронологічна послідовність викладу) й нові. Останні дослідження, зокрема й зарубіжні, показують, що сучасний зміст підручника з історії має відповідати таким принципам: цілісності, системності, гуманізації, інтегрованості, полікультурності, альтернативності, багатоаспектності, рефлексивності, багатоперспективності. Розглянемо сутність цих принципів.

Насамперед зміст підручника з історії стародавнього світу має бути цілісним, системним, тобто розкривати історичний процес у цілісності, взаємозв'язку та суперечностях розвитку природної і соціоантропокультурної (людської, суспільної) його складової. Людина живе в конкретних умовах, що складаються під впливом природних, культурних, політичних, економічних, соціальних чинників, які в сукупності породжують відповідний спосіб її життя в конкретну епоху та в конкретному регіоні світу. Саме спосіб життя людини в історичному часі і просторі має виступати системостворюючим елементом при напрацюванні тексту підручника.

Зміст підручника має бути інтегрованим, тобто історичні курси повинні розбудовуватись на основі і з урахуванням тісного зв'язку між окремими історичними курсами та в широкому синтезі із суміжними соціально-гуманітарними дисциплінами, оскільки вивчення процесу соціогенезу в школі відбувається і на уроках з інших суспільствознавчих дисциплін.

Зміст сучасного підручника з історії стародавнього світу має бути полікультурним, тобто розкривати духовну та культурну спадщину, історико-культурні традиції народів і цивілізацій, їх розвиток, взаємозбагачення, багатовимірність духовного і культурного простору минулого та сучасності через діалог культур.

Дуже важливою вимогою до змісту сучасного підручника є багатоаспектність і альтернативність. Відбір змісту має здійснюватись із застосуванням різних підходів до пізнання й пояснення історичного процесу – цивілізаційного, культурологічного, регіонального, стадіального, інформаційного тощо, які можуть взаємодоповнювати один одного залежно від характеру та особливостей історичного явища, процесу, що підлягають аналізу і вивченню. Наприклад, явища економічного життя та його взаємозв'язок із соціальним як чинник виникнення того чи іншого повстання, війни, революції можуть бути пояснені та ідентифіковані, виходячи з формаційного підходу. У тих історичних сюжетах де ми потребуємо пояснення тенденцій історичного руху, розвитку цивілізацій, необхідним є застосування цивілізаційного та культурологічного підходів.

Багатоперспективність пов'язана з різними точками зору не лише в оцінці історичних фактів (як інтерпретація подій, явища, процесу), а й з фіксацією самого факту (інформація про подію, явище, процес) залежить від точки зору спостереження, ступеня обізнаності того, хто його занотує, описує. Від повноти цієї інформації залежатиме ступінь довіри до неї. Важливою умовою наявності багатоперспективності в змісті шкільних підручників з історії залишається презентація історичного факту різними особами з різних кутів зору. Природно постає запитання про форму подачі різної інформації в змісті шкільних підручників з історії

стародавнього світу.

Форма подачі навчального матеріалу в змісті шкільних підручників – це спосіб презентації (фіксації, оприлюднення) історичного факту (факту-події, факту-явища, факту-процесу). Форми подачі розрізняють:

- а) первинну (джерельну);
- б) вторинну (інтерпретаційну).

Як одна, так і друга використовуються для передачі історичного змісту в шкільних підручниках. В сучасній навчальній літературі з історії домінує інтерпретаційна форма подачі історичного змісту у вигляді авторського тексту. Первинна форма подачі використовується з посиланням на історичний документ, джерело інформації. Зрештою, об'єктивність інформації в будь-якому жерелі (первинному або вторинному) залишається проблематичною, оскільки носієм цієї інформації завжди є суб'єкт – людина.

Одна з форм історичного змісту шкільного підручника – фактологічна. Йдеться про паралельну передачу інформації в описі різних історичних фактів, що доповнює одна одну або ж існує одночасно як незаперечні докази з певними претензіями на об'єктивність. Певна річ, що історичний факт є неповторним у своїх проявах і характеристиках. Будь-якому факту притаманні певні ознаки – часові, територіальні, просторові, статистичні тощо. Враховуючи те, що кутів спостереження за фактом існує багато, інформація про нього, як правило, не завжди буде збігатися за своїми ознаками. Це однаковою мірою стосується фактів, що зафіксовані очевидцями (учасниками подій), та тих, що відтворені істориками за допомогою різних джерел.

Під час аналізу явищ духовного життя важливо, крім культурологічного підходу, використовувати аксіологічний та ін. Тільки таким чином може бути створена цілісна, більш об'єктивна та логічна картина історичного процесу в часі та просторі, яка збалансовано поєднує економічне, політичне, культурне та духовне життя людства. Цілісний історичний процес має розкриватись також через різнопланові картини повсякденного життя різних верств та груп населення. Нарешті, альтернативність змісту підручника має бути представлена на його сторінках різними, зокрема протилежними, суперечливими точками зору, поглядами, оцінками безпосередніх учасників, спостерігачів, дослідників певних історичних подій, явищ, процесів.

Наступною вимогою до змісту підручника є його рефлексивність (рефлексія – від лат. повернення назад – самоаналіз, самоспостереження, повернення людиною процесу пізнання на саму себе, на власну діяльність і духовний світ, дослідження нею власного процесу пізнання та перетворення світу). Нині більшість фахівців з процесу навчання стверджують обов'язковість рефлексії як етапу навчання. Щодо історії, то як галузь знання вона може розглядатись як спосіб рефлексії людством свого життєвого досвіду, а отже, засвоєння учнями такого досвіду сприяє підвищенню рівня їх поінформованості про способи ефективного реагування на відповідні зовнішні виклики суспільства. Опанування такої інформації впливає на формування в дітей власних моделей поведінки та діяльності відповідно до ситуації.

Тому для підручника вимога рефлексивності історії є обов'язковою у двох аспектах. По-перше, зміст навчального матеріалу підручника має містити сюжети, які відображають історичний досвід поведінки та діяльності окремих людей, народів і людства у цілому в ту чи іншу епоху, в конкретному регіоні за тих чи інших обставин.

По-друге, рефлексивність змісту підручника має створювати умови для усвідомлення учнями способів та результатів власної пізнавальної діяльності у процесі засвоєння суспільних явищ минулого. Авторський текст підручника і наведені уривки праць професійних істориків дають дитині зразки опису, аналізу, порівняння та оцінки тих чи тих подій минулого. У поєднанні з відповідними завданнями це створює умови для рефлексивної діяльності учня під час навчання. Результати пізнавальної діяльності школярів не будуть якісними, якщо основний засіб навчання – підручник – своїм змістом не створює умов для усвідомлення ними відповідної інформації, досвіду відомих способів дій, творчої та емоційно-ціннісної діяльності.

Запропоновані підходи до формування змісту не вичерпують усієї сукупності вимог до сучасного підручника з історії, оскільки підручник має певну структуру і методичний апарат.

Кожна епоха ставить свої вимоги до рівня освіченості та вихованості підростаючого покоління. Педагогіка на сьогодні розвивається на засадах гуманізму. Потрібно створити умови для того, щоб кожен учень міг розвиватися відповідно до своїх особистісних можливостей. Одним із шляхів досягнення цієї мети є суттєве поліпшення якості засобів навчання. Наразі нам потрібні кардинально інші підручники, здатні викликати інтерес до предмета і бажання в учнів займатися дослідницькою діяльністю [8, с.29-38].

Роль підручника як значущої, зокрема на категоріальному рівні, складової навчально-методичного комплексу є важливою. Підручник, за В.М.Мадзігоном, є розгорнутою моделлю

навчального процесу, яка передбачає активну роль самого учня, залучає його до процесу не лише засвоєння, але й активного самонавчання [10, с.41-42]. Р.М.Шамелашвілі визначає підручник як феномен навчально-методичного комплексу [22, с.8-20].

Підручник має поєднувати цілісне, наукове, об'єктивне висвітлення історичного минулого, і в той же час – яскравість авторського тексту, суперечливість історичної реальності, її багатоперспективність і багатовекторність, які здатні пробудити в учнів живий інтерес до історичної епохи і стимулювати їх власні міркування. Це дає змогу вчителю стимулювати критичне мислення у дітей, сприяє особистісному розвитку школярів – майбутніх громадян нашої держави. Автори повинні прагнути здійснювати підбір фактів та історичних подій без зайвих емоційних акцентів та оцінок, але з урахуванням максимально наближених до учнів багатовекторних аналітичних роздумів, що мають на меті сформулювати у школярів громадянські почуття та якості.

Серед основних визначальних принципів відбору змісту історичного навчального матеріалу можна назвати: науковість, цілісність та системність, багатоаспектність, альтернативність, полікультурність, гуманізацію, інтегрованість, принцип доступності і зростаючої складності, соціальної ефективності.

Отже, підручник має містити не тільки історичну інформацію, а й інші елементи, що створюють умови для набуття дитиною всіх зазначених елементів пізнавального досвіду. Тільки за таких умов підручник справді виконає функцію не лише носія історичного змісту (інформації, яку слід засвоїти), а й засобу його реалізації і навчання (розвитку, виховання) учнів [16, с.30-39].

Література

1. Баханов К.О. Сучасні шкільні підручники з історії України: проблема коректності та послідовності [Текст] / К.О.Баханов // Історія та правознавство (Видавнича група "Основа"). – 2008. – № 25. – С. 5–19.
2. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 108 с.
3. Бібік Н.М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні [Текст] / Н.М.Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
4. Волков В.Я. Сучасний підручник: проблеми видавничої підготовки [Текст] / В.Я.Волков. – Одеса: Ярослав, 2007. – 20 с.
5. Гирич І. Якої реорганізації потребує шкільна історія [з приводу книжки "Шкільна історія очима істориків-науковців"] / І. Гирич // Історія в школах України. – 2008. – № 10. – С. 51–53.
6. Горяня Л.Г. Підручник – засіб формування особистості учнів [Текст]: науково-метод. посіб. / Л.Г.Горяня [за наук.ред. О.Г.Ярошенко]. – К.: Основа, 2003. – 208 с.
7. Десятов Д.Л. Методичні можливості ілюстрацій сучасних підручників з історії Стародавнього світу [Текст] / Д.Л.Десятов // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, АПНУ України [та ін.]. – Кіровоград : КОІППО ім. В.Сухомлинського, 2009. – С. 369–376.
8. Жосан О.Е. Теорія і практика підручникотворення: історія і сучасний стан [Текст] / О.Е.Жосан // Вісник післядипломної освіти (УМО АПНУ України). – 2009. – Випуск 12. – С. 29–38.
9. Крижанівський О. Сучасні тенденції у висвітленні історії стародавнього світу [Текст] / О. Крижанівський, В.Ставнюк // Історія в школах України. 1997. – № 2. – С. 11–13.
10. Мадзігон В.М. Підручник нового покоління: яким йому бути [Текст] / В.М.Мадзігон // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 41–42.
11. Мисан В. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії / В. Мисан // Історія в школах України. – 2009. – № 9. – С. 3.
12. Мисан В. Моделі реалізації принципу полікультурності в змісті шкільної історії / В. Мисан // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 8. – С. 11–15.
13. Основні вимоги до навчальних програм та підручників : додаток до Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів навчальних програм та підручників: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.02.2004 р. №108 [Електронний ресурс] // Сайт МОНУ України. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
14. Пометун О. І. У навчанні історії – ключ до виховання людини майбутнього покоління / О. І. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 8. – С. 6–10.
15. Проблеми змісту шкільної історичної освіти : Круглий стіл в Київському університеті ім. Б. Грінченка // Історія України. – 2010. – № 31. – С. 16.
16. Савченко О.Я. Нова доба шкільної освіти [Текст] / О.Я.Савченко // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 30–39.

17. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні // Історія України. – 2006. – № 19. – С. 8.
18. Трубочева С.І. Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів [Текст] / С.І.Трубочева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 50–57.
19. Удод О.А. Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні [Текст] / О.А.Удод // Історія в школах України. – 2003. – № 6. – С. 8–14. \ Фурман А.В. Психодідактична експертиза модульно-розвивального підручника [Текст] : [монографія] / А.В.Фурман, А.Н.Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 308 с.
20. Удод О. Актуальні проблеми сучасної історичної освіти: гармонія чи компроміс між наукою та історичною пам'яттю / О. Удод // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. – № 8. – С. 32–38.
21. Удод О. Про актуальні проблеми інтеграції історичної науки і освіти / О. Удод // Історія в школах України. – 2007. – № 7. – С. 14.
22. Шамелашвілі Р.М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання [Текст] / Р.М.Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 8–20.
23. Щекатунова Г.Д. Модель підручника школи майбутнього: суспільні та дидактичні вимоги, характеристики [Текст] / Г.Д.Щекатунова // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 41–49.

УДК 37.034

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

Котляр К.С., студентка ІІ курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Білоусова Н.В.**, кафедра педагогіки

Я обрала саме цю тему, бо сьогодні екологічна освіта та виховання в Україні, так і в усьому світі, є першочерговим завданням. Упродовж останніх десятиріч істотно погіршився екологічний стан довкілля, розширилася зона господарської діяльності людини та зменшився ареал існування тваринного та рослинного світу.

Мета моєї статті – висвітлити специфічні питання екологічної освіти.

За умов погіршення екологічної ситуації в Україні зі всією гостротою постає питання про поліпшення екологічної освіти підростаючого покоління. На шляху вирішення цієї проблеми значна увага має приділятися позашкільним закладам освіти.

Я вважаю, що охорона, збереження, раціональне використання природних багатств – це обов'язок кожної людини. А успіх у цій справі залежить передусім від усвідомлення важливості поставленого завдання, від переконаності, вміння і звички постійно, на кожному кроці оберігати рідну природу.

Екологічний виховний досвід репрезентували ще літописці та педагоги Київської Русі (Нестор, В.Мономах ін.). В народній педагогіці вихованням екологічної культури займалися Г.Василенко, І.А.Зязюн, М.Г.Стельмахович, С.Совгіра, Лук'янова Л.Б., Жиденко А.О. та інші.

Працюючи з учнями початкових класів, вирішуємо проблему дбайливого, господарського ставлення до природи та охорони навколишнього середовища.

Від успішного здійснення екологічного виховання, формування нового екологічного мислення залежить наше майбутнє, майбутнє наших дітей та, зрештою, майбутнє нашої держави.

Спілкування з природою завжди було засобом виховання. Про її вплив на розумовий розвиток, на формування моральних та естетичних якостей особистості писали видатні педагоги Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський.

В.О.Сухомлинський доводив, що природа сама собою не виховує. Виховує лише активна взаємодія дитини з нею. Тому екологічне виховання та екологічна культура тісно пов'язані з природоохоронною діяльністю.

Самих знань з охорони навколишнього середовища, якщо вони не втілюються на практиці, недостатньо.

Важливо, щоб вихованці брали участь у збереженні і збагаченні природи рідного краю, тільки у цьому разі у них формуватимуться необхідні уміння і навички, розвинується відповідальне ставлення до навколишнього середовища [1, с.6].

Справжнім захисником природи можна стати, лише засвоївши основні закони природи, розуміння її як нерозривної єдності взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів.

Світлана Совгіра у своїй статті "Нетрадиційні форми екологічної освіти учнів" дуже гарно висвітлила умови підвищення ефективності діяльності, дотримуючись певних педагогічних умов, а саме :

- чіткого усвідомлення мети освіти учнів у галузі навколишнього середовища;
- оптимального поєднання традиційних і активних форм і методів, теоретичних і практичних занять;
- використання можливостей сім'ї для прищеплення дітям любові і формування бережливого ставлення до природи, залучення батьків до організації цієї роботи;
- практичної спрямованості діяльності учнів, реалізації девізу "Мислити глобально, діяти локально" [2, с.51].

Гадаю, що основним показником ефективності екологічної освіти-реальне покращення стану навколишнього середовища тієї місцевості, де проживають учні. Це навколишнє середовище є унікальним, тому єдиних вимог до екологічної діяльності не може бути.

Усі види екологічної діяльності потребують більш глибоких, ніж у шкільній програмі знань. Тому важливе місце в екологічній освіті посідають гуртки: юних екологів, народознавців, медиків, краєзнавців. В основі цих програм повинні бути: творчий пошук, дослідницька робота та екологічне виховання.

Згідно з концепцією загальної середньої освіти має бути здійснений кардинальний підхід від традиційно інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на подачу готових знань, до діяльнісного підходу, спрямованого не лише на засвоєння знань, а й на самостійні способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних здібностей і творчого потенціалу дитини.

У зв'язку з цим В.І.Кузнецова, Л.С.Іллєнова [3, с.68] пропонують нетрадиційний урок біології у 8-му класі з теми "Різноманітність земноводних, їх значення в природі та житті людини". Урок має бути проведений у формі гри "Аукціон екологічних знань". Мета уроку – сформулювати поняття про різноманітність земноводних, їх класифікацію, значення в природі та житті людини, виховувати інтерес до вивчення живої природи, екологічну культуру школярів тощо.

Проведення таких аукціонів екологічних знань потребує попередньої підготовки учнів.

У.М.Абрамюк, О.О.Левицька та ін. [4, с.3] пропонують одну з нетрадиційних форм роботи учнів підліткового віку – екологічно-психологічний тренінг, що має психолого-розвивальне та екологічне спрямування. Тематика тренінгу – "Світ дерев". Заняття на природі, прогулянка та цікаві художні твори допомагають вплинути на свідомість підлітків та отримати значне естетичне задоволення.

Н.А.Каленіченко [5, с.77] в роботі з учнями використовує досвід відомої далеко за межами України Павлівської середньої школи.

Новаторська педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, його школа під блакитним небом, казки та оповідання для дітей сприяють систематичній екологічній освіті та практичній діяльності із збереження і примноження природних багатств і рідного краю, формують духовно багату особистість-громадянина України.

Як висновок, хочу сказати, що в умовах становлення національної системи освіти демократичної України зростає потреба у відродженні екологічної культури молодого покоління як духовного джерела формування особистості, ефективного засобу зміцнення національної свідомості, формування в майбутніх громадян витончених смаків, уподобань, культурного світогляду, утвердження норм та цінностей української культури. Все це вимагає змістовної організації і проведення екологічної роботи в школі, оновлення змісту, форм і методів екологічного виховання.

По суті, ставлення школяра до природи свідчить про рівень його культури, його позицію як громадянина своєї Батьківщини, оскільки екологічне виховання є одним із елементів патріотичного виховання. Однак ці самі дослідження довели, що учні переконані і тому, що природа потребує захисту, що вона має велике значення у житті людини, хоча і не знають, що саме вони можуть зробити, щоб допомогти збереженню оточуючого середовища.

Об'єктивною умовою актуалізації проблем екологічного виховання є посилення техногенного навантаження на природне довкілля, невід'ємною частиною якого є людина.

Дослідження переконливо доводять, що дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом матеріальної та духовної культури свого народу.

Для досягнення позитивних результатів екологічного виховання слід брати до уваги вікові та індивідуальні особливості школярів, їх риси характеру, здібності і потреби.

На мою думку, екологічна освіта необхідна в навчальних закладах починаючи з початкових до вищих. Позашкільна екологічна освіта теж є невід'ємною складовою у становленні екологічної культури школярів.

Література

1. Василенко Г. Екологічна освіта та виховання/ Г.Василенко // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С.6-8.
2. Совгіра С. Нестандартний екологічний урок / С.Совгіра // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С.47-50.
3. Кузнецова В.І., Іллічова Л.С. Підготовка студентів до проведення нетрадиційних форм занять / В.І.Кузнецова, Л.С.Іллічова // Науковий світ. – 1998. – № 4. – С.68-71.
4. Абрамюк У.М., Левицька О.О. Нетрадиційні форми та методи екологічної освіти та виховання / У.М.Абрамюк, О.О.Левицька // Екологічна наука і освіта в педагогічних вузах України. – К.:Науковий світ. – № 2. – 2000. – С.3.
5. Каленіченко Н.А. Екологічне виховання учнів загальноосвітньої школи / Н.А.Каленіченко // Матеріали Всеукраїнської конференції: Теорія і практика вивчення природничих дисциплін у вищій та середній школі. – Умань, 1997. – С.77-79.

УДК 371.32:51

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Кривущенко Я.О., студентка ІІ курсу фізико-математичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук., доц. **Самаріна С.І.**, кафедра педагогіки

В сучасних умовах гуманізації освіти актуальним є пошук шляхів, технологій та методів співпраці вчителів з учнями, які б забезпечували засвоєння учнями знань, умінь і навичок на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу та за умови високого рівня пізнавальної активності школярів у навчанні.

Проблема формування пізнавальної активності учнів є особливо актуальною під час вивчення математики в школі. Визначний польський педагог і математик Ян Снядецький зазначав: "Математика – цариця всіх наук. Її улюблениця – істина, її вбрання – простота і якість" [1, с.15]. Проте багатьом учням математика здається нелегкою та не зрозумілою наукою. Не всі учні усвідомлюють можливості математики, не знають про міжпредметні зв'язки, не розуміють її значення у їхньому житті. Через значну кількість правил та вимог, які вони намагаються запам'ятати без розуміння їх сутності, відбувається втрата інтересу до вивчення навчального предмету, що знижує рівень засвоєння знань, умінь і навичок учнів. Щоб цього не допустити вчитель повинен творчо використовувати потенціал математики. Ефективність викладення математики в школі, в першу чергу, залежить від вибору вчителем методів та прийомів взаємодії з учнями, від його здатності урізноманітнювати способи організації навчальної діяльності школярів, створювати умови, в яких би відбувалася активізація пізнавальної діяльності. Досягти цього вчитель може використовуючи розвивальний потенціал дидактичної гри, як методу, що передбачає активізацію пізнавальної активності учнів під час вирішення практичних вправ.

Гра – це один із провідних видів діяльності дитини, засіб її повноцінного розумового розвитку. У процесі гри у дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, у процесі гри дитина "добудовує" в уяві все те, що недоступне їй у навколишній дійсності і в захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, розвиває фантазію. Видатний вітчизняний педагог А.Макаренко підкреслював важливість дитячої гри і у своїх працях зазначав, що: "Яка дитина в грі, такою багато в чому вона буде і в роботі, коли виросте" [5, с.215]. У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості, оскільки гра – це "величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень, понять про навколишній світ" [6, с.22]. В іграх, особливо колективних, формуються і етичні якості: діти вчать надавати допомогу товаришам, зважати на думку та інтереси інших, стримувати свої бажання. У дітей розвивається почуття відповідальності, колективізму, виховується дисципліна, воля, характер.

