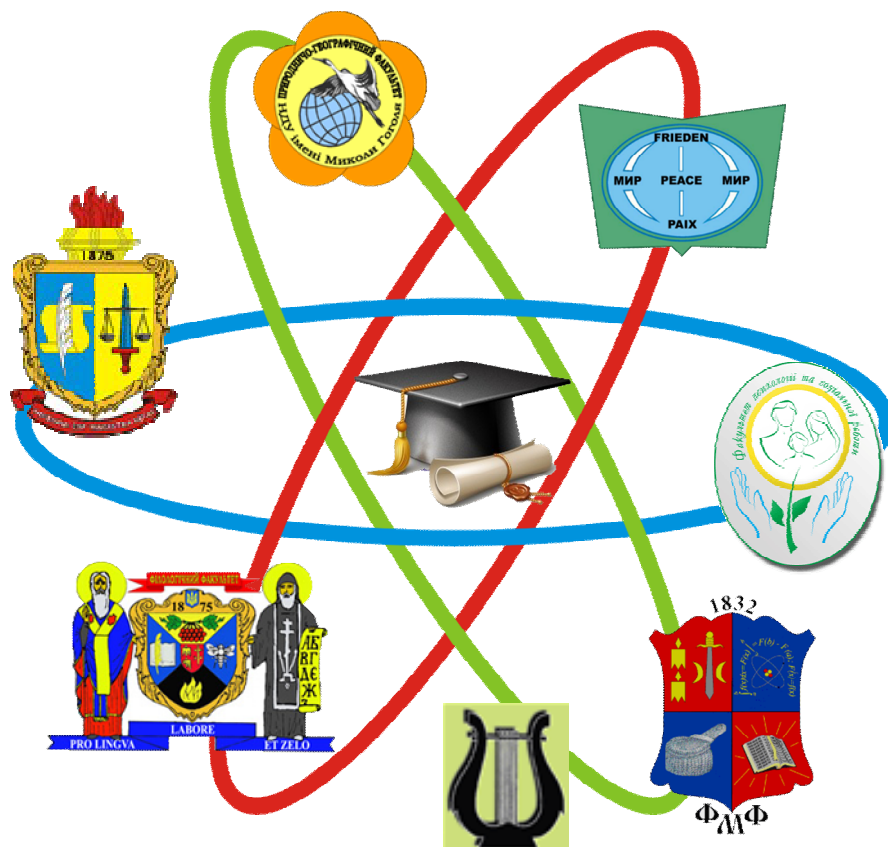


# ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО  
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

Випуск 16



2017

Міністерство освіти і науки України  
Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

# ВІСНИК

*студентського  
наукового товариства*

*Випуск 16*

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

Ніжин  
2017

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 № 5 від 15.12.2016 р.

**Редакційна колегія:**

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

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

**Упорядник:** *Бугаєць Н. О.*

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

В53 **Вісник** студентського наукового товариства [Електронне видання] : збірник наукових  
праць студентів / за заг. ред. О. В. Мельничука. – Вип. 16. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя,  
2017. – 248 с.

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

**Адреса редакційної колегії:**

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

---

Підписано до друку 15.02.17 р.  
Гарнітура Arial  
Замовлення № 674

Формат 60x84/8  
Обл.-вид. арк. 23,30  
Ум друк. арк. 28,71

Папір офсетний  
Електронне видання

---



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

© НДУ ім. М. Гоголя, 2017

# ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

УДК 551.5 (477.51)

## ВПЛИВ АГРОКЛІМАТИЧНИХ УМОВ НА ВИРОЩУВАННЯ КАРТОПЛІ ТА ЗЕРНОВИХ КУЛЬТУР НА ЧЕРНІГІВЩИНІ

**Дудар Ю.М., Лаврінченко О.Ю.**, студенти IV курсу природничо-географічного факультету

Науковий керівник: канд. геогр. наук, доц. **Остапчук В.В.**, кафедра географії

У реалізації продовольчої програми України важливе місце займає проблема раціонального використання всіх природних ресурсів, серед яких провідна роль належить клімату. Агрокліматичні умови вирощування зернових культур характеризуються великою різноманітністю. Найбільш висока продуктивність культури може бути досягнута тоді, коли агрокліматичні умови вирощування будуть найкраще відповідати біологічним вимогам культури. Для отримання високих і сталих урожаїв сільськогосподарських культур велике значення має найбільш повне врахування особливостей погодно-кліматичних умов різних регіонів. Рішення цієї актуальної проблеми пов'язане з розробкою ефективних методів детальної оцінки агрокліматичних ресурсів, з використанням показників клімату, що характеризуються високою біологізацією та чутливістю до мікроклімату. Сільське господарство являє собою "цех під відкритим небом", його відрізняє від інших галузей господарства особлива вразливість до коливань та змін клімату. Тому проблема оцінки впливу очікуваних змін клімату на агрокліматичні умови вирощування, продуктивність та валові збори сільськогосподарських культур є дуже актуальною.