Дидактична гра – це ефективний спосіб активізації пізнавальної активності дітей, що належить до традиційних і визнаних методів навчання молодших школярів. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра, як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість, особливо якщо вона проводиться з настановою на перемогу і набуває форми змагання.

Ігрові форми навчання забезпечують створення належної мотивації до засвоєння знань, умінь і навичок, сприяють налагодженню спілкування між учнями, зміцненню міжособистісних відносин у класі, оскільки спільно вирішуючи поставлені завдання, діти вчаться враховувати думку товаришів, емоційно переживати за результат. Формуються моральні якості учнів, пізнавальні інтереси, оскільки у грі кожен учень може виявити себе, свої знання, уміння, характер, вольові якості, своє ставлення до діяльності.

Гра у процесі навчання дітей математики є важливим способом розвитку їхнього інтересу до вивчення дисципліни. Використання дидактичної гри на уроках математики спрямовує учня й до самостійного оволодіння знаннями та уміннями, оскільки кращі дидактичні ігри складені за принципом самонавчання. За допомогою гри в учнів відбувається формування логіко-пошукової пізнавальної діяльності, розвиваються вміння логічно мислити та користуватися знаннями, що накопичилися. Правильно організована навчальна діяльність з використанням ігор на уроках математики викликає в учнів інтерес до навчального процесу, розвиває активність і самостійність, що активізує пізнавальну діяльність школярів.

Під час використання дидактичних ігор вчителю необхідно дотримуватись певних вимог і враховувати, що ігрове завдання повинно за змістом збігатися з навчальним, тобто ігровою має бути лише форма; математичний зміст гри має бути посилюючим для кожної дитини, оскільки гра буде цікавою тоді, коли в ній братимуть участь усі діти; підсумок гри має бути чітким та справедливим [3, с.47].

Особливо актуальним є використання дидактичних ігор на уроках математики у молодших класах, оскільки під час такої діяльності у дітей зароджується інтерес до розумової праці, формується вміння вчитися і мислити, що є одним з основних завдань учителя [2, с.6]. Зокрема цікавими і корисними є такі ігри як "Футбол", "Хто швидше затопить піч", "Визнач маршрут літака" тощо [4, с.49]. Наприклад, гра "Футбол" – це командна гра, за умовами якої клас ділиться на дві команди. Учень з першої команди називає довільний приклад і вказує учня з другої команди, який буде відповідати. Якщо відповідь правильна, то гравець, який відбив "удар", дає завдання першій команді. Якщо відповідь неправильна то "нападаюча" команда дає правильну відповідь і хором говорить "Гол". Завдання команд полягає у забитті протилежній команді голів. Перемагає команда, яка заб'є більше "голів". Ця дидактична гра забезпечує формування в учнів швидкого мислення, етичні якості, розвивається почуття відповідальності.

Отже, дидактична гра – це важливий спосіб активізації пізнавальної діяльності школярів на уроках математики, що побудований на пробудженні інтересу до навчальної дисципліни і допомагає учням легше і швидше сприймати навчальний матеріал, стимулює їх до міркування і висловлювання власних суджень, вчить використовувати різні способи виконання завдань.

Література

1. Біль Н.С. Дидактичні ігри на уроках математики. Методика та пошук / Н. С. Біль // Математика в школах України. – 2004. – № 4. – С.15–21.
2. Калмикова Л. Психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до змісту формування мовленнєвих умінь і навичок міркувати / Л.Калмикова, Н.Харченко // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 6–8.
3. Нікітін Б.П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри / Б.П. Нікітін. – К., 1991. – 144 с.
4. Прилуцька П. Дидактична гра на уроці // Математика в школі. – 2000. – №6. – С.49–51.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. – К. : Абрис, 1997. – С. 215 – 221.
6. Якиляшек В. Уроки математики з елементами гри // Початкова школа. – 1997. – № 6. – С. 22–23.

ДІЯЛЬНІСТЬ НЕДЕРЖАВНИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ В УКРАЇНІ З НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ ТА МОЛОДІ

Малютенко Т.В., студентка IV курсу, факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лісовець О.В.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Постановка проблеми. Система надання соціальних послуг, частиною якої є недержавні організації (НДО), перебуває в Україні на початковому етапі свого розвитку і потребує подальшої адаптації до потреб населення. Оптимізувати її можна за рахунок впровадження нових механізмів взаємодії державного та недержавного секторів, використання наявних ресурсів і потенціалу НДО, які надають соціальні послуги у громаді. Недержавний сектор цілком спроможний взяти на себе значну частину функцій із надання соціальних послуг на місцевому рівні. Він швидше реагує на зміни в соціальній політиці та в потребах громадян і здатний забезпечити ефективнішу роботу з клієнтами. Тому необхідно більше використовувати потенціал третього сектору. Однак це видається нереалістичним без аналізу їх діяльності у сфері надання соціальних послуг. Особливої уваги потребує розв'язання проблем недержавних надавачів соціальних послуг на державному рівні.

Аналіз останніх досліджень: питання розвитку недержавного сектору у сфері надання соціальних послуг розглядали такі автори, як: Т.Семигіна, Л.Сідельнік, Л.Паливода, О.Кікоть. Тему недержавних організацій і соціального розвитку також висвітлював В. Новіков. В. Звонар досліджував перспективи активізації діяльності громадських організацій в Україні. Науковим дослідженням з питань надання соціальних послуг і вдосконалення практичної діяльності в цьому напрямку присвятили свої розробки: С.Бичков, Н.Гричук, Ю.Дехтяренко, В.Слагін, М.Кравченко, Е.Лібанова, В.Мартиненко, В.Мірошніченко, І.Мигрович, Н.Нижник, А.Новіков, О.Палій, В.Роик, В.Скуратівський, А.Тамм, А.Ягодка та ін.

Метою статті є з'ясування основних аспектів діяльності недержавних соціальних служб в Україні у сфері надання соціальних послуг дітям та молоді.

Виклад основного матеріалу. Завданням соціальної політики держави є захист конституційних прав та свобод громадян, у тому числі, забезпечення соціальними послугами осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. Надання соціальних послуг у необхідному обсязі та відповідної якості спрямоване на задоволення соціальних, фізичних та культурних потреб окремої особи, а також формування і збереження культурних та духовних цінностей у суспільстві. Соціальне обслуговування здійснюється через систему соціальних служб. Згідно ст. 1 Закону України "Про соціальні послуги", соціальні служби – це підприємства, установи та організації незалежно від форм власності і господарювання, що надають соціальні послуги особам, які їх потребують.

Значного поширення набули недержавні соціальні служби – підприємства, установи та організації, які здійснюють свою діяльність, не маючи на меті одержання прибутку. Сюди відносяться споживчі товариства, благодійні фонди, громадські організації, професійні спілки, творчі спілки, установи і підприємства соціального обслуговування, створювані благодійними, громадськими, релігійними та іншими недержавними організаціями та приватними особами тощо [2]. Даним структурам може по праву належати передова роль у наданні соціальних послуг на рівні громади. Вони в середньому на п'ять кроків швидше, ніж державні реагують на потреби у соціальній сфері. Ці організації найчастіше першими беруть на себе розв'язання нових соціальних проблем. Завдяки своїй мобільності й творчим підходам вони здатні забезпечити виявлення та задоволення потреб різних вразливих груп громадян, одночасно сприяючи розвитку конкурентоспроможних соціальних послуг.

Проаналізуємо досвід діяльності недержавних соціальних служб України на прикладі наступних організацій: БО "Фонд" Асперн", БО "Соціальна служба "Віфанія", ВБФ "Соціальне партнерство", ВБФ "Серце до Серця" (табл. 1).

Порівняльна характеристика діяльності недержавних соціальних служб

Аспект порівняння	БО "Фонд" Асперн"	БО "Соціальна служба "Віфанія"	ВБФ "Соціальне партнерство"	ВБФ "Серце до Серця"
Дата створення	2000 р.	1997 р.	1998 р.	2006 р.
Категорія клієнтів	діти та сім'ї в кризовій ситуації (багатодітні малозабезпечені сім'ї, самотні матері, безробітні, інваліди, жертви репресій, біженці, діти-сироти, випускники інтернатних закладів та ін.)	діти та сім'ї, які опинились в складних життєвих обставинах, фахівці соціальної сфери, релігійні громади та державні адміністрації	бездомні, пенсіонери, самотні матері, діти-інваліди, багатодітні, малозабезпечені сім'ї	діти, які мають певні вади зі здоров'ям
Напрямок діяльності	надання матеріальної та фінансової допомоги, організація відпочинку та оздоровлення, виховання інтересу до профільної освіти, сприяння у виборі професії та працевлаштуванні, здійснення соціального супроводу, залучення волонтерів	розробка і впровадження навчальних програм і курсів підвищення кваліфікації для фахівців соціальної сфери, розробку індивідуального плану подолання складної життєвої ситуації; оформлення гарантованих державою пільг та виплат; формування навичок догляду за дітьми, забезпечення освітнього та культурного розвитку дитини	вирішення проблем бідності та бездомності	організація масових заходів, конкурсів, змагань, вікторин, виставок, аукціонів тощо, суспільний збір коштів, забезпечення медичним обладнанням дитячих лікувальних закладів, підготовка волонтерів до благодійної діяльності центру, щорічний музичний фестиваль "Woodstock Ukraine"
Види послуг	правові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-економічні, медичні та інформаційні	соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, інформаційні	соціально-медичні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні та юридичні	соціально-побутові, соціально-медичні, економічні, рекламно-пропагандистські
Фінансування	Власні кошти, підтримка спонсорів	Власні кошти, підтримка спонсорів та державне фінансування	Підтримка партнерів та спонсорів	Благодійність, підтримка партнерів та спонсорів, частково державне фінансування

Таким чином, досвід організацій дає змогу визначити основні види послуг, які надають недержавні соціальні служби, категорії клієнтів, яким надаються соціальні послуги, основні напрями їх діяльності, коло партнерів з якими співпрацюють соціальні служби, джерела фінансування програм, які створюються з метою здійснення благодійної діяльності в інтересах українського суспільства. Так, найхарактернішими функціями, які можуть виконувати НДО у цій сфері є:

- безпосереднє адресне надання соціальних послуг на рівні громади;
- вивчення потреб і попиту споживачів на послуги;
- участь у формуванні місцевих соціальних програм та планування розвитку системи соціальних послуг на місцевому рівні;
- здійснення громадського контролю за якістю надання соціальних послуг та ефективністю місцевих соціальних служб та їхніх працівників [3].

Особливістю послуг, які надають недержавні соціальні служби, є їх соціальна й суспільна спрямованість, що базується на принципі пріоритету людини, солідарності та

відповідальності, використанні отриманих доходів заради суспільного добробуту та задоволення інтересів громади.

Спектр соціальних послуг, що надаються недержавними організаціями, є досить широким та охоплює такі соціальні сфери: надання соціальних послуг людям з обмеженими можливостями, соціальна реабілітація, робота з дітьми та молоддю, допомога сім'ям з дітьми-інвалідами, соціальна профілактика негативних явищ серед молоді, протидія поширенню епідемії ВІЛ/СНІД, робота з безпритульними, захист психічного здоров'я, психолого-педагогічне консультування та деякі інші [6].

Ефективність діяльності НДО забезпечується спроможністю швидко та адекватно реагувати на потреби громадян, віднаходити новаторські й відносно недорогі методи вирішення проблем.

Незважаючи на зростання їх активності, більшість недержавних соціальних служб в Україні мають певні труднощі із виконанням своїх функцій. Так, дослідники визначили *вади чинного законодавства*, що перешкоджають участі неурядових організацій на ринку соціальних послуг. До них належать:

- обмеження видів та сфери діяльності громадських організацій Законом "Про громадські об'єднання";
- відсутність єдиного переліку соціальних послуг та цільових груп, яким вони гарантовані;
- відсутність універсальних стандартів соціальних послуг, які б встановлювали рівні вимоги до послуг і суб'єктів, незалежно від їх форми власності.

До *фінансових бар'єрів* доступу неурядових організацій до ринку соціальних послуг експерти віднесли:

- відсутність бюджетних призначень для фінансування послуг неурядових організацій;
- нечіткі умови ліцензування професійної діяльності з надання соціальних послуг;
- відсутність пільг для здійснення соціально-корисної діяльності тощо [4].

Аналізуючи особливості фінансового стану недержавних організацій в Україні, слід звернути увагу на те, що їх становлення великою мірою відбувалося завдяки участі міжнародних донорів. Найпотужніші на сьогодні недержавні організації – це такі, що мали вагому і багаторічну підтримку міжнародних фондів і міжнародних партнерів. Ці організації мають матеріальну базу і штатних працівників, сучасні засоби зв'язку, ефективний менеджмент. В Україні є кілька способів державного фінансування послуг, які надаються НДО:

- закупівля державою послуг;
- державні субсидії,
- гранти на виконання соціальних проектів;

Незважаючи на те, що органи влади формально визнають важливу роль неурядових організацій у вирішенні соціальних проблем, але державні закупівлі соціальних послуг фактично здійснюються тільки у державних установах [4]. Субсидії ж надаються за визначеними державою критеріями. Фактично – лише окремим організаціям, до яких належать, зазвичай, всеукраїнські громадські організації інвалідів, ветеранів, всеукраїнські молодіжні організації [6].

Крім субсидій, механізмом державної підтримки НДО може бути надання грантів на виконання одноразових соціальних проектів. Однак цей механізм можливо реалізувати лише за таких умов: наявність достатньої кількості фінансових ресурсів у місцевих бюджетах; організація повною мірою має відображати інтереси місцевої влади. Метою надання грантів є сприяння інноваційній діяльності у соціальній сфері, зокрема і галузях молодіжної політики та громадської освіти [1].

Значну частину державного регулювання складає ліцензування. Суб'єкти зобов'язані забезпечити відповідність мінімальним умовам, які необхідні для отримання ліцензії. Без ліцензії на здійснення "професійної діяльності з надання соціальних послуг" недержавні організації не можуть отримати бюджетні кошти на здійснення діяльності щодо надання соціальних послуг. Але нормативні документи щодо ліцензування не дають однозначного розуміння чи повинна НДО отримати одну ліцензію на право надавати будь-які соціальні послуги згідно переліку, наведеному у Законі "Про соціальні послуги", чи необхідно отримувати ліцензію на окремий вид послуг. Крім того, законодавство не вимагає однозначної необхідності отримувати ліцензію державним закладам. А правила проведення конкурсів не розповсюджуються на державних суб'єктів. Тож, суб'єкти недержавної форми власності з надання соціальних послуг населенню знову поставлені в нерівні з аналогічними державними закладами умови [5].

Висновки. Таким чином, НДО відіграють важливу роль у вирішенні проблем у соціальній сфері. Але, на жаль, на сьогодні не створені сприятливі умови в нашій країні для їх

функціонування. Зокрема, постає гостра необхідність удосконалення нормативно-правової бази щодо діяльності недержавних інституцій, впровадження ефективних механізмів фінансування НДО, запровадження міжнародного досвіду співпраці НДО з державними органами (соціальні контракти, соціальні замовлення), з благодійними організаціями, з волонтерами тощо. Тому необхідно активно розвивати та впроваджувати громадські організації, як провідних суб'єктів соціальних послуг, адже підвищення ролі НДО у реформуванні даної системи є об'єктивною передумовою розбудови демократичного, соціально справедливого суспільства.

Література

1. Горемикіна Ю. Проблеми розвитку недержавних організацій у сфері надання соціальних послуг / Ю.Горемикіна // Демографія та соціальна економіка. – 2009. – №1(11). – С. 161-168.
2. Горемикіна Ю.В. Проблеми розвитку та реформування соціальних послуг в Україні / Ю.Горемикіна // Механізм регулювання економіки. – 2010. – №3. – С. 56-64.
3. Дзундза Р.М. Недержавні громадські організації та соціальні послуги. [Електронний ресурс]: матеріали доповіді, виголошеної під час V Єкуменічного соціального тижня "Майбутнє демократії в Україні". – Режим доступу: <http://www.dukhovnist.in.ua/uk/dukhovna-demokratiya/171-dzyndza>
4. Новіков В.Н. Недержавні організації і соціальний розвиток / В.Н.Новіков // Праця і зарплата. – 1995. – № 22. – С. 6-7.
5. Ньюмен К. Ліцензування соціальних послуг у європейських країнах / К.Ньюмен // Соціальна політика і соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 79-89.
6. Сідельнік Л. Неурядові організації – ефективні союзники держави в наданні соціальних послуг: теорема чи аксіома? / Л.Сідельнік // Громадянське суспільство. – 2010. – № 1. – С. 22-26.

УДК 378.046.4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ" ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Примак Ю.А., студентка VI курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Демченко Н.М.**, кафедра педагогіки

Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливість оновлення професійно-управлінської підготовки на засадах суб'єктності обумовлює необхідність суттєвої реорганізації системи вищої педагогічної освіти в напрямку підвищення ефективності підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійно-управлінського самовдосконалення. Нагальною постає проблема розробки методики формування готовності магістрів спеціальності "Управління навчальними закладами" до професійного самовдосконалення, що розуміється нами як сукупність теоретичних положень та практичних рекомендацій, на яких базується цілеспрямований організований вплив на розвиток найбільш важливих особистісних детермінант професійного зростання майбутніх керівників. Створення такої методики потребує виявлення провідних педагогічних умов ефективного формування у студентів вищих навчальних закладів готовності до професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблемі формування та розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітніх навчальних закладів приділено увагу в наукових дослідженнях І. Гришиної, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, Л. Кравченко В. Кричевського, В. Маслова, Є. Павлютенкова, О. Пометун, Є. Тонконової; питання розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів вивчалось в роботах Т. Сорочан, Л. Васильченко, С. Королук, В. Луначка, В. Мельник; формування готовності до управління якістю освіти та мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи були предметом дослідження Б. Жебровського, Т. Панчук, Л. Пермінової, Г. Тимошко.

Формування цілей статті... Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження... Проведений науково-теоретичний аналіз даної проблеми та результатів діагностики, а також власний практичний досвід навчання в магістратурі у Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя дозволив нам виділити **комплекс педагогічних умов** успішного формування готовності майбутніх керівників до професійного самовдосконалення, основними з яких визначено особистісну

орієнтованість навчально-виховної взаємодії та ціннісно-смыслову спрямованість студентів на професійну управлінську діяльність, набуття ними досвіду професійно-управлінської самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту, гармонізацію зовнішніх впливів з внутрішньою активністю студентів, забезпечення специфічності й поетапності формуючих впливів на розвиток різних компонентів готовності до самовдосконалення.

1. Особистісна орієнтованість навчально-виховної взаємодії. Особистісно-орієнтований характер взаємодії між магістрами і викладачами найбільше сприяє виявленню і врахуванню особливостей неповторної індивідуальності кожного студента у навчально-виховному процесі. Полісуб'єктне спілкування, що здійснюється на засадах рівноправ'я і співтворчості, має великий потенціал формуючого та актуалізуючого впливу на особистісне і професійне становлення майбутніх управлінців та забезпечує розвиток мотивації самовдосконалення, утвердження студентів у суб'єктній позиції, формування ціннісних орієнтирів, ідеалів високогуманної педагогічної праці. Відносини, що виникають в межах гуманістичного освітнього простору, стають вагомим виховним засобом, що допомагає студентів особисто відчувати дію принципів та ідеалів гуманістичної педагогіки, осмислити їх, завдяки чому посилюється прагнення майбутнього керівника до їх реалізації в практиці власної професійної діяльності та усвідомлюється необхідність постійного особистісно-професійного самовдосконалення.

Реалізація цієї педагогічної умови досягається внаслідок налагодження суб'єкт-суб'єктного характеру взаємин між викладачами і студентами, забезпечення рівності їх психологічних позицій, прояву позитивного самоцінного ставлення до співрозмовника як до колеги, використання діалогічних форм навчальної взаємодії та нестандартних прийомів спілкування внаслідок відходу від суто рольових позицій, надання викладачем розвиваючої допомоги та забезпечення умов для реалізації потенційних можливостей студентів, дотримання демократичної стратегії взаємодії, створення атмосфери співробітництва, взаєморозуміння і прийняття, спілкування на основі взаємної відкритості, довіри, поваги й уваги, посилення особистісної орієнтації педагогічних впливів (в т.ч. індивідуалізація, диференціація навчання, використання методів активного соціально-психологічного навчання, прийомів оптимістичного прогнозування та ін.).

2. Ціннісно-смыслова спрямованість магістрів на управлінсько-професійну педагогічну діяльність. В сучасних умовах суттєвого зниження соціального статусу і пріоритетності педагогічної професії, що призводить до падіння інтересу студентів до практичної роботи в школі, зменшення їх прагнення до творчої реалізації як керівника, стійка управлінсько-педагогічна спрямованість є рідкістю, проте саме вона є визначною передумовою формування у студентів вищих навчальних закладів готовності до професійно-управлінського, а не лише особистісного, самовдосконалення. Ціннісно-смыслова спрямованість на управлінсько-педагогічну професію як сукупність стійких глибоко усвідомлених і осмислених мотивів і прагнень до творчої високоякісної професійної педагогічної діяльності, виступає суттєвим стимулом до професійного самовдосконалення майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів та є провідним чинником, що обумовлює його модальність.

Посилення спрямованості студентів до управлінсько-педагогічної діяльності досягається завдяки ознайомленню їх із зразками високоякісної педагогічної праці (вивчення передового досвіду управлінців, перегляд відеоматеріалів про вчителів-новаторів, участь у творчих зустрічах з "Вчителями року" в номінації "Директор школи" та конкурсу "Директор року", спілкування з директорами та замісниками директора з навчальної і виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів різного типу та ін.) з вимогами до особистості і професійної діяльності керівника, з провідними способами підвищення ефективності професійно-управлінської діяльності й особистісної представленості вчителя в ній. Не менш важливою є актуалізація особистісних смислів і цінностей майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо власної професійної діяльності з подальшим їх переосмисленням, а також налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами, в якій відбувається обмін особистісними смислами.

3. Набуття студентами досвіду професійно-управлінської самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту. Досвід професійно-управлінської самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації й самоменеджменту магістрів, що складає основу їх готовності до професійно-управлінського самовдосконалення, охоплює усю сукупність набутих студентами в практиці аутоуправлінської діяльності умінь, знань, мотивів, що в подальшому забезпечують виконання самовдосконалення на високому рівні майстерності і продуктивності. Головним засобом збагачення досвіду професійно-управлінського самовдосконалення студентів виступає їх пізнавальна й творча активність, що реалізується в навчально-творчій, науково-дослідній, самостійній роботі майбутніх педагогів, та самопізнавальна й самотворча активність, що проявляється в їх роботі по розвитку власної особистості як професіонала.

Дана педагогічна умова реалізується через активізацію пізнавально-творчої та самопізнавальної і самотворчої діяльності студентів та самостійне осмислення її процесу і результатів. Основними засобами активізації навчально-творчої діяльності є створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, виконання різноманітних творчих завдань (на виявлення протиріч, на винахідливість, прогнозування, оптимізацію, рецензування та ін.), використання дидактичних ігор, організація науково-дослідної діяльності студентів, а також застосування евристичних методів навчання, які забезпечують розвиток активності, самостійності й креативності студентів. Стимулювання ж самопізнавальної й самотворчої активності відбувається внаслідок постановки майбутніх управлінців у позицію керівника загальноосвітніх навчальних закладів, зіткнення їх з власними внутріособистісними протиріччями й управлінсько-педагогічними проблемами, проведення соціально-психологічних тренінгів професійного зростання, використання прийомів індивідуальної психологічної допомоги.

4. Гармонізація зовнішніх впливів із внутрішньою активністю студентів. Формування готовності до професійно-управлінського самовдосконалення базується на свідомій активності самих студентів у власному професійному становленні, яка значною мірою обумовлюється характером педагогічного впливу на неї та переходить від зовнішніх обумовлених колективних форм до внутрішньо детермінованих індивідуально неповторних. Цілеспрямований вплив викладачів на становлення студентів як суб'єктів професійного розвитку може мати як організуючий та керуючий, так і стимулюючий та підтримуючий характер, поступова зміна якого служить вагомим чинником підвищення самостійності, ініціативності й відповідальності студентів у власному професійному зростанні. Не менш важливим є вплив студентського колективу, що виступає, найближчим соціальним оточенням, яке стимулює індивідуальне самовдосконалення, забезпечує ефективність самопізнання і самовираження кожного студента.

Реалізація цієї педагогічної умови вимагає поступового зростання самостійності студентів в процесі професійного навчання, що досягається завдяки збільшенню частки індивідуальних форм навчально-виховної взаємодії та зміні тактики педагогічних впливів на самовдосконалюючу активність майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів від її організації (що передбачає виконання переважної більшості функцій менеджменту самовдосконалення з ініціативи, під контролем та за участі викладача) через керівництво (за якого відбувається часткова передача функцій менеджменту самовдосконалення до самих студентів) до супроводу (коли самовдосконалення задається і спрямовується недирижуваною системою оптимізації та базується на використанні засобів самоменеджменту). Зміна професійної позиції викладача від "транслятора" педагогічних знань і технологій, через "майстра", який організує спільну навчальну діяльність, до "консультанта", який проектує і підтримує пізнавально-творчу активність студентів, обумовлює їх суб'єктне становлення в динаміці розвитку від "тих, кого навчають", через "тих, хто навчається" до "тих, хто навчає".

5. Специфічність формуючих впливів на різні компоненти готовності. Виділені компоненти готовності до професійно-управлінського самовдосконалення є відображенням певних особистісних сфер: мотиваційної, інтелектуальної та поведінкової, кожна з яких має свої специфічні особливості й закономірності розвитку. Їх врахування у побудові тактики і стратегії формуючих впливів на розвиток даного особистісного утворення обумовлює вибір відповідних педагогічних цілей і засобів у формуванні окремих компонентів готовності. Разом з тим, компоненти готовності утворюють інтегративну єдність, в якій розвиток однієї складової обумовлює підвищення рівня й усіх інших. Тому використання взаємозалежного зв'язку між компонентами може слугувати додатковим чинником розвитку кожного з них. Один і той же педагогічний засіб впливає на розвиток одразу декількох компонентів готовності, хоча й забезпечує підвищення одного з них найбільшою мірою.

Врахування специфічності формуючих впливів на різні компоненти готовності до професійно-управлінського самовдосконалення вимагає розрізнення в цілісній системі її формування трьох основних напрямків (стимульно-орієнтаційного, теоретико-когнітивного і практико-розвивального), що відрізняються цільовими орієнтирами й пріоритетними засобами їх досягнення та комплексно реалізуються в системі професійно-управлінської підготовки з поступовим наданням переваги одному з них. Завдяки використанню механізмів взаємовпливу компонентів готовності досягається посилення кожного з них через розвиток двох інших. Так, наприклад, збагачення знань в сфері самовдосконалення спричиняє не лише підвищення аутоуправлінської компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, а й зростання їх мотивації самовдосконалення та розвиток аутоуправлінських умінь і навичок. Разом з тим, формування готовності до самовдосконалення як системно організованої цілісності вимагає комплексної реалізації усіх напрямків формуючих впливів.

6. Поетапність процесу формування готовності. Формування готовності до професійно-управлінського самовдосконалення як тривалий поступальний процес, передбачає виконання цілої послідовності навчально-виховних впливів, що забезпечують поступовий розвиток даної готовності у студентів – майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів. З позиції теорії цілеспрямованого поетапного формування розумових дій, що лежать в основі процесу самовдосконалення, розвиток готовності до професійно-управлінського самовдосконалення проходить ряд послідовних етапів, кожен попередній з яких готує до наступного, обумовлюючи перехід на більш високий рівень розвитку даної готовності. Поступове ускладнення навчального матеріалу і навчально-виховних завдань забезпечує формування готовності до професійно-управлінського самовдосконалення по висхідній лінії, коли кожне нове знання, уміння спирається на попереднє і виростає з нього. В ланцюгу педагогічних впливів від ефективності кожної ланки залежить загальний результат.

Впровадження даної педагогічної умови вимагає виділення в системі формування готовності до професійно-управлінського самовдосконалення трьох взаємопов'язаних етапів: базового, поглиблюючого та закріплюючого, що мають свої специфічні цільові орієнтири й результати, провідні форми, методи й прийоми та забезпечують загальну динаміку розвитку готовності до професійно-управлінського самовдосконалення від посилення мотиваційно-ціннісного ядра особистості через збагачення її пізнавально-інтелектуальної сфери до активізації поведінкової. Комплекс педагогічних впливів на розвиток готовності студентів до професійно-управлінського самовдосконалення реалізується в певній логічній послідовності, що передбачає поступове ускладнення цілей і завдань, поглиблення змісту, розширення кола засвоєного навчального матеріалу й підвищення рівня його опрацювання (від репродуктивного до творчого), зростання самостійності і творчої активності студентів в оволодінні необхідними знаннями, уміннями й навичками, завдяки чому досягається певна наступність педагогічних впливів та стійкість і міцність сформованих особистісних утворень.

Стимульно-орієнтаційний напрямок формуючих впливів спрямовується на розвиток мотиваційно-ціннісного ядра особистості як провідного чинника самовдосконалення майбутнього керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Його основними **завданнями** виступають посилення мотивації особистісно-професійного самовдосконалення й актуалізація гуманістичної управлінсько-педагогічної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. Цьому сприяє реалізація таких допоміжних завдань, як забезпечення продуктивного життєвого і професійного самовизначення майбутніх управлінців, розвиток їх педагогічної спрямованості, формування високих життєвих та професійних ідеалів, розвиток суб'єктності студентів на основі формування у них нового ставлення і до власного навчання й виховання, як до діяльності з самоосвіти й самовиховання, і до себе як суб'єкта життя, діяльності, власного особистісного і професійного розвитку; і до професійної діяльності як сфери творчої самореалізації.

Теоретико-когнітивний напрямок формуючих впливів спрямовується на збагачення інтелектуальної сфери особистості, його головними **завданнями** є формування аутоуправлінської компетентності та розвиток професійно-управлінської свідомості й самосвідомості, мислення, що передбачає зокрема збагачення знань студентів про психологічні закономірності і механізми особистісного та професійного зростання управлінця, розвиток уміння аналізувати управлінсько-педагогічну діяльність в комплексі її особистісних чинників, передумов та наслідків, уміння використовувати психолого-педагогічні знання для реалізації цілей самовдосконалення, розвиток рефлексії керівника загальноосвітніх навчальних закладів та ін.

Практико-розвивальний напрямок педагогічних впливів спрямовується на розвиток поведінкової сфери особистості, його пріоритетними завданнями є формування аутоуправлінської вправності та розвиток аутоуправлінської креативності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, і зокрема розвиток пізнавальних, самопізнавальних, творчих і самотворчих, а також самоорганізаційних умінь майбутніх управлінців, збагачення їх досвіду творчої освітньої, управлінсько-педагогічної та самовдосконалюючої діяльності.

В практиці навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладів усі три напрямки підготовки до професійно-управлінського самовдосконалення реалізуються комплексно в нерозривному взаємозв'язку, проте не одночасно, а з поступовим наданням пріоритету окремим напрямкам підготовки залежно від динаміки розвитку відповідних елементів готовності до самовдосконалення та закономірних вимог педагогічної доцільності.

Висновки... Отже, найбільш вагомими педагогічними умовами успішного формування готовності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до професійного самовдосконалення визнаються особистісна орієнтованість навчально-виховної взаємодії та ціннісно-сміслова спрямованість студентів на професійну управлінсько-педагогічну діяльність, набуття досвіду їх професійно-управлінської самоосвіти, самовиховання, самоактуа-

лізації й самоменеджменту, гармонізація цілеспрямованих зовнішніх впливів з внутрішньою активністю студентів, забезпечення специфічності та поетапності формуючих впливів на розвиток компонентів готовності до самовдосконалення.

Література

1. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.Г.Кучерявий; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 35 с.
2. Тихонова Т.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т.В.Тихонова ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с.
3. Холостенко Т.В. Організаційно-педагогічні умови управління професійним самовдосконаленням керівника позашкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 "Теорія та методика виховання" / Т. В. Холостенко ; Нац. акад. пед. наук України, Держ. ВНЗ "Ун-т менеджменту освіти". – Київ, 2014. – 18 с.

УДК 37.013.42

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї

Приходько А.В., студентка ІІ курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Сім'я завжди виступає моделлю суспільства на конкретному історичному етапі його розвитку, відображає його моральні та духовні цінності. Тому, аналізуючи особливості української сім'ї в умовах сьогодення, можна констатувати, що при сучасній економічній та політичній ситуації в країні інститут сім'ї зазнає серйозних труднощів. Характерними є такі негативні зміни як зниження її стабільності, малодітність, послаблення традиційної ролі батька, трудова зайнятість матері. І саме ці зміни призводять до появи найбільш гострих проблем сьогодення, таких, як прояви відчуження між дітьми і батьками, що веде до появи проблем незахищеності та неприйняття дитини, що в свою чергу призводить до переживання нею самотності, накладаючи певний відбиток на поведінці дитини. [5, с.280-281].

Природно дитина потребує тісного емоційного контакту з батьками, відсутність якого створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це обертається в поведінці дитини агресивністю, роздратованістю, стурбованістю, симптомами боязливості і тривожності [4, с.10]. Часто багато хто з дітей не вміє реалізувати свій інтелект, що за нормальних умов може відбуватися значно ефективніше. У сфері спілкування може спостерігатися низька результативність, бідність засобів спілкування, пасивність, схильність до конфліктних переживань, надмірна обережність і неприйняття нового [5, с.286-287].

Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе дорослою особою, появи прагнення бути і вважатися дорослим, переорієнтації з цінностей, характерних для дітей, на цінності світу дорослих [7, с.131-133].

За відсутності одного з батьків дитина залишається без прикладу певної гендерної ролі та поведінки. Намагання батька навчити хлопчика бути чоловіком, перебуваючи при цьому на відстані, є неефективним, оскільки мати намагається виконувати його роль. Те саме відбувається у разі відсутності матері й при вихованні дівчинки батьком. Природно дитина потребує тісного емоційного контакту з батьками, відсутність якого створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це обертається в поведінці дитини агресивністю, роздратованістю, стурбованістю, симптомами боязливості і тривожності [4, с.10].

Самооцінка в підлітків, батьки яких перебувають за кордоном, є вищою, ніж у підлітків з повних сімей. Це пояснюється тим, що: по-перше, головна потреба підліткового віку – набути ролі дорослого – певним чином задовольняється. Оскільки, мати чи батько, які їдуть за кордон, самі створюють такі умови для дитини, де їй необхідно проявити себе як дорослій людині. Тобто батьки дають можливість підлітку реалізуватися на рівні дорослого, виконувати його роль. По-друге, важливим фактором, який впливає на рівень самооцінки підлітків з дистантних сімей, є матеріальне благополуччя сім'ї. Отриманні гроші батьки надсилають родичам, з якими залишаються діти, та самим дітям, намагаючись компенсувати таким чином відсутність батьківського піклування. Це надає підлітку певного соціального статусу й

становища серед ровесників, знижуючи при цьому значення міжособистісних стосунків та морально етичних взаємин [5, с.287].

Поширеною серед підлітків стає гебоїдна поведінка, що характеризується інфантильним егоцентризмом, надмірним прагненням до самоствердження з грубою опозицією до оточуючих, повним ігноруванням моральних норм і цінностей, схильністю до імпульсивної агресії, відсутністю відповідальності, інтересу до продуктивної позитивної діяльності при посиленому патологічному прагненні до всього, що пов'язано з насильством, знущанням.

Особливо актуальною постає проблема формування ціннісних орієнтацій дітей в дистантних сім'ях, оскільки саме в родині особистість засвоює перші фундаментальні моральні принципи та норми, духовні цінності.

Обмеження мотивації підлітків з дистантних сімей, її одноманітність і прив'язаність до безпосередньої життєвої ситуації спричиняє формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із задоволенням потреб сьогодення або найближчого майбутнього. Нестача родинних стосунків породжує в таких підлітків гіпертрофовану потребу мати їх повною мірою, підлітки ідеалізують сімейні стосунки, однак позитивний ідеальний зразок родини у них дуже розмитий, дифузний і малоконкретний [5, с.287-288].

Також підліткам з дистантних сімей характерне формування якостей індивідуалістської спрямованості, пов'язаних з трудовою діяльністю. Вони часто не усвідомлюють залежності майбутніх життєвих досягнень від якості здобутої освіти. Домінантним мотивом у виборі бажаної професії є мотив матеріального достатку [4, с.11].

Щодо проявів девіантної поведінки та правопорушень з боку дітей заробітчан, то найчастіше вони є такими: прогулювання уроків та погіршення успішності внаслідок цього; скоєння дрібних правопорушень (хуліганство, бійки, агресивна поведінка, пошкодження шкільного інвентарю), порушення громадського порядку; скоєння злочинних дій, крадіжок, продаж наркотиків; вживання алкоголю та наркотиків; потрапляння до "поганих" компаній; поява шкідливих звичок; вдавання до обману [5, с.288].

Взагалі, діти трудових мігрантів мають ті самі проблеми, що й їхні однолітки: складності процесі соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови взаємин з протилежною статтю тощо. Але через відсутність батьків у них виникають додаткові проблеми: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Нерідко це проявляється у девіантній поведінці, конфліктах.

Як бачимо всі сфери діяльності підлітка тісно пов'язані з емоційним життям, тому негативними наслідками виховання дитини в умовах дистантної сім'ї можуть бути: закомплексованість, підвищений рівень тривожності, почуття ворожості, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність та ін. [5, с.288-289].

Наступною, не менш серйозною проблемою, що впливає на підлітків з дистантних сімей є незахищеність та неприйняття дитини. Відомо, що існують потреби, які може задовольнити тільки сім'я. Саме в сім'ї дитина знаходить безпосередні, лише для неї призначені безпеку, визнання та любов. Це вкрай необхідно для гармонійного розвитку дітей. Діти, що виховуються у дистантних сім'ях, позбавлені безпосередніх міжособистісних зв'язків і згодом у них виникають труднощі в зав'язуванні дружніх взаємин та створенні власної сім'ї. Такі діти не вміють прив'язуватись, постійно чекають чогось для себе, вимагають, нічого натомість не віддаючи. Це трагічний приклад того, як неможливість задоволення психічних потреб спричинює розлади розвитку особистості [2, с.5].

Тому, щоб підліток відчував свій зв'язок з батьками та їх любов, вони повинні проводити разом якийсь час. Підліток, що відчуває себе покинутим, часто буде задавати питання: що в мені не так, чому батьки не піклуються про мене? [9, с.31].

Потреби у безпеці і захисті стосуються не просто збереження життя, а і його якості (безпеки існування), тому їх ще називають екзистенційними (лат. *existere* – існування). Безпека є найважливішою потребою людини, яка актуалізується після задоволення потреби в їжі, воді, одязі, житлі. Безпека не є чимось предметним, матеріальним, а виявляється як абстрактна форма життєздатності і життєвої стійкості об'єктів конкретного світу. Своєю суттю і змістом потреби у безпеці спрямовані на захист життєвих інтересів людини, суспільства, держави, втілюють зацікавленість у довготривалому виживанні. Наприклад, фізична безпека виражає потребу людини в міцному здоров'ї, захищеності від насильства над її особистістю і життям [8, с.490].

Другий аспект любові такий: підліток повинен відчувати, що його приймають. Один чотирнадцятирічний хлопчик сказав: "Найбільше мені подобається в моїх батьків те, що вони приймають мене таким, який я є. Вони не намагаються порівнювати мене зі старшою сестрою". Цей підліток відчуває себе коханим, бо батьки приймають його [9, с.32-33].

Противагу цьому – відкидання. Знехтуваний підліток думає: "Я їм не подобаюся. Я недостатньо хороший для них. Вони хотіли б, щоб я був іншим". Дитина, відчуває себе знехтуваним, не відчуває любові.

Антрополог Рональд Ронер досліджував природу неприйняття в сотні світових культур. Його дослідження показують, що хоча зовнішні вираження неприйняття можуть бути різними, відкинуті діти завжди схильні до психологічних проблем, починаючи з низької самооцінки, недоліків морального розвитку, невміння протистояти агресії і закінчуючи проблемами сексуальної ідентичності. Ронер вважає, що наслідки неприйняття настільки сильні, що називає його "психологічною раковою пухлиною, яка поширюється по всьому емоційному будовою дитини, руйнуючи його" [9, с.33].

Також не менш важливим є те, що ситуація сьогодення змінюється безупинно, створюючи гранично нестабільну соціальну систему, на тлі якої відбувається зміна підліткової субкультури. Прочитавши все вище сказане, можна сказати, що підлітки з дистантних сімей, є однією з найменш адаптованих і соціально незахищених груп, які не можуть не нести на собі відбиток загальної соціальної невизначеності, непевності, тривожності. Тому результатом цього став вихід на перший план соціально-педагогічної проблеми підліткової самотності [1, с.222].

Взагалі почуття самотності більше притаманне дорослому населенню, але для молоді особистості воно також може бути поглинаючим і спустошуючим переживанням.

У педагогіці та психології феномен самотності в основному асоціюється зі станом ізоляції, психологічною відчуженістю. Насправді самотність являє собою особливий феномен, що має власну картину проявів, власну динаміку, цінність і значимість. Детальний аналіз багатьох психолого-педагогічних і соціально-педагогічних проблем дозволяє визначити самотність як базовий стан, на основі якого формуються комплекс неповноцінності, напруга, конфлікти, порушення комунікативної сфери підлітків [6, с.1].

Виділяються основні соціальні чинники, що приводять до самотності: неприйняття підлітка групою однолітків (соціальне відторгнення), розрив дружніх взаємин або відсутність кола спілкування і близьких друзів, що може бути наслідком як особистісних особливостей підлітка, так і результатом впливу ситуативних причин: переїзду на нове місце проживання, зміни школи, втрати близького друга і тому подібне [3, с.43].

Чимало сучасних досліджень (М.А.Галагузова, І.В.Дубровіна, В.Кисельова, Дж.Мак-Дауелл, Б.Хостетлер та ін.) підтверджують, що родина є ключовим фактором у розвитку схильності підлітків до самотності. Тому, в окрему групу можна винести чинники, пов'язані з сім'єю підлітка, в тому числі з типом сімейного виховання. Виявляється, що погані сімейні стосунки (часті конфлікти, низька культура спілкування, відсутність пошани і довіри між членами сім'ї, фізичне насильство), негативні соціальні фактори, стресові життєві обставини (наприклад, зміна звичного кола спілкування, пов'язаного із навчанням в іншій місцевості, які в свою чергу формують уявлення про міжособові стосунки як непередбачувані та небезпечні, яких краще уникати), переживання тяжкої життєвої втрати та від'їзд з дому когось з рідних є ключовими чинниками виникнення схильності молоді людини до переживання проблеми самотності [1, с.223]. Також відсутність емоційної близькості між дитиною і батьками (емоційне відторгнення), недолік батьківської уваги і турботи про дитину (гіпоопіка) не дають позитивного досвіду спілкування і заважають нормальному розвитку комунікативних навиків. Разом з тим надмірна турбота і підвищена увага (гіперопіка), характерні для виховання дитини за типом "кумир сім'ї", сприяють розвитку егоцентризму, високій вимогливості до оточуючих в поєднанні з низьким контролем власної поведінки. Як правило, підліток, якому притаманні такі риси, відштовхується однолітками [3, с.43].

Крім того, в процесі родинного виховання людині прищеплюються життєві установки, які можуть виявитися чинниками формування почуття самотності. Пауль Турньєр, швейцарський психолог, у своєму творі "Втеча від самотності" вказав на те, що самотність часто виникає від: установок на боротьбу, коли ми ставимося до життя як до великого турніру, де успіх очікує переможця, а змагання – це неминучий спосіб життя; незалежних установок, які змушують нас діяти як автономних індивідуумів, незалежних від Бога та інших людей; установок присвоєння, які змушують нас досягати усього, що ми для себе можемо одержати; правових установок, які змушують нас воювати за свої права та всюди вимагати справедливості [1, с.223].

Література

1. Барков В.А. Соціально-педагогічні чинники виникнення почуття самотності у підлітків / В.А.Барков // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. – Т.2. – 2013. – Вип. 107. – С. 222 – 224.