Метою дослідження є оцінка впливу сучасних агрокліматичних умов, а саме термічного режиму та зволоження, на врожайність зернових культур та картоплі як важливих складових рослинництва Полісся в розрізі районів Чернігівської області.

Життя рослин, їх ріст та розвиток відбуваються в результаті постійної взаємодії з довкіллям. Найінтенсивніше ці процеси проходять за наявності необхідних факторів у оптимальній кількості. Тому комплексне вивчення закономірностей росту, розвитку та формування врожаю сільськогосподарських культур у системі ґрунт – рослина – атмосфера можливі лише на підставі кількісної та якісної оцінки впливу метеорологічних умов. Найвища продуктивність посівів формується завжди при певному поєднанні метеорологічних елементів та оптимальних їх показників, що визначаються біологічними властивостями рослин [1, с.18].

При плануванні й проведенні заходів щодо подальшого розвитку та інтенсифікації сільського господарства необхідно враховувати агрокліматичні умови території. Це дасть змогу максимально використати природні ресурси та послабити вплив несприятливих метеорологічних умов на сільськогосподарські культури.

Картопля досить вимоглива до клімату, проте розмаїтість сортів дає змогу вирощувати її майже на всій території України. В Україні площі під картоплею становлять 1,5 – 1,6 млн га. Основні масиви їх розміщення на Поліссі – близько 60% та в Лісостепу – 30% від загальної площі, решта припадає на Степ.

Картопля – рослина помірного клімату, забезпечує максимальні прирости врожаю при середньодобовій температурі 17 – 18°C. Як низькі, так і високі температури шкідливо впливають на ріст і розвиток картоплі. Якщо в період бульбоутворення ґрунт прогрівається до 25°C і при цьому спостерігається посуха, ріст бульб затримується, а при 29 – 30°C припиняється – настає так званий "простій" картоплі з можливим проростанням вічок на бульбах та появою на поверхні пагонів, а в ґрунті стolonів, на кінцях яких утворюються маленькі дочірні бульби. Спостерігається також у період короткочасної посухи утворення на бульбах (у місцях, де шкірка не огрубіла) різних за розміром і формою наростів. Високі температури не тільки затримують ріст бульб, а й викликають температурне виродження картоплі.

Картопля досить вибаглива до вологи, оскільки формує велику надземну масу за недостатньо розвиненої кореневої системи. Тому висока продуктивність її спостерігається лише при вологості ґрунту в період вегетації не менше 75 – 85%. У разі зниження вологості ґрунту до 60% врожайність картоплі знижується на 3 – 9%, а при 40% – й вологості – більш як

на 40%. Найменші вимоги в картоплі до вологи спостерігаються в початковій фазі росту – під час проростання й появи сходів, коли проростки й молоді рослини формують тканини з використанням води материнської бульби [2, с. 31].

Кукурудза є однією з основних зернових культур в Україні. Україна входить до п'ятірки найбільших експортерів зерна кукурудзи у світі, що спричинило збільшення посівних площ цієї культури на території країни. Агрокліматичні умови зон кукурудзосіяння в нашій країні відзначаються надзвичайною різноманітністю. Кожна з них має свої ґрунтові особливості, умови зволоження і температурний режим, що істотно впливають на ріст, розвиток рослин і формування зернової продуктивності культури.

Кукурудза – теплолюбна рослина. За узагальненими даними, насіння більшості гібридів кукурудзи проростає при температурі 8 – 10°C, сходи з'являються при температурі ґрунту не нижче 10 – 12°C, найбільш сприятливі для росту й розвитку в період сходів – викидання волоті середньодобові температури повітря 20 – 23°C, в період другої половини вегетації – від викидання волоті до дозрівання зерна – 22 – 23°C.

Агрокліматичні ресурси зон вирощування кукурудзи істотно різняться за ступенем природного вологозабезпечення протягом вегетаційного періоду рослин. За період вегетації кукурудзи (травень – середина вересня) в Степу, Лісостепу і Поліссі випадає відповідно 210 – 230, 280 – 310 і 320 – 350 мм опадів. Однак в багатьох випадках їх буває значно менше, особливо нестача або нерівномірність їх розподілу має місце у другій половині вегетації рослин, що певною мірою впливає на рівень продуктивності посівів.

Недостатня кількість ґрунтової вологи в цей час, особливо в поєднанні з повітряною посухою, зменшує врожай зерна культури до 30-40%, при цьому формуються дрібні качани зі зменшеною кількістю зерна та череззерницею. Зазначимо, що негативний вплив 2-3 денної ґрунтової посухи сприяє зменшенню рівня врожаю зерна кукурудзи до 20%, а при її впливі протягом тижня – до 50% [3].