2. Богданова Н.Г. Основні фактори формування культури життєтворчості особистості / Н.Г.Богданова // Вісник Одеського національного університету. – Т.9. – 2011. – Вип. 3. – С. 5-7.
3. Закус О.І. Ставлення до світу підлітків з різним відчуттям самотності / О.І.Закус // Вісник психології і педагогіки: Збірник наукових праць. – Випуск 4. – К., 2010. – С. 42 – 43.
4. Петрова І.М. Фемінізація трудової міграції та її вплив на дисфункцію українських сімей мігрантів / І.М.Петрова // Наук. вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2013.– № 15: Філософські науки. – С. 10 – 11.
5. Раєвська Я.М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка / Я.М.Раєвська // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць. – К.: ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Вип. 13. – С. 280 – 290.
6. Слободчиков І.М. Соціально-педагогічне прогнозування самотності як засіб попередження дезадаптивної поведінки підлітків: автореф. дис. на отримання науч. ступеня канд. пед. наук / І.М.Слободчиков. – Єкатеринбург, 2000. – С. 1.
7. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2001. – С. 131- 133.
8. Хьелл Л. Теорії особистості: Основні положення, дослідження та застосування: Навч. посібник для студ. вузів за спец. психології / Л.Хьелл, Ларрі А., Д. Зіглер. Пер. з англ. С.Меленевська, Д.Вікторова. – 3-тє міжнар. вид. – Пітер: Прес, 1997. – С. 488, 490.
9. Чепмен Г. П'ять шляхів до серця підлітка / Г.Чепмен. Пер. з англ. О.Рибаквої. – Санкт-Петербург: Біблія для всіх, 2002. – С. 30-33.

УДК 371.14

МОДЕЛЬ І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Рой Т.М., студентка VI курсу факультету психології та соціальної роботи
 Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Демченко Н.М.**, кафедра педагогіки

Постановка проблеми у загальному вигляді... Перехід до інформаційного суспільства вимагає від системи освіти вирішення принципово нової проблеми підготовки людини, пристосованої до швидко мінливих реалій навколишньої дійсності, здатної не тільки сприймати, зберігати і відтворювати інформацію, а й продукувати нову, управляти інформаційними потоками й ефективно їх опрацьовувати. Такі завдання не мають простих і однозначних рішень, що вимагає істотної зміни характеру всієї професійної діяльності фахівців і обумовлює необхідність підготовки спеціалістів нового типу, які вміють бачити ситуацію в цілому, підійти до пошуку рішення творчо, здатних прогнозувати його результат, що усвідомлюють свій особистий внесок і відповідальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвиток досліджень сутності інформаційної компетентності фахівця має кілька напрямів: від професійної підготовки фахівців у вищій школі (А.Алексюк, В.Бондар) до вивчення інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи (Р.Гуревич, В.Кухаренко) та впровадженню комп'ютерних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів (А.Верлань, М.Кадемія). Компетентнісний аналіз означеної проблеми здійснюють також такі українські вчені як Н.Баловсяк, Н.Болюбаш, Н.Глузман, М.Головань, Л.Петухова, А.Раков, С.Сисоева, О.Спірін.

Формулювання цілей статті... Теоретично обґрунтувати модель і педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження... У сучасній психолого-педагогічній літературі інформаційна компетентність особистості розглядається як інтегральне багаторівневе, професійно значиме особистісне утворення, яке виявляється у спроможності оперувати різноманітного роду інформацією у професійній діяльності, має ціннісно-мотиваційний, професійно-діяльнісний і рефлексивно-комунікативний компоненти, виконує інформаційну, орієнтаційну, мобілізаційну, організаційну, конструктивну, комунікативну, розвиваючу функції.

Це викликає необхідність створення цілісної системи формування інформаційної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів на рівні магістерської підготовки, яка буде впроваджуватись в певній логічній послідовності. З цією метою ми адаптували до потреб професійної підготовки управлінців загальноосвітніх навчальних

закладів, розроблену Карпеченко О.С. модель поетапного формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів.

Модель професійної компетентності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу – це своєрідний еталон, описовий аналог, який відображає основні характеристики управлінської діяльності, нормативно закріплений документально образ майбутнього директора як професіонального керівника, яким він повинен бути у певний період та засоби його формування у системі професійно-педагогічної освіти та самоосвіти, своєрідний державний стандарт до керівника закладу.

Модель інформаційної компетентності керівника як її складника має відображати професійні завдання, які розв'язує керівник загальноосвітніх навчальних закладів у процесі інформаційної діяльності, реалізації цільових функцій та посадових вимог.

Під час теоретичного обґрунтування моделі у процесі дослідження нами були враховані такі ідеї, теоретичні положення та висновки: 1. Діяльність керівника закладу – це система, що має мету, внутрішню структуру, певний характер зв'язків між структурними компонентами, особливості відносин із зовнішнім середовищем та певну енергетику, за рахунок якої функціонує як система. 2. Діяльність керівника закладу репрезентована цілісною сукупністю її видів і має суто професійний управлінський та творчий характер. Мета управлінської діяльності полягає в координації зусиль усіх суб'єктів управління і навчально-виховного процесу закладу щодо забезпечення якісної освіти учнівській молоді, досягнення мети, місії, стратегій та розвитку закладу. 3. Об'єктом діяльності керівника є загальноосвітній навчальний заклад, який і зумовлює специфіку професійної управлінської діяльності, зокрема інформаційної. 4. Формування інформаційної культури та розвиток інформаційної компетентності керівника закладу відбувається не тільки в процесі підготовки директора до управлінської діяльності, а й безпосередньо в професійній управлінській діяльності та системі післядипломної освіти й шляхом самоосвіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам виділити наступні компоненти в структурі моделі процесу формування інформаційної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів:

1. **Мотиваційно-цільовий компонент** забезпечує єдність цілей і завдань навчання з урахуванням рівневої освіти, усвідомлення майбутніми керівниками загальноосвітніх навчальних закладів значущості процесів одержання, оцінювання та використання управлінської інформації та необхідності вдосконалення компетенцій у цій галузі. Характеристиками даного компонента є: конкретність мети навчання, що передбачає формування інформаційної компетентності студентів як сукупності знань, навичок, умінь, інформаційного світогляду та інформаційного поведінки, необхідних для самоосвіти і для успішного здійснення управлінської діяльності; стійка мотивація до розвитку інформаційної компетентності; прагнення до самонавчання та саморозвитку інформаційної компетентності; наявність інформаційних потреб і уявлень про інформаційну діяльність як важливої складової життя в інформаційному суспільстві. Слід відзначити, що мотиваційно-цільовий компонент закладає основи наповнення процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів.

2. **Процесуальний компонент** визначає умови, методи і форми, необхідні для формування і розвитку інформаційної компетентності. Інформаційну компетентність складно сформувати у студентів в рамках традиційного академічного навчання. Для формування і розвитку інформаційної компетентності необхідні такі типи навчання, які здатні моделювати і відтворювати у сфері професійної педагогічної освіти зразки професійно-управлінської діяльності.

Основні методи, які ми пропонуємо в роботі, – це *активні методи*, які є ключовими в технології діяльнісного навчання. Акцент має робитися на таких методах і формах, як *інтерактивні лекції, лабораторні заняття, ділові ігри та ситуації*, спрямовані на відтворення професійної діяльності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів у сфері професійної освіти з урахуванням специфіки управлінської праці. Ми поділяємо точку зору вчених, які в якості оптимальної технології формування інформаційної компетентності розглядають технологію навчання у співпраці, до найбільш поширених варіантів якої, вона відносить: *Student Team Learning (STL навчання в команді), Jigsaw (пула), Learning Together (вчимось разом), дослідницька робота учнів в мікрогрупах*. Даний компонент передбачає внесення суттєвих змін у традиційні форми навчання. Так, теоретичний матеріал на *лекціях* має викладатися на основі проблемного підходу. Враховуючи, що важливим аспектом проведення лекції є організація зворотного зв'язку з метою контролю над сприйняттям навчального матеріалу на початку і в кінці кожного логічно завершеного відрізка інформації, студентам мають ставитись запитання по суті проблеми. На початку – для оцінки ступеня обізнаності слухачів з даної проблеми, в кінці – для діагностики рівня засвоєння на етапі розпізнавання, розрізнення та класифікації тільки що викладеного матеріалу. Беручи до уваги

один з основних принципів дидактики – наочність, оптимально якомога частіше використовувати на лекціях наочний матеріал: *презентації, схеми, малюнки* та ін. На лекціях також повинні застосовуватися елементи "*мозкового штурму*". Студентам пропонується спільно вивести ту чи іншу закономірність, визначити послідовність дій у пропонованій ситуації, позначити причини або наслідки процесу або явища, що обговорюються на занятті. На **лабораторних заняттях** має здійснюватися закріплення теоретичного матеріалу курсу, формуватися вміння та навички роботи з інформаційними джерелами. На практичних заняттях повинні обговорюватися *кейс-ситуації* з вирішенням професійних задач із діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

3. Рефлексивно-оцінний компонент презентує критерії сформованості інформаційної компетентності і визначає вибір методів і форм контролю рівня її розвитку. Протягом семестру має відбуватися рейтингова оцінка ходу і результатів навчальної роботи студентів. Підсумок підводиться з усіх видів навчальних занять: кількість відвіданих занять і наявність конспекту; якість і кількість виконаних і оформлених завдань; ступінь активності участі в обговоренні та ефективність запропонованих рішень. Основними видами поточного контролю: поточне тестування з пройдених тем; презентаційні звіти про виконання практичних і лабораторних завдань; оцінка участі в дискусіях.

Для оцінки рівня розвитку інформаційної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що навчаються за спеціальністю "Управління навчальними закладами" повинні застосовуватись наступні узагальнені критерії: - визначення рівня потреби отримувати інформацію і усвідомлення характеру необхідної інформації – студент визначає і усвідомлює необхідність отримувати інформацію, вирішує що потрібно зробити для її пошуку, визначає характер необхідної інформації, ініціює процес пошуку; - володіння раціональними прийомами і способами пошуку інформації – студент ідентифікує й оцінює потенційні джерела інформації, розробляє стратегії пошуку, знаходить обрані ним джерела інформації, відбирає знайдену інформацію; - володіння методами оцінювання інформації – студент аналізує, вивчає і виокремлює необхідну кількість інформації, узагальнює та інтерпретує інформацію, відбирає і синтезує інформацію, оцінює точність і релевантність інформації; - здатність до аналізу і синтезу інформації – студент систематизує і категоризує інформацію, групує і організовує виокремлену інформацію, визначає, яка інформація краща і корисніша; - володіння раціональними прийомами використання інформації – студент знаходить нові шляхи передачі, подання та застосування інформації, використовує отриману інформацію, освоює інформацію як власне знання і являє інформаційний продукт; - здатність здійснювати передачу й етичне використання інформації – студент усвідомлює правила етичного застосування інформації, дотримується правил легального використання інформації, передає продукт навчання з дотриманням законів про інтелектуальну власність, дотримується відповідних норми оформлення прав інтелектуальної власності.

Педагогічна модель формування інформаційної компетентності складається з педагогічної діяльності та освітньої діяльності, разом з цим освітня діяльність є основою для розробки педагогічної діяльності з розвитку інформаційної компетентності студентів-магістрантів НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Управління навчальними закладами".

Реалізації завдання формування інформаційної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів може сприяти введення в навчальний процес спецкурс "**Основи інформаційної культури**", який повинен мати відповідну навчально-методичну базу та навчальну літературу. З метою створення сприятливих умов для введення нових навчальних дисциплін має бути розроблено навчально-методичний комплекс, що включає в себе програму курсу, робочу програму, методичні рекомендації до практикуму та самостійної роботи, навчальні посібники до спецкурсу тощо.

Метою спецкурсу "Інформаційна підтримка управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу" має стати формування інформаційної компетентності магістрів як сукупність знань, вмінь і навичок, інформаційного світогляду й інформаційної поведінки, необхідних для самоосвіти та високого рівня професійної діяльності.

Завдання, що мають бути реалізовані під час викладання спецкурсу, полягають у: 1) формуванні інформаційних потреб та уявлень про інформаційно-пошукову діяльність як важливу потребу інформаційного суспільства; 2) засвоєння раціональних прийомів і способів самостійного пошуку інформації відповідно до завдань, що виникли в процесі навчання, та інформаційними потребами; 3) оволодіння методами аналізу та синтезу інформації; 4) формування вміння оформляти результати самостійної навчальної та науково-дослідницької роботи; 5) освоєння раціональних прийомів застосування інформації у професійній діяльності.

Під час вивчення навчальної дисципліни у магістрів спеціальності управління навчальними закладами **мають формуватися такі загальнокультурні та професійні компетент-**

ності як: 1) здатність розвивати свій загальнокультурний і професійний рівень та самостійно засвоювати нові методи дослідження; 2) здатність самостійно набувати та застосовувати нові знання та вміння; 3) здатність узагальнювати та критично оцінювати результати, отримані вітчизняними та зарубіжними дослідниками; 4) виявляти та формувати актуальні наукові проблеми; 5) вміння обґрунтувати актуальність, теоретичну та практичну значимість обраної теми наукового дослідження; 6) вміння проводити самостійні дослідження відповідно до розробленої програми; 7) вміння презентувати результати здійсненого дослідження у формі наукового звіту, статті або доповіді.

Структура спецкурсу має бути спрямована на реалізацію мети і завдань, визначених програмою навчальної дисципліни, і складатись з трьох частин: "Інформаційні ресурси й алгоритми вирішення основних типів інформаційно-аналітичних задач", "Аналітико-синтетичне опрацювання інформації", "Використання інформації у професійній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу".

У "Вступі" до курсу розглянуті предмет, мета і завдання курсу, відображено місце курсу в системі професійної освіти майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, його взаємозв'язок з загальнонауковими та професійними дисциплінами та курсами, що формують професійно-інформаційну компетентність. Також розглянуті ключові поняття курсу: види і структура інформації, особливості наукової, технічної, управлінської інформації, роль інформації в розвитку суспільства, інформатизація суспільства, глобалізація інформаційної діяльності, процес інформатизації, інформаційне суспільство, інформаційна компетентність і її компоненти, необхідні для успішного навчання та здійснення професійної діяльності.

Відповідно метою частини "Інформаційні ресурси й алгоритми вирішення основних типів інформаційно-аналітичних задач" є формування знань про інформаційні ресурси, джерела інформації та їх види, відпрацювання вмінь і навичок пошуку інформації у інформаційно-пошукових системах; частини "Аналітико-синтетичне опрацювання інформації" – навчання різноманітним методам обробки інформації та раціональним прийомам інтелектуальної роботи з текстом документа; частини "Використання інформації у професійній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу" – оволодіння технологією застосування інформації у навчальній і професійній діяльності з урахуванням вимог інформаційної етики.

Ефективним умовами організації навчального процесу під час запровадження спецкурсів є:

1. **Матеріально-технічне забезпечення.** Навчальний процес має бути забезпечений аудиторним фондом з мультимедійним і проєкційним обладнанням. Практична робота має здійснюватися у спеціалізованих класах, які мають бути оснащені сучасними персональними комп'ютерами, об'єднаними в єдину мережу та підключеними до Інтернету, з відповідним програмним забезпеченням. Кількість робочих місць повинна співпадати з кількістю студентів, оскільки мають бути створені умови для індивідуального навчання.

2. **Виконання методичних рекомендацій з організації вивчення навчальної дисципліни.** Воно має передбачати комплексне формування інформаційних знань, умінь і навичок як під час проходження лекційного курсу, так і в ході відпрацювання практичних навичок на семінарських і лабораторних заняттях. Лекційний матеріал покликаний розкрити зміст програми курсу і повинен, на нашу думку, викладатись на основі проблемного підходу. Семінарські та лабораторні заняття мають будуватись на роботі студентів з різними інформаційними ресурсами, зокрема пов'язаними з діяльністю керівника загальноосвітнього навчального закладу.

3. **Застосування у навчальному процесі активних методів навчання.** Це дозволить поєднати як у теоретичному, так і у практичному блоках такі активні та інтерактивні методи та форми навчання як: *дискусійні* (вільні дискусії, наради директорів; обговорення професійних конфліктів; дебати), *мозкові штурми*, *ігрові методи* (ділові, рольові, проблемно-ділові, ситуаційні, навчальні ігри тощо), *тренінги* (тренінги комунікативної компетентності, тренінги професійної компетентності, тренінги самопізнання, тренінги особистісного росту тощо), *аналіз конкретних ситуацій* (case-метод), *комп'ютерні симуляції*, *діалогові семінари*, *інтерактивні лекції*, *проектний метод*, *міжвузівські конференції різноманітних форм*, *робота в студентських творчих групах*, що дозволить студентам швидко засвоювати необхідну професійну інформацію і за необхідності застосувати її у практичній діяльності.

4. **Послідовність формування компонентів інформаційної компетентності.** Передбачається, що формування компонентів інформаційної компетентності має відбуватись у певні послідовності та ієрархічності. Кінцевим результатом має стати сформованість у майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів нового мислення та інформаційної компетентності як складової професіоналізму управлінця. На кожному етапі формування

інформаційної компетенції має відбуватись діагностування стану сформованості окремих її складових. Так, протягом вивчення курсу відбувається *поточне оцінювання* (тестування за темами програми, звіти про виконання практичних завдань, оцінювання участі в дискусіях), але остаточно визначення рівня сформованості інформаційної компетентності повинно бути підведено наприкінці вивчення спецкурсу і здійснюватись *підсумковий контроль* за такими складовими: *лекції* – відвідування і участь у лекціях та конспект; *семінарські та лабораторні заняття* – якість і кількість виконаної роботи та оформлених завдань; *практичні роботи* – активність участі та ефективність запропонованих рішень окремих професійних проблем.

Висновки... Отже, головною метою запропонованого нами спецкурсу "Інформаційна підтримка управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу" є формування інформаційної компетентності магістрів НДУ імені Миколи Гоголя спеціальності "Управління навчальними закладами" як сукупності знань, умінь і навичок, інформаційного світогляду та інформаційної поведінки необхідних для самоосвіти і ефективного здійснення професійної діяльності. Введення спецкурсу має сприяти підвищенню загального рівня інформаційної компетентності студентів. Створити умови для професійного росту майбутніх управлінців.

Література

1. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : Монографія / Л.М.Калініна. – К.: Айлант, 2005. – 275 с.

УДК 37.035.6:9(477)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Сагайдак С.О., студентка V курсу історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Ковалено Є.І.**, кафедра педагогіки

Вивчення історії є одним із найважливіших чинників формування національної свідомості народу. "Без знання минулого неможливе точне поняття про сучасне", – справедливо наголошував видатний український історик М.С.Грушевський.

Тому серед шкільних навчальних предметів особливе місце у вирішенні завдань формування національної свідомості школярів належить саме історії. Вивчаючи шкільний курс історії України, історичного краєзнавства, учні дізнаються про героїчне минуле українського народу, знайомляться з найголовнішими подіями, що відбувалися на нашій землі, видатними політичними, військовими та громадськими діячами-патріотами України.

Серед різноманітних методів і форм патріотичного виховання на уроках історії, пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: соціально-проектна діяльність, ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни, інтелектуальні аукціони, "мозкові атаки", ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, використання засобів масової комунікації. Крім названих доцільно також застосовувати традиційні методи: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з підручником, періодичною пресою, самостійне рецензування, тощо [4-10].

На уроках історії важливо також використовувати засоби виховання правосвідомості учнів – вивчення Конституції України, залучати учнів до позакласної роботи – до клубів юних юристів, дипломатів, у загони ЮДМ, шкільні штаби порядку, організації зустрічей з депутатами, працівниками правоохоронних органів, дискусій на теми: "Чи варто завжди дотримуватись букви закону?", "Що значить бути патріотом?", "Свобода чи всюдозволеність?", проведення теоретичних конференцій: "Україна суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава", "Суть громадянського суспільства", захист рефератів: "Найважливіші функції Української держави", "Проблеми та спрямованість нашої економіки", "Свобода та особиста недоторканість громадян"; доцільно проводити бесіди на теми: "Що таке воля?", "Патріотизм–нагальна потреба України", "Рід, родина, рідня" [9, с.11].

На уроках історії також можна використовувати огляди періодичної преси: "За текстами газет", "Цікаві хвилини", "Пульс планети", "Новини з Донбасу", під час яких учні зможуть навчитися критично мислити, співставляти події, що відбуваються в Україні та світі. Під час

вивчення історичних дисциплін ефективним методом патріотичного виховання є архівно-пошукова робота, екскурсії до музеїв, зустрічі з ветеранами Великої Вітчизняної війни, родичами загиблих захисників Батьківщини, випуск плакатів, буклетів, газет за матеріалами пошукової діяльності.

Важливе значення у формуванні патріотичних почуттів школярів відіграють історичні факультативні курси за вибором: "Видатні військові України", "Історія дипломатії", "Велика Вітчизняна війна як складова Другої світової війни", "Людина і світ", тощо.

Доцільним є проведення уроків історії як уроків мужності, пам'яті: "Їх славні імена в літописі Великої Вітчизняної", "Діти, молодь у підпіллі в роки минулої війни", "Бойові нагороди воїнів, полководців, які визволяли Україну від фашистів" [9, с.12].

У курсі історії України учні зустрічають чимало історичних постатей, зокрема князів, гетьманів, керівників національно-визвольного руху, політичних діячів, видатних представників суспільного і культурного відродження. Учні повинні розуміти яку важливу роль вони відіграли у становленні нашої держави, її незалежності. На їх прикладах й повинне здійснюватись національно-патріотичне виховання школярів. Тому актуальним є проведення тижнів історії, які були б присвячені тим, чи іншим історичним постатям, при цьому важливо активно залучати учнів до їх проведення.

Загалом Шкільний курс історії України має донести до учнів усвідомлення істини, що український народ сформувався історично, що він створив самобутню матеріальну і духовну культуру, суспільно-політичну думку, свою державність, що його складний і героїчний шлях гідний великого європейського народу.

Ще одним важливим чинником формування національної самосвідомості учнів є вивчення історії рідного краю, яка найтісніше пов'язана з історією всієї країни, є її найважливішою складовою. Саме з вивчення історії рідного краю починається усвідомлення високих понять "Батьківщина", "патріотизм". Знайомство з рідним селом, містом, екскурсії по селу, місту, де живеш, вивчення історії виникнення села, міста, його перших років існування; пошукова робота шляхом зустрічей зі старими людьми своєї місцевості, їхні розповіді про минуле місцевості, де ти живеш: по можливості – збирання старовинних речей побуту, вишивок, костюмів різних регіонів України, писанок тощо. Вивчення історії району, області, при знайомстві зі сторінками їхнього розвитку, слід звернути особливу увагу на висвітлення так званих "білих плям історії" (доля України в складі Московської імперії, боротьба за національну незалежність українців в XVII ст., колективізація, голодомори, фізичний і духовний терор Московської імперії проти українського народу, участь земляків у Другій світовій війні, національно-визвольні змагання в післявоєнний період, боротьба за суверенність України в наш час). Видатні земляки рідного краю (політичні та військові діячі, письменники, інженери, педагоги, підприємці та інші), їх місце та роль у розвитку рідного краю, Батьківщини, світової науки, культури, мистецтв, економіки [1, с.136].

Патріотичне виховання учнів старших класів характеризується появою ряду нових форм, які припускають включення учнів в безпосередню військово-патріотичну діяльність: "Зарничка", пошук матеріалів про подвиги рідних і близьких, героїв-земляків, допомогу в устаткуванні експозиції шкільного музею бойової слави, участь у патріотичних церемоніях.

Отже, сьогодні історична освіта активно сприяє формуванню гармонійно розвинутої і цілісної особистості, здатної до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України.

Безпосередньо вчителі історії повинні зосередити свою увагу на забезпеченні виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, сприяє розвитку і збагаченню українських культурно-історичних традицій, вихованню культури міжетнічних і міжособистісних відносин, формуванню навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості.

Література

1. Долецька С.В. Роль та значення краєзнавчої роботи у формуванні патріотизму / С.В.Долецька // Вища освіта України: тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". Науково-методичний зб. – Додаток 4. – Том III (21). – К., 2010. – С. 135–141.
2. Коліщук С.В. Розвиток історичного мислення студентів на уроках історії як чинник патріотичного виховання // Таврійській вісник освіти. – 2011. – №1 (33). – С. 83-89.
3. Матяшук В. Сучасне патріотичне виховання: стан, проблеми та перспективи розвитку / В.Матяшук // Педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 48–54.
4. Пашенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 9-14.

5. Петренко О., Дежнюк Г. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді // Позакласний час. – 2005. – №3-4. – С. 28-29.
6. Петронговський Р. Про формування патріотизму в старшокласників // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 40-41.
7. Петронговський Р.Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: Монографія / За ред. проф. М.В.Левківського. – Житомир: Полісся, 2003. –128 с.
8. Поплужний В. Патріотичні почуття і їх формування у школярів // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 143-150.
9. Рогожа М., Горлач Т. Виховуємо патріотів // Директор школи. – 2004. – №17. – С. 3-7.
10. Руденко Ю. Ідеологія патріотизму і державотворення як основа духовності учнів // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 8-10.
11. Стьопіна О. Патріотичне виховання: теорія та практика // Шкільний світ. –2007. – квітень, №13 – С. 6-12.
12. Чорна К.І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 209-212.

УДК 37.036

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Сус Є.П., студентка ІІ курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Білоусова Н.В.**, кафедра педагогіки

Я обрала цю тему тому, що звернення до проблем естетичного виховання, розвитку естетичної культури особистості – актуальне й невідкладне завдання сьогодення.

Мета моєї статті – це проаналізувати засоби та можливості формування естетичної культури та естетично ціннісного ставлення підлітків до навколишнього середовища.

Проблема естетичного виховання дітей та підлітків посідає чи не перше місце у концепції розвитку та формування особистості й активно вдосконалюється науково-дослідними педагогічними інститутами.

Я вважаю, що з раннього дитинства починається процес естетичного розвитку і триває до кінця життя. У процесі такого розвитку, у дітей формується почуття прекрасного, вчать відрізняти прекрасне від потворного. Саме у цьому процесі формується невід'ємна частина духовності особистості – естетична культура.

За статтею Анатолія Чихурського [1], формування естетичної культури – це процес цілеспрямованого розвитку здібностей повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне у мистецтві та повсякденній дійсності. Багато естетичних вражень дає навчальна діяльність. У математиці, наприклад, нерідко говорять: "Красиве, витончене рішення або доказ", розуміючи під цим їх простоту, в основі якої лежить вища доцільність, гармонія.

Найважливіше, пробудити у школярів прагнення утверджувати красу і школі, вдома, усюди, де вони проводять свій час, займаються справою або відпочивають. Дітей слід ширше привертати до того, щоб вони створювали естетичне оточення в школі, класі, у квартирі.

Я погоджуюсь з такими висновками, адже одним відвідуванням театру чи музею, ми не розвинемо у дітей почуття прекрасного. Потрібно навчити дітей бачити щось незвичне, прекрасне у повсякденному, щоб в неї виробилась звичка створювати естетичне середовище де б вона не знаходилась.

Образотворче мистецтво, музика, література, так само, як і явства природи, предмети, що оточують дитину, викликають різноманітні і цікаві висловлювання, якщо до цього спонукає дитину дорослий. Зміст цих висловлювань пов'язаний з враженнями від зустрічі з явищами доступними розумінню і відчуттям дитині. Ці перші умовиводи стосуються красивого в природі, в побуті. Також вони можуть містити оцінку вчинків, поведінки однолітків.

В процесі малювати діти засвоюють способі вичленування форми із загального вигляду предмета, визначають її властивості, зіставляють з найбільш геометричною фігурою. Все це веде до правильного зображення предмета, до виникнення у дитини художнього образу, розвитку творчої уяви, адже дитина повинна багато що змінювати під впливом творчого задуму.

Слухаючи колискову, дитина сприймає її загальний ліричний настрій, в неї виникають живі асоціації. Але прослухавши раз, другий, дитина здатна виділяти її неквапливий темп, тихе звучання та виразні інтонації.

Всі види художньої діяльності виникають у дошкільному віці сприйняття творів з першими їх оцінками, і виразне їх виконання, і навіть спроби виявити себе творчо. Справа дорослих створити умови для залучення дитини до різноманітних видів художньої практики.

У вихованні естетичного сприйняття молодших школярів необхідно широко використовувати заучування напам'ять віршів, пісень, демонструвати картини художників.

Естетичне виховання важлива частина становлення особистості і розвитку дитини. Розуміння прекрасного, насолода мистецтвом – без цього неможливо уявити собі всебічно розвинену особистість, виховання якої мета педагогічного процесу.

Щодо способів залучення дітей до природи, то Оксана Руда [2] подає такий вид організації діяльності за віком.

Діти середнього віку люблять займатися висаджуванням дерев, участь в екскурсіях, туристичних походах. Вони цікавляться вивченням тварин, рослин, рибальством. Менше діти захоплюються природоохоронними заходами, доглядом за деревами. Ще менше їх цікавлять спостереження за явищами природи, прогулянки по парку.

В старшому віці на перший план як емоційно значущі дії виступають милування природою, збереження дерев, робота в саду, духовні форми діяльності.

Такий розподіл інтересів пов'язаний з особливостями психофізичного розвитку підлітків та юнацтва. Педагог повинен адаптувати свою роботу до цих.

Підсумовуючи, хочу сказати, що саме естетичне ставлення до природи та екологічна культура повинні стати складовою частиною загальної культури молоді. Адже екологічна ситуація сьогодні не найкраща, тому потрібно всіма способами виховувати почуття прекрасного до природи, заради її збереження.

Процес естетичного виховання триває впродовж всього життя [3], і відбувається в таких сферах:

1. Життя і діяльність дитини в сім'ї. Тут закладаються основи формування естетичних смаків, естетичних почуттів. Організація естетичного побуту в оселі, одяг, краса взаємин між членами сім'ї, оцінка старшими предметів, явищ навколишньої дійсності з позицій естетики, безпосередня участь в естетичній діяльності, іграшки та ін.

2. Виховна діяльність дошкільних виховних закладів.

3. Самоосвіта.

4. Діяльність професійних навчально-виховних закладів, де майбутні фахівці продовжують оволодівати естетичними знаннями, беруть участь у діяльності мистецьких аматорських колективів, набувають умінь естетичної діяльності.

5. Вплив засобів масової інформації: художня та наукова література, газети, журнали, радіо, кіно, телебачення, концертна діяльність.

Розглянувши погляди дослідників щодо поставленої мети я зробила висновок: естетична культура сприяє розвитку в особистості образного мислення, мислення за аналогією та асоціацією, цілісності сприйняття конкретних образів, розвитку фантазії, зорового уявлення, інтуїції. Естетичний розвиток особистості, високий рівень естетичної культури формує її здатність мислити не за однією чи декількома обмеженими мірками, а за міркою будь-якого виду, здатність розмовляти мовою предмета, виражати своєрідність його сутності. Подібне вміння називають почуттям форми. Воно дозволяє надати предмету творчості структурну гармонійність, досягти функціональної та конструктивної досконалості матеріального об'єкта, допомагає знайти співвіднесеність способу перетворення предмета з його власною мірою.

Кожен день потрібно вміти знаходити щось прекрасне, незалежно від умов в яких ми знаходимось.

Література

1. Анатолій Чихурський. Комплекс невикористання мистецтв у процесі естетичного виховання молодих школярів / А. Чихурський // Початкова школа. – 2008. – №1. – с. 43-45.

2. Оксана Руда "Естетичне ставлення студентської молоді до природи / О. Руда // Шлях освіти. – 2009. – №1. – с. 21-24.

3. Забезпечення високої художньо-естетичної освіченості учнів шляхом формування художніх смаків засобами літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7727/97/>. – Назва з екрана.

4. Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності // Шкільний світ. – 2002. – №11. – березень, вкладка.

НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ У ДНЗ

Терещенко Н.В., студентка магістратури факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Коваленко Є.І.**, кафедра педагогіки

Дошкільний навчальний заклад – перша і відповідальна ланка у системі народної освіти. Володіючи високою пластичністю функцій мозку і психіки, дитина має великі потенційні можливості розвитку, реалізація яких залежить від безпосереднього впливу оточуючих дорослих, від виховання і навчання, що обумовлює особливу актуальність проблеми виховання дітей раннього віку.

В останні роки психологи все частіше звертають увагу педагогів дошкільних установ і батьків на значимість проблеми розвитку, виховання і навчання дитини з народження до 3 років. Вітчизняні та зарубіжні вчені приходять до єдиної думки про наявність особливої чутливості дітей цього віку до мовного, сенсорного, розумового, фізичного, естетичного та інших напрямків розвитку особистості.

Ранній вік розглядається як унікальний у плані вирішення навчальних, розвивальних і виховних завдань.

Саме цей період – вік раннього дитинства, час дозрівання всіх основоположних функцій, є найбільш сприятливим для виховання і навчання дитини, він має життєво важливе значення для всього майбутнього життя дитини.

Окремі питання навчання і виховання дітей дошкільного віку досліджуються Л.Артемовою, Т.Богдановою, А.Богуш, Н.Гавриш, Г.Григоренко, Н.Денисенко, О.Кононко, К.Крутії, В.Котлярем, Н.Кот, К.Щербаковою та ін.

Актуальність досліджуваної проблеми пов'язана ще й з тим, що успішне здійснення завдань виховної роботи залежить від педагогічно обґрунтованого вибору її форм і методів, від правильної організації всього життя дітей. Разом з тим значне скорочення ясельних груп в дошкільних установах в 90-ті роки ХХ століття позначилося на практиці роботи з дітьми раннього віку. Наприклад, значно зменшилася кількість наукової та методичної літератури, що розкриває специфіку організації педагогічного процесу з дітьми до 3 років, не збагачувалася матеріальна база дошкільних установ посібниками та необхідним обладнанням для роботи в ясельних групах. Переважна частина розвивальних програм, розроблених в останні роки, розрахована на роботу з дітьми 4 років і старше. Тому сьогодні слід говорити не про розвиток системи ранньої освіти, а про її відродження, необхідність створення нових програм, методичних посібників, підготовки кваліфікованих кадрів, здатних за короткий час вирішити проблему наукової організації процесу розвитку та виховання дітей раннього віку.

У ранньому дитинстві важливо формувати якості, які зумовлюють розвиток суто людських властивостей і здібностей (потреби у спілкуванні, прямоходінні, діях із предметами та ін.). Завдання виховання дітей раннього віку значно ускладнюється у дошкільному віці, коли формуються якості, що визначають подальший розвиток дитини.

Концепція дошкільного виховання в Україні передбачає широкі можливості для управління виховним процесом у групах раннього віку, у створенні дошкільних закладів, які б якнайповніше використовували досягнення етнопедagogіки, світової педагогічної думки відповідно до реалій суспільного буття, виховних традицій народу, окреслюючи такі його завдання:

1. Пробудити в дитині духовне начало, розвинути його як домінуюче в структурі особистості.
2. Формувати особистість у контексті рідної культури, мови як емоційного природного середовища дитини, що відповідає її етнопсихології.
3. Відновити престиж української мови – материнської мови дітей, державної мови суверенної України, мови корінної нації як засобу соціалізації особистості.
4. Сформувати творчу індивідуальність, яка живе активно, цікаво, відповідно до вікових і фізіологічних потреб, готова фізично і психічно до подальших вимог сім'ї, школи, життя.
5. Прищеплювати дитині безкорисливість як вищу цінність культури, а також елементи економічної обізнаності, діловитості.

Вимоги суспільства до вихованості й навченості дитини трьох років, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті, сформульовані у Базовому компоненті дошкільної освіти, який репрезентує ступінь компетентності – комплекс особистісних якостей і властивостей, потреб і здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що становлять систему знань

дитини третього року, життєво важливих практичних умінь, які гарантують здатність реалізувати можливості розвитку особистості.

Компетентність – це не лише поінформованість із різноманітних проблем, а й відповідна поведінка, яка ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді. Компетентність передбачає інтелектуальну та поведінкову самостійність, ініціативу, творчість, незалежність, критичність, оптимізм, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки. Дорослі мусять визнавати цю якість особливо важливою для особистісного становлення дитини, давати їй змогу виявляти самостійність, не караючи, не нав'язуючи готових рішень, не втручаючись у її діяльність, допомагаючи лише за об'єктивної необхідності.

Базовий компонент дошкільної освіти окреслює вимоги до її змісту, рівня та обсягу, які є основою оцінювання освітнього рівня дитини, узгоджують її інтереси й потреби суспільства щодо освіченості. Йдеться про формування певної життєвої позиції дошкільника, розвиток його елементарної життєвої компетентності.

Матеріал Базового компонента дошкільної освіти структуровано за сферами життєдіяльності, що відображає нові світоглядні підходи, досягнення сучасних природознавчих і людинознавчих наук. Його вимоги передбачають збагачення досвіду дитини, озброєння її навичками практичного життя, вдосконалення вміння спілкуватися з незнайомими людьми, гармонійно входити в нове оточення, вдаватися до асоціативних зв'язків, користуватися наявним досвідом, експериментувати, адекватно поводитися у незвичних життєвих обставинах.

Загалом, мета і завдання виховання дитини раннього віку в сім'ї, дошкільних закладах полягають у формуванні її особистісної культури і компетентності. Конкретизує їх Концепція безперервної системи національного виховання, яка передбачає:

- повноцінний і всебічний розвиток дітей на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України;

- забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, своєчасне виявлення тих, хто потребує корекції здоров'я; здійснення виховного процесу з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини;

- розумовий розвиток дітей, розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, допитливості, захопленість; оволодіння рідною мовою, прищеплення навичок культури спілкування;

- започаткування основ трудового виховання, екологічної культури, орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях, набуття життєвого досвіду; виховання поваги і любові до батьків, родини, Батьківщини, людей праці; створення сприятливих умов для розвитку моральної самооцінки, яка має відображати ставлення дитини до себе як суб'єкта гуманних, доброзичливих взаємин з оточуючими;

- прилучення дітей до культури, мистецтва, традицій, обрядів українського народу, формування духовності, прищеплення шанобливого ставлення до культурних надбань, звичаїв, традицій інших народів; своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей;

- соціалізацію особистості дитини, яка полягає в організації спілкування як особливого виду діяльності, що дає дитині змогу пізнавати дійсність, світ людських взаємин і саму себе не лише вербально, а й у процесі обміну емоціями й почуттями;

- інтеграцію родинного і суспільного дошкільного виховання на засадах народної педагогіки, національної культури, сучасних досягнень науки, надбань світового педагогічного досвіду;

- психологічну підготовку дітей до навчання у школі, забезпечення пізнавальної активності, розвитку творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах дитячої діяльності.

Закон України "Про дошкільну освіту" зосереджує увагу на таких завданнях дошкільної освіти, виконання яких розпочинається в групах раннього віку:

- збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини;

- виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточуючих і довкілля;

- формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду;

- виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти; забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту.

Детальною конкретизацією вимог Закону "Про дошкільну освіту" є Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, який спрямовує на вирішення таких завдань:

- створення належних умов для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психологічного, соціального);

- формування механізмів саморозвитку дошкільника, розширення свідомості, сприяння його свідомому існуванню;
- розвиток базових якостей особистості;
- навчання жити у злагоді з довкіллям та собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти людському оточенню, відчувати себе захищеним, орієнтуватися в ньому;
- підтримка дитячої субкультури, збагачення дитячих видів діяльності;
- створення культурного середовища, сприяння становленню в дитини основ особистісної культури, залучення до світу національної та світової культур;
- вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної конкретної дитини;
- опанування дошкільником навичками практичного життя;
- забезпечення гармонійного та особистісного розвитку, формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і до себе.

Як відомо, кожна дитина народжується для життя в суспільстві, в оточенні людей. Перебуваючи в людському оточенні з моменту свого народження, малюк набуває першого соціального досвіду, засвоює зразки прийнятної та схвальної соціальної поведінки, навчається поводитися та вчиняти адекватно ситуації, вимогам та сподіванням дорослих. Набуття соціального досвіду здійснюється завдяки активності, спрямованій на орієнтування в соціальному довкіллі, пристосування до його вимог та умов, конструктивний вплив на нього.

В ранньому віці лише закладаються передумови для компетентного сходження малюка в соціальне середовище та інтеграції з ним. Допоки дитині два-три роки, вона лише започатковує свій шлях проходження таких важливих для особистісного зростання етапів, як: адаптація (засвоєння елементарних суспільних норм); індивідуалізація (реалізація бажання виділитися з-поміж інших, зробити щось по-своєму, відстояти власну думку); інтеграція (прагнення вберегти індивідуальні риси, які сприяють розвитку дитячого угруповання; потреба внести у спільний продукт свій особистий внесок) [5;9].

Організація навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі здійснюється відповідно до Закону України "Про дошкільну освіту" і спрямована на реалізацію основних завдань дошкільного навчального закладу [3;4].

Згідно методичного листа "Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах" (№1/9-306 від 06.06.05) основною формою організованої навчальної діяльності дітей дошкільного віку залишаються заняття з різних розділів програми (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані та інші). Тривалість спеціально організованої діяльності (заняття) для дітей раннього віку – до 10-15 хвилин (5-6 групових занять на тиждень). Переорієнтація навчально-виховного процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі на розвиток дитячої особистості надає особливої уваги таким формам організації життєдіяльності дошкільника як самостійна навчальна діяльність дітей та індивідуальна робота з ними [6;4].

У своїй роботі керівники та вихователі ДНЗ керуються Конституцією України, Законами України, Указами Президента, Постановами і рішеннями Уряду України, Міністерства освіти і науки України, органів управління освіти всіх рівнів, органів охорони здоров'я, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Конвенцією ООН про права дитини, посадовою інструкцією (інструкція); річним планом освітньо-виховного процесу за всіма напрямками діяльності ДНЗ згідно Статуту дошкільного навчального закладу.

Отже, загальною метою виховання дітей раннього віку є всебічний розвиток дитини, формування базису її особистісної культури. Реалізується вона в єдності складових частин виховання дітей дошкільного віку. Модернізувати зміст дошкільної освіти означає вдосконалити його, змінивши відповідно до вимог часу, не зачіпаючи основ, сталих і таких положень, що виправдовували себе, збагативши їх новими, прогресивними ідеями.

Література

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1989. – 109 с.
2. Баранова М.Л. Довідник керівника дошкільного навчального закладу. Організація психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку [Текст] / М.Л.Баранова. – Ростов на Дону: Фенікс, 2005.
3. Закон України "Про дошкільну освіту" // Урядовий кур'єр. – 2001. – №141(серпень). – с. 12.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. Ред.. О.Л.Кононко. – К.: Ред.журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
5. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. - М.: Просвещение, 1980. – 352с.

6. Методичний лист "Організація та зміст навчально - виховного процесу в дошкільних навчальних закладах". – К., 2005. – 8 с.
7. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" / Під ред. О.Л.Кононко. – К.: Кобза, 2004. – 188с.
8. Національна доктрина розвитку освіти. // Дошкільне виховання. – 2002. – №7 Національна програма "Діти України". – Виховна робота в закладах освіти України – Випуск II. – К.: Освіта, 1998. – 55 с.
9. Смирнова Є.О. Діагностика психічного розвитку дітей від народження до 3 років [Текст] / Є.О.Смирнова. – СПб.: Дитинство прес, 2005.

УДК 13-056.83

ПРОБЛЕМА НАРКОМАНІЇ ЯК СИМПТОМ ДУХОВНОГО ПАДІННЯ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Чернявська О.О., студентка магістратури факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т.В.**, кафедра філософії та соціально-економічних наук

В житті сучасного суспільства є тисячі різноманітних проблем, з якими людство навчилось боротись або просто змирилось, але є одна, катастрофічна проблема, яка псує будь яку перспективу країни, навіть найрозвиненішої. Це проблема росту наркоманії серед населення. Масового поширення наркотики отримали в другій половині ХХ ст., причому очевидна тенденція – країни, що відстають за своїм економічним розвитком, виробляють (вирощують і виготовляють) наркотики і продають їх більш цивілізованим державам. Якщо в ХІХ і на початку ХХ ст. вживання наркотиків було справою богеми і людей порівняно забезпечених, то тепер наркотики поширилися у всіх соціальних верствах суспільства.

Взагалі проблема наркоманії є однією з ключових на всіх рівнях соціальних відносин і в Україні. Останнім часом це "соціальне лихо" набуло значного розповсюдження і несе серйозну небезпеку для подальшого розвитку нашого суспільства. Західні експерти вважають, що якщо 7% населення країни споживають наркотики, то ця країна гине безповоротно. За даними соціологів, в Україні нараховується до 425 тисяч споживачів ін'єкційних наркотиків [2]. В наркотичну залежність потрапляють представники практично всіх соціальних верств суспільства. Співвідношення чоловіків і жінок серед них 3:1. Число жінок, які споживають токсичні засоби, за останнє десятиліття в нашій країні зросла в 7 разів. Кількість "випадкових" споживачів досягає у великих містах 28%. Частка споживачів наркотиків серед підприємців – 30%, робітників і безробітних – по 17, учнів і студентів 14% [3].