Пшеницю, як культуру раннього строку посіву, висівають у перші дні весняних польових робіт. При цьому оптимальні запаси продуктивної вологи в шарі ґрунту 0 – 10 см мають становити 10 мм, у 0 – 20 см – 25 – 30 мм, а в 0 – 100 см – 160 – 180 мм. Найголовніше у підготовці й висіванні ярої пшениці – зберегти ґрунтову вологу, значні втрати якої уповільнюють появу дружних і рівномірних сходів, а отже, – стартовий ріст і розвиток, що в подальшому призводить до різкого зниження продуктивності. Особливо чутлива до затримки зі строком сівби тверда пшениця. В разі затримки з сівбою на один день втрати врожаю зерна становлять у середньому 0,5 – 1,0 ц/га, а на 10 днів – урожай знижується на 30 – 40% і більше.

Насіння її починає проростати за температури 1 – 2°C, сходи з'являються за температури 4 – 5°C через 20, а за 10°C – через 8 – 10 діб. Сходи ярої пшениці стійкі проти весняних приморозків. Зниження температури до мінус 10°C молоді рослини переносять добре. Оптимальна температура для куціння пшениці ярої 10 – 12°C. Низька тривала температура під час куціння позитивно впливає на розвиток кореневої системи і врожай зерна. У фазі колосіння і молочної стиглості оптимальною вважається температура 16 – 22°C [4].

Отже, для вирощування картоплі та зернових культур необхідні належні агрокліматичні умови. Ріст і врожай напряму залежить від кліматичних умов і кількості опадів у різні періоди росту і розвитку рослини. Велике значення для гарного врожаю мають кількість внесених добрив, тип ґрунту, вчасна та правильна обробка.

Із метою виявлення та оцінки впливу температурного режиму теплого періоду року на формування врожаю зернових культур і картоплі у Чернігівській області були використані статистичні матеріали Ніжинської метеостанції та Головного управління статистики у Чернігівській області за період з 2000 по 2014 роки. Для кількісної оцінки температурного режиму для кожного місяця були виділені певні градації: за норму в даному дослідженні прийнято середнє арифметичне значення за даний період з відхиленням від нього на 1°C, нижче норми – це відхилення від норми на 1°C і більше в сторону зниження, вище норми – в сторону підвищення. Відповідно до градацій всі досліджувані роки були згруповані у вибірки за температурою кожного місяця.

Подібні розрахунки були проведені для урожайності та визначені градації: менше 80% від середнього значення по досліджуваному періоду – низька врожайність, 80 – 120% – середня, більше 120% – висока. За отриманими результатами статистичного аналізу для кожного місяця було побудовано діаграми відповідно до градацій, виділених за температурою, де по горизонталі відкладено роки, а по вертикалі – кількість районів з урожайністю певної градації.

Аналіз діаграм дозволяє зробити певні висновки щодо того, як впливає температура повітря кожного місяця теплого періоду року на формування врожаю, виходячи з того, що на зв'язок з температурним режимом певного місяця вказує факт урожайності однієї градації у більшості районів області. Такий підхід дозволяє певною мірою оцінити, температура яких місяців має суттєвий вплив на формування майбутнього врожаю.

Окрім термічного режиму на урожайність впливають і умови зволоження, тому до аналізу залучені і місячні суми опадів, представлені на діаграмах у рамках.

Найбільш яскравим прикладом, який дозволяє виявити вплив температури повітря та кількості опадів на урожайність картоплі, є липень.

Температура повітря у липні вище норми сприяє формуванню низької урожайності картоплі. З даної вибірки (рис. 1) у трьох роках з чотирьох урожайність була низькою у більшості районів області. При цьому не простежувалося суттєвої залежності від поєднання надмірно високої температури з кількістю опадів за цей місяць.

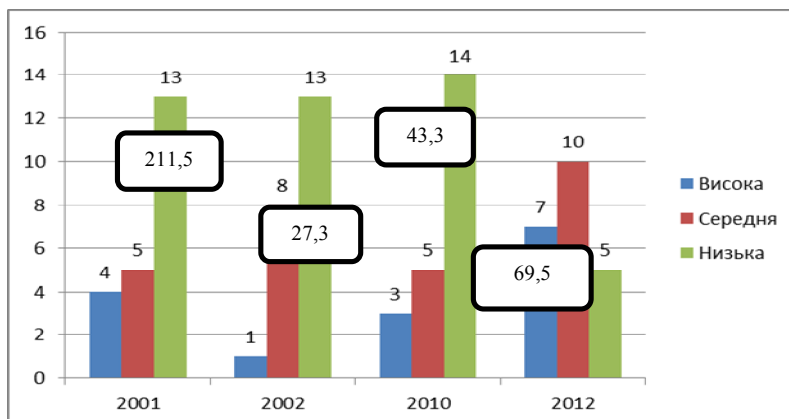


Рис. 1. Урожайність картоплі за районами області у роки з температурою повітря у липні вище норми

Нормальна температура у липні спостерігалася у шести роках (рис. 2). Як бачимо, за таких термічних умов, є значною ймовірність високої урожайності (у п'яти роках з даної вибірки). Яскравим прикладом є 2011 рік, коли температура в межах норми та надмірна кількість опадів зумовили високу врожайність у більшості районів області.