Варто зазначити, що основою наркоманії є насамперед спотворення світоглядних питань: людина, усвідомлюючи своє індивідуальне безсилля в суспільстві (хронічне безробіття, економічна і фінансова невпевненість у завтрашньому дні, загроза війни та ін.), бачить своє майбутнє в похмурому світлі. Саме тому чимало людей намагається захистити свою психіку від травмування за допомогою алкоголю, куріння, наркоманії, токсикоманії.

Відомо, що ще З.Фрейд в своїх працях говорив про людину, її історії і тяготи цивілізації, де мажорні перспективи не можуть знайти собі місця: сила знищення (і самознищення) в умовах сучасної цивілізації призводить психіку до небезпечної межі [11]. Також, в рамках даної роботи, корисно апелювати і до Е.Тоффлера, який більше тридцяти років тому передрік шок, який призводить до психологічного оніміння людей. Людство поступово охоплює невідоме раніше психологічний стан, який може бути прирівняне до тяжкого захворювання – "Футура-шок", або "шок майбутнього". Футуршок характеризується раптовою приголомшуючою втратою почуття реальності. Як вказував Е.Тоффлер: "Ця хвороба відбивається на нашій культурі, нашій філософії, нашому ставленні до реальності" [5, с.398].

Один з аспектів досліджуваної нами питання, а саме проблема руйнування традиційних цінностей, стала широко розглядатися в філософії ХІХ ст. в працях А.Шопенгауера, Ф.Ніцше, С.К'єркегора, М.Штирнера можемо бачити весь спектр проблем і питань, які цікавлять нас. Варто підкреслити, що думки А. Шопенгауера є досить цінними, адже, як він зазначав, що сьогодні ми живемо в епоху прозріння, протверезіння, розчарування, страху. Все те, що ми знаємо, знаходиться у кричущому протиріччі з тим, чого ми хочемо. Зокрема, А.Шопенгауер у роботі "Свобода волі ..." зазначає: "...коли людина в пекучому бажанні хотіла б володіти всім, для того щоб втамувати спрагу свого егоїзму, і коли вона повинна переконатися, що всяке задоволення тільки примарне і досягнуте ніколи не дає того, що обіцяло, жадане не дає остаточного заспокоєння нестримної волі..." [10, с.378].

Зараз, більшість людей намагаються "тікати" від свого розуму (оскільки тягар розумності стає для них занадто важким) і це призводить до різкого зниження емоційно сфери індивіда та спричиняє появу нудьги. Так, Е. Фромм, називаючи нудьгу "страшним борошном", зазначав, що "багато людей примудряються знайти їй компенсацію, свідомо прагнучи в суєті суєт втопити свою тугу. Вісім годин на добу вони зайняті тим, щоб заробити собі на життя, коли ж після закінчення роботи виникає загроза усвідомлення своєї нудьги, вони знаходять десятки способів, щоб цього не допустити: це випивка, телеекран, автомобіль, вечірки, і навіть наркотики " [7, с.262].

У 2005 р. опубліковано статтю вченого-кабаліста, професора онтології і теорії пізнання М.Лайтмана "Наркотики як неминуче пробудження" [6]. Мабуть, на таку постановку питання не наважувався жоден філософ. Що ж привабило в цій темі вченого, що займається в першу чергу питаннями розвитку людини? На нашу думку, це її актуальність. Свого часу загроза Другої світової війни теж змусила таких видатних вчених, як Б.Рассел і А.Ейнштейн, відволіктися від своїх досліджень і виступити з маніфестом, проблема ядерної загрози підштовхнула і А.Сахарова до заяв в пресі.

Яке ж рішення пропонує кабаліст М.Лайтман? Він звертає увагу широкої громадськості на духовні корені проблеми наркоманії: "Наркотики відомі людству вже тисячі років, але в минулому люди ніколи ними не зловживали. Людина не відчувала потреби в них, у відключенні від відчуття життя... вона важко працювала, відчувала неймовірні муки, продавалась в рабство, але бачила бажану насолоду, смакувала її. Людина розуміла, що цієї насолоди можна досягти, доклавши певних зусиль, або отримати в обмін на щось. А якщо мрія була нереальною, людина забувала про неї, тому що її тіло зовсім не хотіло страждати через бажання насолоджуватися, тому все недосяжне забувалось та викреслювалось зі поля зору людини, як сказано: "Не забажає простолюдін дочки царя".

Людина, якщо бачить мету, хоча й далеко, готова працювати для її досягнення багато років і не потребує наркотиків як засобів відключення від дійсності, тому що бачить наповнення у майбутньому.

Коли ж вона звертається до наркотиків? Мабуть тоді, коли не бачить взагалі того наповнення в цьому світі, якого бажає, тоді, коли через брак можливостей досягти бажаного, у неї немає іншого вибору, як тільки відключити себе від відчуття порожнечі, нестачі чогось, приймаючи наркотики. Але якби людина бачила джерело свого наповнення, то не зверталася б до наркотиків " [6].

Наркотики – це лише симптом певного рівня розвитку суспільства, на якому людина віддаляється від духовного, що це викликає в неї настільки сильні страждання, що вона готова зруйнувати своє життя. М. Лайтман зазначає, що молоде покоління більш схильне до наркотиків саме тому, що сучасні люди вже народжуються з досвідом минулих поколінь, який підтверджує, що справжнє наповнення людина не може знайти ні в знаннях, ні в грошах, ні в прагненні до слави. Навіть така проста насолода, як їжа, втрачає свій смак поруч з відчуттям, що є щось більше. Бажання наркотиків, тяга до них – це спосіб піти від страждань дійсності, від неможливості наповнити своє величезне прагнення до духовного. Раніше наркотики прописували як ліки, що дозволяють забути про страждання. У сучасному суспільстві страждання, причому не фізичні, а духовні, отримали таку силу і міць, що практично кожній людині потрібно ліки від такого життя. І оскільки хобі не наповнюють людину, то вона шукає джерело такої насолоди, яке подарувало б їй інше життя.

Всесторонній та глибокий аналіз проблеми наркоманії не можливий без визначення впливу світогляду особистості на її поведінку, в тому числі і на ставлення до вживання наркотиків. Сучасні науковці будують аналіз причин наркоманії на основі кризи та розпаду особистості, які призводять до відмови від себе, втраті сенсу життя та втраті ідеалу життя. Перелічені вище фактори обумовлені правлінням раціональної філософської антропології, яка констатує кризу західноєвропейської концепції індивіда, у якій відсутній холистичний погляд на особистість. Як зазначає С.Хоружий, людина як ціле, в усій сукупності своїх проявів, яка не вміщується ні в одну з наук про себе і не є також простою сумою цих наук, зникла з наукового кола зору [7].

Погоджуючись з філософами, соціологами та психіатрами сучасності, слід підкреслити існування зростаючої тенденції до руйнування особистості, деіндивідуалізації людини, її розчиненні в безликій масі. Так, проблема індивіда, який втрачає свою індивідуальність в масі, – це типова проблема сучасного світу [12, р.221].

Проблема наркоманії також взаємопов'язана з реконструкцією пізнання людини, в результаті якої людина оцінюється або з позиції психоаналізу, або як частина віртуального світу, оскільки потреба в ідеалі є фундаментальною потребою людини, а також пов'язана зі

змiнами, якi вiдбулись у цiннiснiй свiдомостi людини. С.Хоружий вважає, що на всiх нових шляхах самовираження людина вiдчуває межi своїх можливостей [9].

Важливо пiдкреслити, що суспiльство переосмислює своє ставлення до наркотикiв. Ще 10 рокiв тому переважна бiльшiсть опитаних вважали, що наркотики – це проблема тих, хто багатий, i врегулювання її – завдання держави. Дослiдження останнiх рокiв говорять про те, що думка людей змiнилася. Зокрема, серед безлiчi причин, якi спонукають молодь приймати наркотики, респонденти видiлили три найбільш важливі: втрата життєвих орієнтирів – 75%, бездуховність – 73%, пропаганда наркоманії в суспiльствi 71%. Вищеназванi причини тiсно пов'язанi з такими негативними соціальними явищами, що приводять пiдростаюче поколiння на шлях наркоманії, як погане виховання – 66%, наявнiсть психiчних вiдхилень – 65%, бажання вiдмовитися вiд реального свiту – 63% [4].

Отже, пiдсумовуючи вищесказане можна стверджувати, що свiдченням деградації людського розуму є наркотизація, пiд якою розумiють неминучу розплату людини, її розуму за блага технiчного прогресу у всiх його проявах: iндустрiалiзації, урбанiзації, стрiмкому прискореннi темпу життя, ускладненнi людських взаємин, а також бездуховностi, тобто вiдсутностi здатностi до позитивних перетворень фундаментального рiвня, тобто до духотворних дiй [1]. Саме тому, одним з основних завдань фiлософiв, психологiв та соціологiв сучасностi є теоретичне обґрунтування причин наркоманії та профiлактики цього негативного соціального явища з метою перемоги над епiдемією вживання наркотичних речовин серед людства.

Лiтература

- 1 Дацюк С. Що таке духовнiсть та навіщо вона потрібна? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/articles>.
- 2 Пiвмiльйона українцiв вживають наркотики внутрiшньовенно: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsn.ua/ukrayina/pivmiliona-ukrayintsiv-vzhivayut-narkotiki-vnutrishnovenno.html>
- 3 Пищулин Н.П. Наркомания среди несовершеннолетних в оценках московской общественности. Официальный сервер правительства Москвы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mos.ru.
- 4 Пищулин Н.П., Пищулин С.Н. Указ. соч.
- 5 Тоффлер Е. Шок майбутнього / Тоффлер Е.М. – 2001.
- 6 Труды РФО. Секция "История и философия каббалы". – Вып.3. – М., 2005.
- 7 Фромм Е. Психоанализ i етика/ Фромм Е.М.: ТОВ "Вид-во АСТ-ЛТД", 1998.
- 8 Хоружий С. С. Глобалистика и антропология. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://synegoria-isa/lib.htm> .
- 9 Хоружий С. С. Кризис европейского человека и ресурсы христианской антропологии: доклад на международной конференции "Дать душу Европе. Миссия и ответственность Церквей". 3-5 мая 2006г., Вена
- 10 Шопенгауер А. Свобода волi i основи моралi: двi основні проблеми етики / Шопенгауер А.. - СПб., 1887.
- 11 Freud Z. Civilization and its Descontents // Civilization, society and Religion. The Pelican Frened Library. 1930. V.12.
- 12 Waker a.o. C. R. The foreman on the assembly line. Cambridge, Mass., 1956.

УДК 37.013.42

ПРИЧИНИ ПОШИРЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН СЕРЕД СТАРШОКЛАСНИКІВ

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

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Останіна Н.С.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Актуальність обраної нами теми обумовлена тим, що в Україні стан здоров'я дітей викликає серйозну стурбованість. За даними Міністерства охорони здоров'я рiвень фізичного здоров'я приблизно 70 відсотків учнів державних шкіл є дуже низьким. Нині серед школярів України досить поширеним явищем стало тютюнопаління, вживання алкоголю й наркотикiв. Бажання "йти в ногу з часом" спонукає дітей до прийняття моделі модного життя, яке для багатьох з них пов'язується із згаданими явищами. Ситуація обтяжується у зв'язку з порівняно легким доступом в Україні до окремих видiв наркотикiв [1].

Постановка проблеми. Проблема полягає у збiльшеннi аудиторії старшокласникiв серед якої спостерігається яскраво виражена залежність до наркотичних речовин. Тому

подолання цього негативного соціального явища в Україні потребує негайної розробки та запровадження ефективних програм профілактики наркоманії, наркотичної залежності. Однією з важливих передумов при розробці таких профілактичних програм є детальне вивчення і врахування різноманітних причин вживання наркотиків.

Формулювання мети статті. На сучасному етапі відзначається значне омолодження контингенту споживачів психоактивних речовин з одночасним поширенням спектру вживаних речовин. Особливу занепокоєність викликає поширення наркоманії серед учнівської молоді. Саме підлітковий вік приховує в собі багато небезпек, серед яких чільне місце займають алкоголізм, паління, токсикоманія та наркоманія. Підлітки, не знайшовши відповідного розуміння в школі, сім'ї, починають шукати інший мікросвіт, в якому можна самоствердитися, знайти взаєморозуміння. У зв'язку з цим *метою статті* є визначення наркотичного впливу на людину та причин поширення наркотичної залежності серед старшокласників.

Виклад основного матеріалу.

Досліджувана нами проблема наркотичної залежності дітей є об'єктом пильної уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників: Березін С.В., Бітенський В.С., Лазоренко Б.П., Литвиненко Т.І., Максимова Н.Ю., Оржеховська В.М., Толстоухова С.В., Херсонський Б.Г. та ін.

У науково-педагогічній літературі зустрічається думка, що схильність підлітків до вживання психоактивних речовин є ознакою особистісного психологічного неблагополуччя і є завершенням процесу аномального (деструктивного) розвитку особистості. Також це є проявом соціальної та психологічної дезадаптації підлітка і джерелом проблеми, яку сьогодні ми розглядаємо.

Термін "наркоманія" немає єдиного визначення, навпаки позначається великою кількістю трактувань. Так, наркоманія – це хворобливий психічний стан, зумовлений хронічною інтоксикацією організму внаслідок зловживання наркотичними засобами. Також Безпалько О.В. наголошує на тому, що наркоманія віднесена до таких наркотичних засобів конвенцією ООН, Комітетом з контролю за наркотиками при Міністерстві охорони здоров'я України і характеризується психічною та фізичною залежністю від них [1].

Багатьма вченими наркоманія розглядається як форма втечі від життєвих негараздів і конфліктів, від узагальненої стандартизації, регламентації, запрограмованості життя у сучасному світі. На нашу думку, варто підкреслити, що чинниками, які каталізують наркоманію, можуть бути передусім соціальна криза, деформації соціокультурної сфери; соціальні проблеми і пов'язані з ними психологічні стани невизначеності, депресії; низький соціальний і освітній статус; вплив молодіжної субкультури; фінансове неблагополуччя; доступність психоактивних і токсичних речовин; середовище, яке нейтрально або прихильно ставиться до споживання психоактивних речовин ("так чинять багато").

В Законі України "Про наркотичні засоби, психотропні речовини і прекурсори" під наркотичними речовинами розуміються речовини природні чи синтетичні, препарати, рослини, включені до Переліку наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів [2].

Наркотиками визнаються речовини, які завдають величезного лиха як людині, яка їх вживає, так і суспільству в цілому за трьома напрямками (критеріями: медичним, соціальним, юридичним). Медичний критерій полягає в тому, що речовина повинна справляти специфічну дію на ЦНС (стимулюючу, седативну, галюциногенну та ін.), яка і є безпосередньою причиною її немедикаментозного застосування. Під соціальним критерієм мається на увазі, що немедикаментозне вживання даного засобу набуває таких масштабів, які становлять серйозну суспільну небезпеку. Юридичний критерій базується на обох вищезгаданих і вимагає, аби відповідна речовина була законодавчо внесена до списку наркотиків. Замість назви "наркотики" використовується термін "наркотичні речовини", "психоактивні речовини".

Спираючись на Перелік наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 6 травня 2000р. (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ від 08.04.2013), у підлітковому середовищі найпоширенішими наркотичними речовинами є канабіс, смола канабісу, екстракти і настойки канабісу, макова солома, опій, ЛСД.

Наркотики в залежності від свого хімічного складу мають різний вплив на дитину. На час формування залежності впливає спосіб вживання речовини, дозування, стан здоров'я дитини, яка їх приймає. Розвиваючись, залежність від наркотиків проходить ряд стадій. Кожна наступна не змінює попередню, а навпаки додає до картини захворювання все нові та нові прояви. Про соціальну залежність говорять тоді, коли дитина ще не почала вживати наркотики, але перебуває в середовищі тих, хто це робить. Вона переймає їх стиль поведінки, ставлення до наркотиків. Соціальній залежності сприяє усвідомлення підлітком того, що він в будь-яку хвилину може змінити свій стан за допомогою наркотику.

На стадії психічної залежності поведінка дитини змінюється, бо формується синдром психічного узалежнення, який виявляється спочатку неусвідомленим, а потім повністю усвідомленим і нездоланим потягом до наркотику.

При продовженні вживання наркотиків до яскраво вираженої психічної залежності додається і фізична. Тепер вже відчуття не тільки психічного, а й фізичного комфорту досягається лише при наявності наркотику в організмі [1].

Наркотики є одним із чинників адиктивної поведінки дітей і серед них можна виділити п'ять груп причин появи наркотичної залежності:

- соціально-економічні (зниження життєвого рівня населення, майнове розшарування суспільства, обмеження можливостей соціально схвалених форм заробітку, безробіття, доступність психоактивних речовин для неповнолітніх, широка реклама психоактивних речовин, зниження рівня соціальної безпеки);

- соціально-педагогічні (криза інституту сім'ї, виховання в неповній сім'ї, завищені вимоги батьків до дитини, ворожість та конфлікти між батьками, критицизм підлітка по відношенню до школи і сім'ї та відчуженість від них, низький статус підлітка в класному колективі, слабка система позашкільної зайнятості дітей);

- соціально-культурні (колапс офіційної ідеології, зниження морально-етичного рівня населення, поширення кримінальної субкультури, негативний вплив засобів масової інформації, лібералізація статевої моралі, домінування серед молоді культу сили);

- психологічні (прагнення бути незалежним від дорослих, бажання бути визнаним в групі однолітків, потяг до самоствердження, не сформованість системи моральних цінностей, гедоністичні мотивації, бажання виглядати дорослим, підвищена тривожність, низька самооцінка, інфантилізм, акцентуації характеру, психопатії, негативні риси характеру);

- біологічні (порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму, наслідки спадковості, вплив різних факторів природного середовища) [1].

Вивчення та аналіз наукової літератури наводять нас на думку про те, що виникнення схильності до вживання наркотичних речовин пов'язано перш за все із соціальними чинниками та умовами життя дитини (до речі, вважається, що рівень напруженості в суспільстві тісно пов'язаний із кількістю вживання алкоголю і наркотиків його членами). На основі праць Лазаренко Б.П., Хаїрової С.І., Максимової Н.Ю. нами окреслені причини, які можна згрупувати за наступними критеріями:

- біологічні (пояснення схильності до вживання особливостями організму та особливою схильністю);

- психічні (особливості та відхилення у психіці);

- культурологічні (традиційне вживання наркотичних речовин);

- соціальні (складні соціально-економічні умови існування більшості населення, різке падіння життєвого рівня, розшарування на бідних і багатих, погіршення кримінальної ситуації, невпевненість у майбутньому);

- неблагополучна родина (алкоголізм чи наркоманія батьків, низький майновий рівень, відсутність емоційного контакту, неповна родина);

- поширення зловживання ПАР в даній місцевості;

- значне збільшення в ЗМІ кількості інформації про напрями молодіжної субкультури, які пов'язані з вживанням наркотиків і токсикантів (клубна культура, деякі стилі музики) [3, 4, 5, 6].

Н.Ю.Максимова підкреслює, що доцільно розглядати причини наркоманії на мікро-, мезо- і макрорівнях.

На мікрорівні вона виділяє біологічні і психологічні причини. Серед біологічних факторів особливо підкреслюють значення наступних:

- ступінь початкової толерантності (терпимості) до наркотичного препарату, наявність патологічного ґрунту у вигляді патології головного мозку чи наявності "мінімальної мозкової дисфункції". Ці порушення можуть виникнути, наприклад, під час вагітності жінки;

- вид наркотичної речовини, яку вживає дитина, а також спосіб її введення;

- потреби в прийнятті наркотику, які викликані почуттям голоду, посиленням статевої потенції, хронічною перевтомою організму, хворобою, коли провокується вживання "рятівних доз наркотиків".

Психологічні фактори містять у собі:

- привабливість на психічному рівні виникаючих відчуттів і переживань;

- прагнення до самоствердження;

- відсутність стійких, позитивно орієнтованих соціальних інтересів;

– розлади психіки неорганічної природи (соціальний стрес, розчарування в житті, руйнування життєвих інтересів, страх і тривога);

– особливості особистісної акцентуації дитини [6].

Розглядаючи мезорівень(основні причини наркоманії серед старшокласників)варто шукати, в умовах виховання, тобто можна говорити про соціально-педагогічні і соціальні причини, які залежать від виховання дитини в сім'ї і її адаптації в шкільному колективі.

Причини на макрорівні пов'язують із соціально-культурними факторами:

– вплив культури, субкультури на дитину (деякі молодіжні субкультури включають наркотики як невід'ємний, обов'язковий елемент);

– взаємини дитини і навколишнього культурного поля (до нього відносимо рідну мову як вираження суспільної свідомості, релігію, побут, обряди і ритуали);

– замовчування проблеми наркотизації неповнолітніх;

– розвал ідеологічних і суспільних інститутів,

– різке падіння економічного рівня населення з неможливістю задовольняти природні потреби;

– доступність наркотиків. Незважаючи на кримінально-правові заборони, вирощування, виготовлення і збут наркотиків набуває все більш широких масштабів [5].

Соціально-психологічні наслідки наркоманії стали фактором морально-етичної деградації особистості дитини в Україні: спочатку в неї знижується, а потім поступово втрачається цінність всіх інших інтересів і потреб, крім вживання наркотиків. За цих обставин ми маємо звернути увагу на особливості профілактичної роботи серед старшокласників з причин поширення наркотичної залежності.

Вважаємо, що у вищевказаній аудиторії профілактична робота є досить ефективною, оскільки в цьому віці простежуються початкові етапи формування залежності від психоактивних речовин, проте коли ще існує і можливість зворотного розвитку проблеми.

Працюючи з підлітками слід пам'ятати, що вони є аудиторією, яка не пробає фальші, дилетантського підходу. Особливо важко працювати з тими групами підлітків, які в тій чи іншій мірі знайомі з дією психоактивних речовин. Цим і відрізняється профілактична робота з різними віковими періодами, бо, наприклад, профілактика вживання психоактивних серед школярів молодших класів здійснюється легше і ефективніше, оскільки у них відсутній власний досвід вживання шкідливих речовин і слабо виражена реакція опозиції.

Головною відмінною рисою профілактики вживання психоактивних речовин є роз'яснення підліткам не медичних наслідків вживання психоактивних речовин, а наслідків соціальних. Найбільш ефективним методом профілактичної роботи є – тренінгові заняття чи використання методу "рівний-рівному" (для підлітків важливіше думка їх вікової групи (оточення), ніж думка медичних експертів).

Сучасні підходи замінюють "деструктивні методи", пов'язані з залякуванням, орієнтують на формування таких установок і орієнтації особистості, при яких наркотики не є цінностями. Звичайно, їм потрібно знати про наслідки наркотизації, вміти реально оцінювати небезпеку знайомства з психоактивними речовинами і вибирати правильну схему поведінки в ситуації ризику. Важливим соціально-виховним завданням у плані профілактики вживання психоактивних речовин є розробка і пошук еквівалентів наркотику як засобу об'єднання людей у певні моменти спілкування.

Профілактична робота з підлітками має ґрунтуватися на трьох принципах:

– антинаркотичне виховання слід спрямовувати не просто на наркоманію,..

– пропагандистську роботу не слід зводити тільки на наслідки зловживання психоактивними речовинами;

– слід виробляти у свідомості підростаючого покоління негативне ставлення до психоактивних речовин.

Висновки. Таким чином, визначення та аналіз причин, які провокують залежність від психоактивних речовин у середовищі неповнолітніх, свідчить про їх широкий спектр та необхідність їх урахування у процесі цілеспрямованої профілактичної роботи. Вірогідність залучення дітей до вживання наркотиків визначається усією сукупністю (комплексом) умов, що впливають на її соціалізацію.

Відповідно до проблеми нашого дослідження, кінцевою метою профілактики причин поширення залежності від наркотичних речовин серед старшокласників вважається зниження рівня споживання наркотиків, а ще краще повна відмова від споживання психоактивних речовин серед учнівської молоді в Україні.

Одним із можливих напрямків вирішення проблеми є підхід до розробки профілактичних програм досягнення соціально-психологічної компетентності та програм навчання

життєвим навичкам. При навчанні життєвим навичкам акцент бажано робити на "діалогічних" формах взаємодії, а не на інформаційно-повчальних, які в даний час є поширеними в Україні.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Закон України "Про наркотичні засоби, психотропні речовини і прекурсори / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1995, №10, ст.60 (зі змінами та доповненнями від 04.07.2013).
3. Лазоренко Б.П. Проблемна молодь: профілактика та психосоціальна реабілітація у протидії поширенню наркоспоживання та ВІЛ/СНІД в Україні // Крайні практики у вирішенні проблем наркоманії та ВІЛ/СНІД: досвід України та Польщі / Під ред. Б.П.Лазоренко, Р.М.Ліщука. – К., 2004. – С. 58-71.
4. Лазоренко Б.П., Хаїрова С.І. Причини поширення зловживання наркотичними речовинами у шкільному та студентському середовищі // Матер. наук.-практ. конференції. – К.: КМЗ, 2003. – С. 86-87.
5. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посібник. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2002. – 308 с.
6. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. – К.: УДЦССМ, 2000. – С. 125-136.
7. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д.Зверева, О.В.Безпалько, Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д.Зверевої, Г.М.Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

УДК 17.092

РОЗВИТОК ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ М.Я.ГРОТА

Чистякова В.В., студентка магістратури факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. філос. наук, доц. **Кушерець Т.В.**, кафедра філософії та соціально-економічних наук

Микола Якович Грот (1852 – 1899 рр.) – видатний російський і український вчений, філософ і громадський діяч – свою наукову діяльність розпочав в Україні, де провів близько десяти років. Тут він написав цілий ряд великих філософських і психологічних праць. У своїй творчості М.Я.Грот досить яскраво окреслив шлях розвитку російської думки і науки другої половини XIX століття – від позитивізму до метафізики, від фізіологічної психології до визнання субстанційності душі, її позачасової природи, від заперечення до визнання та утвердження свободи волі. У бібліографічному списку наукових праць нараховується близько 200 його робіт із різних проблем філософії, психології, логіки, етики, естетики, соціології [1, с.11].

Глибокий аналіз його діяльності вперше надається в дореволюційній філософській та психологічній літературі, зокрема в роботах, спогадах його співробітників, однокурсників, друзів, послідовників, учнів (В.М.Івановського, О.О.Козлова, Я.М.Колубовського, Л.М.Лопатіна, П.П.Соколова, В.С.Соловйова, Г.І.Челпанова та ін.). Деякою мірою ситуативний аналіз його діяльності та поглядів представлено у роботах Б.Г.Ананьєва, В.К.Вилюнаса, А.М.Ждан, В.М.Летцева, Г.Д.Марцинківської, М.Д.Бойправ, П.С.Шкурінова та ін. Дана стаття присвячена аналізу розвитку наукових поглядів М.Я.Грота як у філософському контексті, так і у їх значенні для розвитку психологічної наук.

Аналізуючи та узагальнюючи життєвий і творчий шлях М.Я.Грота, можна виділити кілька періодів його життя, наукової та педагогічної діяльності: Санкт-Петербурзький (1852 – 1875) – від народження до закінчення університету, ніжинський (1876 – 1883), одеський (1883 – 1886) та московський (1886 – 1899) [1, с.13].

Перші наукові дослідження Грота, започатковані ще в студентські роки, мали філософський характер. Потім, працюючи вже у Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька, він опублікував роботу, присвячену аналізу філософських етюдів дисертаційного дослідження представника "панпсихізму" О.О.Козлова, якому опонував на диспуті [1, с.43]. У своїй праці М.Я.Грот спочатку стверджував, що метафізика не має самостійного ні теоретичного, ні практичного значення. Він пише: "Філософія як особлива наука про оточуючий світ у цілому, що виходить із загальних положень інших наук, не тільки не потрібна, але і неможлива. І людство може цілком обійтися без філософських систем при побудові

розумного соціального устрою" [7, с.10]. Так, у праці "Філософські етюди" у 1877 році молодий ніжинський професор заперечував існування філософії, ототожнюючи філософію і метафізику.

Тимчасове однобічне ставлення до філософії привело Грота до ще більш глибокого заняття психологією, якій він присвятив значну частину своєї наукової діяльності й більшість наукових праць. Психологічні дослідження вченого розпочинаються з роботи "Сновидіння як предмет наукового аналізу". У даній праці розкриваються погляди, думки, світобачення, деякі методи дослідження та розуміння психічних явищ. Даючи визначення психології як "науки про психічні відправлення людини", Грот намагався звернути особливу увагу на такі психічні явища, які, як йому здавалося, не є досить розкритими в психологічній науці, і тому не випадково звернувся до сновидінь, як до "одного з найбільш туманних феноменів нашого духовного життя" [8, с.5].

На основі глибокого аналізу та узагальнення філософської, психологічної, біологічної літератури, дослідження численних фактів поведінки як людей здорових, так і з різними патологіями, під час сну, Грот дає своє визначення сновидінь: "Це спорадичні, продовжуючи або початкові прояви свідомості під час сну" [8, с.13]. Як зазначає М.Д.Бойправ, таким чином "учений намагається підкреслити, що в сновидіннях відбивається минулий досвід і теперішнє життя людини. Це якийсь певний рівень свідомості" [1, с.45].

Проаналізувавши різні точки зору (Геродота, Аристотеля, Декарта та ін.), М.Я.Грот прийшов до висновку, що існують різні види снів та різна глибина інтенсивності сновидінь: лунатичний (супроводжується мисленням і діями, але не залишається в пам'яті), живий (чітко згадується), слабо усвідомлений і глибокий сон без сновидінь. Усебічно дослідивши основні моменти історії вчення про сновидіння, він виділив кілька важливих етапів у розвитку науки, а саме: епоху донаукову, яка включає три напрями: доісторичний, реалістичний, символічний. Аналіз цих напрямів дозволив вченому виявити основні причини, які призвели до виділення ідеї про душу й виникнення перших релігійних понять. Однією з таких причин були сновидіння, під час яких людина мала та особливість, що дух залишав її тіло. "Із ідеї про дух, – підкреслює М.Я.Грот, – виникла і перша основа релігії" [8, с.16].

Аналізуючи та узагальнюючи донаукову епоху виникнення сновидінь, учений підкреслює спільність усіх цих напрямів, яка полягає у тому, що дослідники, в основному, намагалися знайти зв'язок сновидінь з майбутнім і вбачали в них лише функцію передбачення майбутнього. Грот намагався підкреслити важливість донаукового етапу у розвитку психологічної науки, адже цей період, по-перше, сприяв зародженню психологічної науки як науки про душу, і, по-друге, дав підстави пояснити виникнення релігії, бо нібито саме уві сні "душа покидає тіло і блукає самотійно". Але разом із тим, наголошує автор, усі ці підходи суперечать науковим поясненням феномена, і вчений намагається знайти наукове підґрунтя для аналізу сновидінь. Для цього він ставить перед собою два важливих завдання: дати психологічне пояснення походження сновидінь і з'ясувати їх психологічні механізми та значення для життя. Уже сама постановка цих проблем мала величезне значення для наукового розуміння сновидінь, їх сутності та структури. Наукова тенденція, на думку автора, полягає в тому, що сновидіння є результатом минулого і теперішнього психічного життя організму, часом є випадковий зв'язок з майбутнім [8, с.20].

Особливе місце Грот відводить механізмам виникнення сновидінь, які базуються на законах різних сфер пам'яті (пригадування, спогади, відтворення, забування, різний хід асоціацій, їх роз'єднання, зв'язок, а також включення почуттів, сприймань, відчуттів, автоматична робота мозку), які існують паралельно з різними фізичними станами організму як здорових, так і хворих людей. Важливе значення мають і зовнішні умови сну. У зв'язку з цим він пише: "Ідеї і образи виникають один за іншими, часом за асоціацією, над якими ми не маємо ніякого контролю, бо не маючи можливості за допомогою уваги спрямувати уявлення, ми вимушені йти за природним випадковим ходом цих зв'язків, які не стимулюються розумом і волею" [8, с.25].

М.Я.Грот прийшов до висновку, що за змістом сновидіння не містять нічого нового, крім минулого досвіду людини, змінюється лише його форма. Усі явища перевертаються, збільшуються або зменшуються, змінюється послідовність, форми поєднання елементів, деякі з них зникають та ін. На його думку, побудова сновидінь має характер випадковий і безконтрольний, а тому одні комбінації є геніальними, а інші – нісенітниця. М.Д.Бойправ вважає, що М.Я.Грот одним із перших намагався пояснити з наукової точки зору сновидіння як особливе явище в той час, коли в науці були відсутні об'єктивні дослідження в цьому напрямі, часто плутали "предмет віри" і "предмет науки". І незважаючи на те, що він був віруючою людиною, він мав чітку самотійну наукову позицію, яка базувалася на дослідженнях з природознавства та на основі аналізу зібраних конкретних прикладів [1, с.49].

Однією з досліджуваних проблем вченого, було питання психології почуттів. У праці "Класифікація почуттів" (1878) він намагався підкреслити значення рухів у психічній діяльності людини. Особливої уваги заслуговує аналіз його фундаментальної роботи "Психологія почувань в її історії і головних основах" (1979-1880) – магістерської дисертації М.Я.Грота. Книга має 569 сторінок і складається з двох частин. У першій, більш об'ємній, "Історія аналізу і синтезу почуттів", Грот повно, з глибоким аналізом, послідовно й детально описує різні про історію класифікації психічних явищ узагалі і, зокрема, про природу, розвиток і класифікацію почуттів, функції емоціональних переживань, історію вчення про задоволення і страждання, починаючи з давньогрецького періоду, потім аналізує новий період, Середньовіччя і закінчує аналізом досліджень учених XIX століття [6].

У другій частині книги – "Основи аналізу і синтезу почуттів" – учений намагається побудувати власну теорію почуттів. Тут він розглядає сутність, структуру, функції, основи класифікації, значення в системі психічних явищ, взаємозв'язок між різними психічними явищами та ін. Центральною ідеєю його теорії є "принцип психічного оберту". Ця ідея спрямована на єдність чуттєвого, перетворюючого та рухового компонентів психічної діяльності [1, с.52]. "Психічний оберт" полягає у внутрішній взаємодії цих компонентів, оскільки зовнішній рух, ідучи назустріч предмету, викликає зовнішні враження. Це враження знову породжує внутрішні зміни, а потім – зовнішній рух [6, с.430]. Відбувається загальний "оберт" психічної діяльності, який складається із часткових, що переходять один в одного.

Отже, теорія "психічного оберту" полягає в тому, що психічні процеси починаються зовнішніми враженнями, потім перетворюються у внутрішні враження або почуття, і пройшовши через стадію викликаних почуттями внутрішніх вольових прагнень, знову викликають зовнішні рухи і дії. М.Я.Грот підкреслював, що незважаючи на безперервність психічного процесу, вони мають початок і кінець. Такий початок проглядається у відчуттях органів чуття, а кінець – в окремих діях або рухах організму з приводу відчуттів. Протягом кожного дня загальний "оберт" психічної діяльності складається з багатьох окремих, часткових обертів, які переходять один в одного, часто маючи самостійний початок і кінець.

На думку науковця, кожен оберт психічного процесу повинен мати чотири моменти або фази:

1) зовнішнє враження на організм, або момент об'єктивної сприйнятливості, якому відповідають відчуття як первинні утворення, і уявлення, поняття або ідеї – як ускладнені психічні явища;

2) переробка цього зовнішнього враження у внутрішнє, або момент суб'єктивної сприйнятливості – почуття задоволення або страждання, задоволення і хвилювання;

3) викликаний цим внутрішнім враженням такий самий внутрішній рух або момент суб'єктивної діяльності – прагнення, бажання, хотіння;

4) зовнішній рух організму назустріч предмету або момент об'єктивної діяльності – рухи, дії, вчинки [6, с.440].

"Психічні оберти", а також їхні елементи, мають різний рівень ускладнень. Адже жоден оберт психічної діяльності після закінчення не зникає безслідно для розвитку психічної організації. "Після кожного оберту залишаються сліди, і ці сліди, за законами асоціації, входячи в контакт з елементами нових обертів, поступово їх ускладнюють" [6, с.431]. Тому М.Я.Грот виділяє оберти початкові й ускладнені, пасивні і діяльні, правильні і неправильні, загальні і часткові, рівномірні й нерівномірні тощо.

У 1883 році світ побачила докторська дисертація Миколи Яковича Грота "До питання про реформу логіки. Досвід нової теорії розумових процесів", хоча вона присвячена більше питанням психології, ніж логіки [1, с.64]. На думку автора, логіка повинна бути теоретичною наукою про пізнання, а пізнавальна діяльність – це сукупність "психічних обертів", спрямованих на предмети об'єктивної сприйнятливості, результатом якої є пристосування явищ об'єктивної сприйнятливості до внутрішніх змін, що лежать в основі оберту. Грот розрізняв психічні процеси як розумові і периферичні рухи і дії, і психічні явища як результат цих дій. До психічних явищ він відносив відчуття і сприймання, а до психічних процесів – асоціації, дисоціації, дизасоціації, інтеграції, дезінтеграції, диференціації – шість спеціальних класів не-свідомих і свідомих, мимовільних розумових дій. Тобто розумові процеси складають спеціальний вид психічних "обертів" і зводяться до різних видів рухів, які з'єднують і роз'єднують дані явища свідомості.

Вчений детально досліджував розумові процеси, рухи, їх продукти і виявив, що вони розвиваються в різних напрямках: екстенсивному (в довжину), інтенсивному (в глибину) і субстенсивному (у висоту), які перебувають у взаємозалежності [3, с.253]. Його еволюційна теорія розумових процесів полягає в тому, що пізнавальна діяльність – це внутрішні моменти

психічних "обертів". Кожен цей момент має периферичні рухи, які забезпечують суб'єкта пізнавальною інформацією, і первинні рухи, які спрямовані на реалізацію розумових утворень. Але периферичні рухи опосередковуються центральними розумовими рухами і породжують результати відповідного ступеня розумового розвитку, тобто мислення і пізнавальний процес у цілому [3].

Протягом Московського періоду творчості Грот деталі глибоше занурюється у вивчення психології. Підтвердженням таких змін у поглядах є наукові праці, зокрема робота "Основи експериментальної психології", у якій він з особливою гостротою говорить про необхідність ввести у психологію експеримент. Він наголошує на тому, що "експериментальна психологія не задовольняється безпосереднім спостереженням душевних явищ, і розумової переробки спостережень і гіпотез, а ставить своїм завданням штучно спрямовувати ці явища і свідомо допитувати природу з боку психічного її існування і змісту" [4].

Побачили світ й інші його роботи, такі, наприклад, як "Значення почуттів у пізнавальній діяльності людини", у якій він детально розширює поняття "психічного оберту", визнаючи "потрійне достовірне пізнання шляхом переробки почувань у почуття, почуттів у поняття, та переробки матеріалу ідей знову в почуття". Грот уважав, що сутність людини – це специфічна психічна енергія, яка виявляється з найбільшою інтенсивністю у сфері почуттів людини. Цю думку він розвиває далі у своїх працях: "Про свободу волі" (1887), "Про час" (1894), "Поняття про душу та психічну енергію в психології" (1897). В останній з перерахованих праць, вчений намагається пояснити поняття вічності існування душі та духу. В основу теоретичних принципів він поклав закон збереження й перетворення енергії, хоча до цього часу вважалося, що цей закон на душевне життя не поширюється, оскільки воно мінливе, своєрідне, зовсім не схоже на матеріальні процеси [1, с. 93].

М.Я.Грот намагається довести, що поняття психічної енергії – це закономірний і реальний процес, як і поняття фізичної енергії, про що так і відмічає: "Поняття психічної енергії настільки закономірно в науці, як поняття енергії фізичної" [5, с.266]. Цікавою є думка Грота про ідею вічності, яка полягає у тому, що наша психічна енергія після смерті тіла може бути перенесена в іншу систему елементів, у якій вона може вічно існувати, тобто в ефірне середовище, яке є носієм цієї енергії. У Всесвіті проходить якісний процес її перетворення із нижчих фізичних форм у вищі, психічні, і це є основою розвитку, прогресу [5]. У даній роботі розглядається психічна енергія як одна з форм – звичайно, вища – загальної та єдиної енергії природи, показано, що вона підкорена в своїх перетвореннях (як зовнішніх, так і внутрішніх) всезагальному природному або світовому закону збереження енергії

Актуальним і на сьогодні залишається питання, підняте М.Я.Гротом, про моральне призначення і сенс усього нашого людського життя. Зайнявшись пошуком науки, яка змогла б поєднати дані зовнішнього і внутрішнього досвіду, відкриттів думки і внутрішніх одкровень почуттів, відновити повну картину життя людини, з'ясувати її всебічне призначення і місце в природі, розумні цілі її існування і діяльності, дати їй волі розумні ідеали, М.Грот все більше переконувався, що це під силу тільки метафізиці, яка, в свою чергу, неможлива без оформлення філософії в самостійну науку. З цим переконанням він починає формувати власне уявлення про філософію і її завдання, з'ясовувати відзнаки і схожість її з іншими формами суспільної свідомості, перш за все, наукою і мистецтвом, аналізувати ідеї різних філософських систем, відбираючи з них найбільш прийнятні його світогляду, вибудовувати власну метафізичну систему.

Мислитель критикує класичну метафізику за її механіцизм та зосередження над розкриттям розумового начала в людині, що не залишало місця ірраціональному – її чуттєвості, відчуттям, волі і душі. Він здійснив спробу надолужити це упущення і розгорнув власне філософствування на новому його етапі в руслі неklasичної метафізики. У той же час, на його варіант неklasичної метафізики наклала свій відбиток характерна для російської філософської традиції ідея всеєдності. Оригінальність метафізичної концепції М.Я.Грота пов'язана з поєднанням ірраціонального начала в людині з божественним началом у світі в цілому [10, с. 30-34].

Отже, погляди Миколи Яковича Грота протягом життя еволюціонували, йшли вперед. Він зробив значний внесок у розвиток психології як науки. Своє перше психологічне дослідження він присвятив аналізу сновидінь, у якому дав психологічне пояснення походження сновидінь і з'ясував їх психологічні механізми та значення для життя, що зробив навіть раніше за З. Фрейда. Далі він побудував власну теорію почуттів та пізнавальних процесів, визначив їх сутність, структуру, функції, основи класифікації; ввів поняття "психічного оберту" як основного механізму виникнення і розвитку психічної діяльності. Крім того, М.Я. Грот повному підійшов до проблеми збереження енергії. В основу свої теоретичних принципів він

поклав закон збереження й перетворення енергії, проаналізувавши сутність поняття "психічної енергії". У своїх роботах науковець показав своє ставлення до проблеми зв'язку психології з біологією, філософією, соціологією, математикою. Філософські погляди мислителя змінювалися, пройшовши шлях від психологізму до створення оригінальної концепції " нової метафізики".

Література

1. Бойправ М.Д. Наукова спадщина М.Я.Грота і сучасна психологія (з історії вітчизняної психології): Монографія / М.Д.Бойправ. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя. – 2009. – 182 с.
2. Грот Н.Я. К вопросу об истинных задачах философии. – М.: Русская мысль, 1886. – №11. – 42 с.
3. Грот Н.Я. К вопросу о реферме логики. Опыт новой теории умственных процессов. – Лейпциг, 1882. – 349 с.
4. Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии // Вопросы философии и психологии. – 1895. – №30. – 52 с.
5. Грот Н.Я. Понятие о душе и психической энергии в психологии // Вопросы философии и психологии. – 1897. – №37, 39. – 73 с.
6. Грот Н.Я. Психология чувствований в её истории и главных основах. – СПб., 1879 – 1880. – 569 с.
7. Грот Н.Я. Рец. На кн. А.А.Козлова "Философские этюды. Критический очерк" // Известия Нежинского института. – СПб., 1877. – Т.1. – С.75 – 102.
8. Грот Н.Я. Сновидения как предмет научного анализа. – Киев, 1878. – 68 с.
9. Клименченко С.Н. Н.Я.Грот о месте и роли метафизики в познавательной деятельности человека / С.Н.Клименченко // Вестник Мурманского государственного технического университета. – 2011. – Т.14, №2. – С. 302–307.
10. Пушкарьов І.В. Розуміння філософії як мистецтва в поглядах М.Грота / І.В.Пушкарьов // Вісник Київського нац.університету ім.Т.Шевченка: Сер.: Філософія. Політологія. – 07 / 2010. – Вип.99 . – С. 30-34.

УДК 159.922.73

ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИЙ АНАЛІЗ НАЙПОШИРЕНІШИХ ПРОЯВІВ НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Яременко М.А., студентка V курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, проф. **Коваленко Є.І.**, кафедра педагогіки

Дошкільний вік є найважливішим періодом для формування і становлення повноцінної, гармонійно розвиненої особистості дитини. Вже в ранньому дитинстві закладається основа певного стилю поведінки дитини та формується відповідна життєва позиція. Тому так важливо знати можливі причини виникнення у неї відхилень в поведінці.

Причини стійкої неслухняності дитини, як зазначає Ковалевська В.О., слід шукати в глибинах дитячої психіки. Найбільш емоційно чутливі діти частіше бувають неслухняними. Вони такими стають під впливом життєвих навантажень, труднощів, реагуючи на них активніше і швидше за стійкіших дітей [4, 114].

Не існує єдиної класифікації негативізмів поведінки у дітей дошкільного віку.. Різні автори окреслюють їх по-різному. Ми вважаємо, що в нашому дослідженні найдоцільнішою буде класифікація наступних чинників:

І група: *Негативна поведінка зумовлена дефіцитом уваги.*

Незадоволена потреба в увазі, безумовній любові і особистісній значущості – є підґрунтям для формування негативної поведінки дитини. Якщо дитина не отримує достатньої кількості уваги, яка конче необхідна для нормального розвитку малюка, вона знаходить власний спосіб її одержання, демонструючи неслухняність [4, 114-116].

На думку Б.Баєва корені тих труднощів, з якими ми зустрічаємося під час виховання дітей, найчастіше треба шукати у дошкільному віці, в умовах сімейного виховання дітей-дошкільників [1, 42].

Л.Алексєєва розрізняє наступні види неблагополучних сімей: конфліктна; аморальна; педагогічно некомпетентна; асоціальна [5,11].

Г.Бочкарева виділяє такі сім'ї: 1) з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки не тільки байдужі, але і грубі, неповажні по відношенню до своїх дітей; 2) у яких відсутні

емоційні контакти між її членами, байдужість до потреб дитини при зовнішньому благополуччі відносин. Дитина в таких випадках прагне знайти емоційно значущі відносини поза сім'єю; 3) з хворою етичною атмосферою, де дитині щепляться соціально небажані потреби і інтереси, він залучається до аморального способу життя [5, 12].

З.Баєрунас виділяє варіанти виховних ситуацій, які сприяють появі поведінки, що відхиляється: 1) відсутність свідомого виховного процесу на дитину; 2) високий рівень придушення і навіть насильства у вихованні; 3) перебільшення з егоїстичних міркувань самостійності дитини; 4) хаотичність у вихованні із-за незгоди батьків [5, 12].

А.Лічко виділяє 4 неблагополучних ситуації в сім'ї: 1) гіперопіка різних ступенів: від бажання бути співучасником всіх проявів внутрішнього життя дітей (його думок, відчуттів, поведінки) до сімейного тиранення; 2) гіпоопека, нерідко перехідна в бездоглядність; 3) ситуація, що створює "кумира" сім'ї - постійна увага до будь-якої спонуки дитини і непомірна похвала за вельми скромні успіхи; 4) ситуація, що створює "попелюшок" в сім'ї – з'явилося багато сімей, де батьки приділяють багато уваги собі і мало дітям [5, 13].

II група: Негативна поведінка зумовлена кризами психовікового розвитку.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з теми дослідження, можна зробити висновок, що дошкільний вік – це етап психічного розвитку дітей, який охоплює період від 3 до 6-7 років і характерний тим, що провідною діяльністю є гра, і це є дуже важливим для формування особистості дитини.

Для дошкільного періоду характерні кризи трьох та шести-семи років [7; 10].

Криза трьох років. Дуже важливою для психо-емоційного розвитку дитини є криза трьох років.

Криза 3-х років – межа між раннім та дошкільним дитинством – один з найбільш важких моментів у житті дитини.

Зміна позиції малюка, зростання його самостійності та активності вимагають від близьких дорослих своєчасної перебудови взаємостосунків. Якщо ж нові відносини з дитиною не складаються, його ініціатива не заохочується, самостійність постійно обмежується, у дитини виникають власне кризові явища, які проявляються у відносинах з дорослими.

У період кризи трьох років спостерігаються такі особливості у поведінці дитини.

Негативізм. Дитина дає негативну реакцію не на саму дію, яку вона відмовляється виконувати, а на вимогу або прохання дорослого. Малюк не робить чогось тільки тому, що це запропонувала йому певна доросла людина. Взагалі негативізм вибірковий: дитина ігнорує вимоги одного члена сім'ї або одну виховательку, а з іншими досить слухняна. Головний мотив дії – зробити навпаки. Змінюється мотивація поведінки дитини. У 3 роки дитина вперше стає здатною діяти всупереч своїм безпосереднім бажанням. Звичайно, негативізм – кризове явище, яке повинно зникнути з часом. Але те, що дитина в три роки отримує можливість діяти не під впливом будь-якого випадкового бажання, а поступати, виходячи з інших, більш складних і стабільних мотивів, є важливим завоюванням у її розвитку.

Упертість. Це реакція дитини, яка наполягає на певній дії не тому, що їй цього дуже хочеться, а тому, що вона сама про це сказала дорослим і вимагає, щоб з її думкою рахувалися. Перше рішення дитини визначає всю його поведінку, і відмовитися від цього рішення навіть за обставин, що змінилися дитина не може. Тому дитина може наполягає на тому, чого їй не так вже сильно хочеться або зовсім не хочеться, або давно перехотілося. Припустимо, дитину звуть додому; вона відмовляється йти з вулиці, заявивши, що буде кататися на велосипеді. І малюк дійсно буде продовжувати кружляти по двору, чим би його не спокушали (іграшкою, десертом, гостями), хоча із зовсім похмурым виглядом.

Норовливість. Норовистість спрямована не проти конкретного дорослого, а проти всієї укладеної у ранньому дитинстві системи відносин, проти прийнятих у родині норм виховання. Дитина прагне наполягти на своїх бажаннях і незадоволена будь-чим, що їй пропонують, або роблять інші. "Та ну!" – найпоширеніша реакція у таких випадках.

Самостійність. Яскраво проявляється тенденція до самостійності: дитина хоче все робити і вирішувати сама. У принципі, це позитивне явище, але під час кризи гіпертрофована тенденція до самостійності призводить до свавілля, що викликає додаткові конфлікти з дорослими.

У період кризи трьох років дорослі мають перебудувати свої відносини з дитиною. Одна з основних порад щодо взаємної поведінки полягає у тому, щоб надати малюку максимум свободи вибору. Звичайно, дорослі мають контролювати прийняті дитиною рішення, проте можливість обирати самому дасть малюку поштовх до правильного розвитку. І навпаки, обмежуючи дитину, не рахуючись з її бажаннями, дорослі можуть спричинити виникнення багатьох конфліктних ситуацій у майбутньому.

Криза 6-7 років. У 6-7-річному віці дитина починає розуміти, що значить "я радію", "я засмучений", "я сердитий", "я добрий", "я злий", тобто у неї виникає осмислене орієнтування у власних переживаннях. Точно так, як дитина 3 років відкриває своє відношення з іншими людьми, так семирічка відкриває сам факт своїх переживань. Завдяки цьому виступають деякі особливості, що характеризують кризу цього віку :

1. Переживання отримують значення (дитина, що сердиться, розуміє, що вона сердита), завдяки цьому у дитини виникають такі нові відносини до себе, які були неможливі до узагальнення переживань.

2. У період кризи шести-семи років вперше виникає узагальнення переживань, або афектне узагальнення, логіка відчуттів. Є глибоко відсталі діти, які на кожному кроці переживають невдачі: звичні діти грають, ненормальна дитина намагається приєднатися до них, але їй відмовляють, вона йде по вулиці, і над нею сміються. Одним словом, вона на кожному кроці програє. У кожному окремому випадку у неї є реакція на власну недостатність, а через хвилину вона може бути абсолютно задоволена собою.

Дитина дошкільного віку любить себе, але самолюбності як узагальненого відношення до самої себе, яке залишається одним і тим же в різних ситуаціях, але узагальнених відносин до оточуючих і розуміння своєї цінності у дитини цього віку немає. Отже, до 7 років виникає ряд складних утворень, які і призводять до того, що труднощі поведінки різко і корінним чином міняються, вони принципово відмінні від труднощів дошкільного віку.

III група: Негативна поведінка зумовлена неправильним вихованням.

А.Кочетов та Н.Верцинська вважають, що уже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки в поведінці дитини: невміння гратися з однолітками, спілкуватися з ними, формується неправильне ставлення до старших і до самого себе. У їх основі – невдачі в грі і трудових діях, що зароджують невпевненість у собі, образливість, впертість і навіть агресивність, озлобленість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування ведуть до викривлення психічного розвитку. У молодшому шкільному віці продовжують діяти наслідки неправильного виховання в сім'ї та дитячому садку, зароджуючи нові явища: прагнення уникати неприємностей, пов'язаних з невдачами в діяльності і стосунках, наслідками чого можуть бути – неслухняність, істеричність, примхливість, нерішучість, пасивність. За результатами досліджень, уже в підлітковому віці неправильна поведінка несе за собою не лише відставання у психічному розвитку, а й обмежує життєвий досвід дитини. Помилки в поведінці проявляються в сліпому наслідуванні вчинків дорослих, невмінні діяти самостійно. Звідси типові недоліки поведінки підлітків – забіякуватість, грубість, нестриманість, негативне відношення до навчання, негативізм, замкнутість, конфліктні відносини з оточуючими [8, 18].

Обов'язковою умовою для формування негативізмів у поведінці, їх виникнення, закріплення в якості стійкої поведінкової реакції є неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних проявів негативізмів.

В.Оржеховська та О.Пилипенко виділяють такі найтипівіші помилки сімейного виховання:

- дефіцит позитивного спілкування батьків з дітьми;
- відсутність у дорослих власних моральних позицій;
- така організація життя в сім'ї, яка не сприяє формуванню у дитини моральних навичок;
- незнання і нерозуміння батьками внутрішнього світу власної дитини;
- недобррозичливе, грубе ставлення дорослих до дитини [11, 59].

На думку Р.Кемпбела, якщо батьками задіяні фізичні покарання, то дитина повинна точно знати, за що її карають. Застосування таких загальних слів, як "поганий хлопчик", можуть травмувати самоповагу дитини і знизити її самооцінку; батьки мають бути обережними, щоб не завдати фізичної травми дитині; після покарання, продемонструвати свою любов через контакт очей, фізичний дотик, пильну увагу, щоб знову переконати дитину, що її насправді як і раніше щиро люблять [3, 148].

Корман О. пропонує іншу класифікацію типів виховання дитини, що об'єднує чотири типи:

- авторитарний, в межах якого здатність задовольняти потреби дитини низька. Рівень вимог до дитини високий;
- авторитетний, що націлений на задоволення потреб дитини та передбачає високий рівень вимог до дитини;
- індиферентний (байдужий), що має низьку здатність задовольняти потреби дитини та низький рівень вимог до дитини;
- дозволяючий, в межах якого здатність задовольняти потреби дитини висока, а рівень вимог до дитини низький [5, 23].

На негативну поведінку суттєво можуть впливати акцентуації характеру дитини. Особливості характеру дитини давно привертають увагу психологів та педагогів.

Оржеховська В.М. та Федорченко Т.Є., спираючись на загально визнану в психології класифікацію акцентуацій характеру, так характеризують їх негативний вплив на формування відхилень у поведінці дитини: збудливий тип, епілептоїдний, шизоїдний, психастенічний, астеничний, істероїдний, емоційно-лабільний, гіпертимний. Особливості характеру можуть бути вродженими, але можуть формуватися і під впливом негативних факторів середовища [12, 89].

IV група: Негативна поведінка зумовлена несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ.

Окремі активні діти в період адаптації виявляють деякі негативізми поведінки: вони погано спілкуються з однолітками, сваряться з ними, провокують бійки, їм притаманні агресивність, неслухняність, схильність до руйнівних дій, брехливість. Вони навіть можуть удаватися до крадіжок, навмисного псування обладнання, іграшок і атрибутів для ігор, втечі з дитячого садка. Діти, які у старшому дошкільному віці виявляють агресивність і задержуватість, у подальшому частіше за інших схильні до асоціальної поведінки, характеризуються соціально дезадаптацією – тенденцією до соціально несхвалюваних форм поведінки.

Під час адаптації дитини до дитячого садка можуть виникати деякі негативні емоційні стани дитини: істерики, імпульсивність, страхи, тривожність, ворожість, депресія, фрустрація, деривація [10, 14].

Таким чином, з'ясувавши суть негативізмів та негативної поведінки дитини дошкільного віку, ми, спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень, прийшли до висновку, що основні типи такої поведінки зумовлені в першу чергу, кризами психовікового розвитку, дефіцитом уваги, неправильними типами виховання в сім'ї та ускладненнями адаптації дитини до ДНЗ. Саме вони зумовлюють у дошкільному віці такі негативні прояви у поведінці дітей, як агресивність, тривожність, неконтактність, впертість, капризи, страх, гіперактивність, які можуть лежати в основі формування у майбутньому антисоціальної і навіть кримінальної поведінки людини.

Література

1. Баєв Б.Ф. Трудні діти / Б.Ф.Баєв. – К.: Товариство "Знання" Української РСР, 1965. – 64 с.
2. Детский сад вчера, сегодня, завтра // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 8. – С. 88–95.
3. Кемпбелл Р. Как на самом деле любить детей / Р.Кемпбелл. – М.: Знание, 1992. – 190 с.
4. Ковалевська В.О. Звідки береться неслухняність: готуємось до батьківських зборів / В.О.Ковалевська // Бібліотека вихователя дитячого садка. – 2009. – №4. – С. 114-117.
5. Корман О. Програма курсу "Школи батьківства". – К., 2007. – 245 с.
6. Косарева О. Батьки і діти: психологічні моделі міжособистісної взаємодії // Дошкільне виховання. – 2005. – №5. – С. 25-30.
7. Коцур Н. Основи педіатрії та гігієни дітей раннього і дошкільного віку: Навч. посібник для студ. вузів. – Чернівці: нига – XXI, 2004. – 576 с.
8. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. – М., 1986. – 160 с.
9. Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей / П.Куттер. – СПб., 1998.
10. Лембрик І. Дитячі вікові кризи // Дошкільне виховання. – 2003. – №4. – С. 23-33.
11. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки / Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал. – К.: Наукова думка. – 2005. – №2. – С.17-24.
12. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Навчальний посібник. – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2008. – 376 с.

Зміст

Природничо-географічні науки

Власюк М.П. Комплексний аналіз впливу середньої місячної температури повітря та середньої місячної кількості опадів на врожайність різних сільськогосподарських культур Ніжинщини.....	3
---	---

Фізико-математичні науки, інформатика

Гурчина Я.М. ІЧ-методи вимірювання температури органічних матеріалів	8
Валенчук Я.О. Інформаційно-аналітичне забезпечення вейвлет-технології для моделювання складних систем	11
Винник А.В. "Привіт, ANDROID". Знайомство з платформою.....	16
Гайовий О.С. Розробка утиліти резервного копіювання	19
Герман О.В., Васильченко О.О. Основні напрямки та проблеми математизації сучасної науки	21
Кантур О.В. Програмна реалізація задачі "Торговельний зал" на платформі 1С.....	24
Козоріз К.О. Світлодіодний стробоскоп на 555-й мікросхемі	27
Левицький С.О. Конструювання та дослідження зигзагоподібних антен УКХ діапазону ..	29
Павенко О.Г. Моделювання динамічних систем із запізнюючим зворотним зв'язком у середовищі MATLAB	32
Чешко Б.А. Огляд-порівняння менеджерів жорстких дисків.....	37
Шило В.О. Побудова асимптотичних розв'язків сингулярно збуреного рівняння 2-го порядку.....	40

Історія, право, політологія, філософія

Баров В.В. Ніжинські остарбайтери та члени їх родин за документами Ніжинської біржі праці (1942-1943 рр.).....	48
Беба І.М. Соціальна роль жінки Вікторіанської епохи.....	54
Бесараб В.І. Становлення, розвиток та занепад Ганзейського союзу	57
Бідун С.М. До питання історії Ніжинської фортеці.....	62
Бойко І.В. Феномен єгипетської деспотії	66
Будюк В.А. Справедливість та форми управління за Платоном	69
Вакулко І.О. Діяльність просвітниці Грузії святої рівноапостольної Ніни	73
Вакулко І.О. Буття неповнолітніх правопорушників як відзеркалення повсякденності застою.....	77
Васильченко Т.О. Концепція зовнішньої політики Російської держави XVII ст. у працях Юрія Крижанича	81
Гречка О.Г. Волинська трагедія 1943-1947 років.....	85
Гринь П.С. Напрямки діяльності Ніжинського повітового земства в умовах Першої світової війни (1914-1918)	90
Данько О.М. Медична справа в місті Борзна в 1941-1943 рр.....	93
Дмитренко Н.В. Особливості вивчення соціальної історії	95
Донець А.О. Життєвий та святительський шлях Ігнатія Брянчанінова.....	99
Донець А.О. Соціалістичні змагання як фактор політизації повсякденного життя містян Ніжина (1953-1964 рр.).....	102
Железко К.А. створення "Римського клубу" як спроба вирішення глобальних проблем... 106	
Калита С.Ю. Поховальні пам'ятки Чернігово-Сіверської землі X-XIII ст	110
Кательницька Л. В. Особливості виникнення і розвитку свідомості та її структура.....	111
Кириченко Т.О. Висвітлення проблеми геноцидів на сторінках українських підручників з історії.....	116
Кочкалов Д.В. Дидактичні вимоги до шкільного підручника з правознавства	119
Кошова І.А. Дослідження проблеми утворення Київської Русі на сторінках радянських періодичних видань.....	121
Лютова Я.С. Ветеринарна галузь на Ніжинщині в період окупації (1942-1943 рр.).....	124
Мазурик В.В. Козацько-татарські союзи 1624-25 рр.....	128
Мариношенко Ю.В. Особливості впровадження історичного краєзнавства в процес навчання історії в 5 класі.....	130

Махлай М.О. Політичні ідеали Левка Лук'яненка та шляхи їх реалізації.....	134
Ременчук В.М. Населення середнього Подесення в добу бронзи.....	137
Савосько О.С. Демографічна структура населення міста Чернігова в сер. XVIII ст. за матеріалами ревізії Чернігівського полку 1732 року.....	138
Савосько О.С. Сповідні книги та ревізії як історичне джерело з вивчення соціально-економічних, суспільно-політичних і культурних процесів Гетьманщини XVIII ст.....	141
Сало А.В. Мотанка, як сакральний символ української духовності.....	144
Солодка К.Ю. Демонологічні уявлення про українське відьомство.....	147
Таскаєв М.О. До питання про типологію поховань роменської культури в Посейм'ї.....	150
Шешеня А.С. Ніжинська музична школа в період окупації (1942-1943 РР.).....	152

Філологічні науки

Дубинська С.А. Аналіз творчості Володимира Винниченка крізь призму екзистенціалізму.....	158
Коновал І.І. Дослідження топонімів у художній та науково-публіцистичній творчості Олеса Гончара.....	162

Іноземні мови

Боярченко А.Ю. Принципи ситуативності та комунікативності в навчанні діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови.....	166
Буренок М.В. Використання комунікативних завдань у процесі вивчення іноземної мови.....	168
Гармаш О.С. Використання римованих текстів у вивченні лексики англійської мови.....	172
Жданова Ю.Ю. Проектна робота на уроках англійської мови.....	175
Лапко Ю.М. Використання опор у навчанні іншомовного діалогічного мовлення.....	177
Остапчук О.Ю. Розвиток умінь діалогічного мовлення учнів старшої школи на матеріалі текстів країнознавчої тематики.....	180
Пашук Н.О. Формування соціокультурної компетентності учнів старших класів.....	183
Пінчук М.С. Особливості сучасних тенденцій навчання іноземних мов в Україні.....	187
Хурда І.І. Лінгвістичні основи навчання учнів старших класів написання англійськомовного коментаря.....	190
Шейбані М.А. Ігрові прийоми навчання англійської мови.....	193

Психологія, педагогіка, соціальна робота

Бережок В.Ю. Концепція моральності особистості у філософській спадщині М.Я. Грота.....	196
Богинська І.В. Комп'ютерна залежність у підлітків як різновид інформаційної залежності.....	200
Вишневський С.А. Управлінське спілкування керівника як складова його професійної діяльності.....	202
Горова А.О. До питання про структуру соціальної компетентності.....	206
Жибер С.Ю. Сучасні форми управління загальноосвітнім навчальним закладом.....	210
Іванова В.І. Теоретичні основи моральної компетентності та її формування на уроках історії в старших класах.....	212
Какало О.В. Способи оптимізації процесу формування дисципліни учнів у сучасній школі.....	216
Коваленко А.М. Педагогічні особливості навіювання у навчально-виховному процесі сучасної школи.....	218
Коломієць В.О. Загальні основи формування самоосвіти старшокласників.....	222
Копицаш Н.А. Моральне виховання старшокласників на уроках української літератури.....	226
Котенко К.Є. Проблема змісту шкільного підручника з історії.....	230
Котляр К.С. Формування екологічної культури школярів.....	234
Кривущенко Я.О. Дидактична гра як спосіб активізації пізнавальної активності школярів на уроках математики.....	236
Малютенко Т.В. Діяльність недержавних соціальних служб в Україні з надання соціальних послуг дітям та молоді.....	238

Примак Ю.А. Педагогічні умови формування готовності магістрів спеціальності "Управління навчальним закладом" до професійного самовдосконалення	241
Приходько А.В. Особливості виховання підлітків в умовах дистантної сім'ї	245
Рой Т.М. Модель і педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі магістерської підготовки	248
Сагайдак С.О. Педагогічні умови формування патріотичного виховання підлітків у процесі вивчення історії	252
Сус Є.П. Формування художньої культури особистості	254
Терещенко Н. Нормативні вимоги до виховання дітей раннього віку у ДНЗ	256
Чернявська О.О. Проблема наркоманії як симптом духовного падіння сучасного суспільства	259
Чернявська О.О. Причини поширення залежності від наркотичних речовин серед старшокласників	261
Чистякова В.В. Розвиток філософсько-психологічних поглядів М.Я.Грота	265
Яременко М.А. Причинно-наслідковий аналіз найпоширеніших проявів негативної поведінки дітей дошкільного віку	269