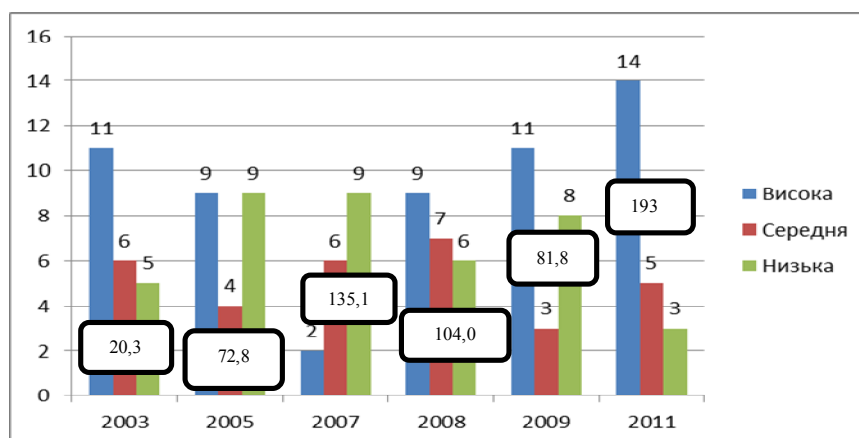
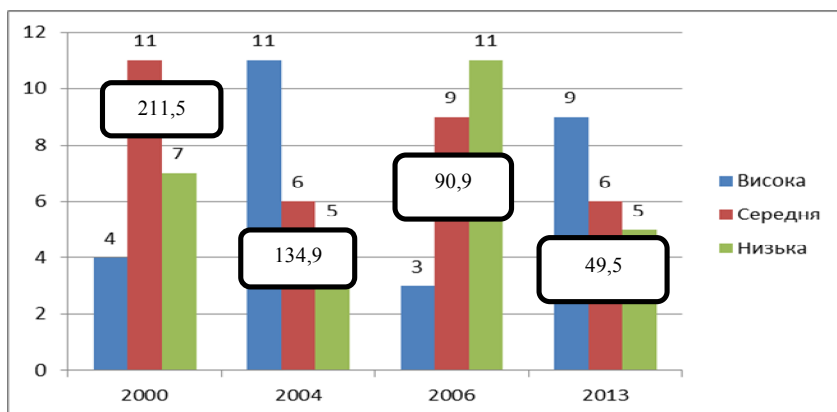


Рис. 2. Урожайність картоплі за районами області у роки з температурою повітря у липні в межах норми

Дуже низька температура повітря у липні була в чотирьох роках з досліджуваного періоду (рис. 3). Вона не відіграла суттєвої ролі у формуванні врожаю. У двох роках висока врожайність була у половині районів області, тоді як у 2006 році вона була низькою у одинадцяти районах. Із даної вибірки видно, що в умовах холодного липня ймовірність середньої врожайності є загалом більшою, ніж високої та низької.

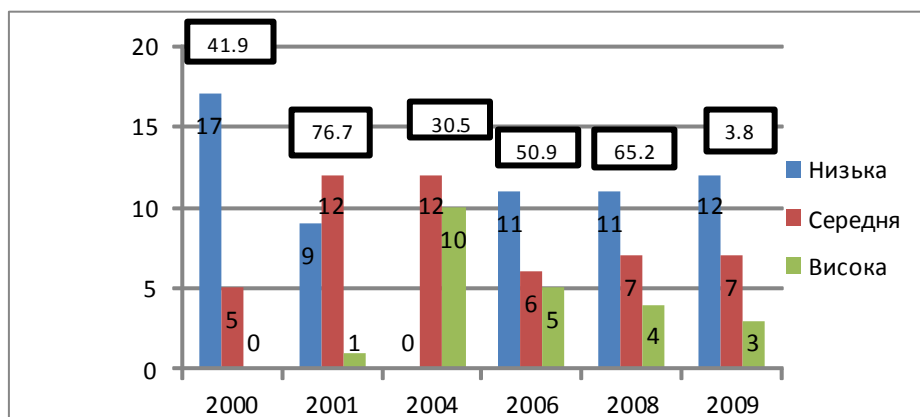
Загалом аналіз діаграм за липень дав можливість виявити таку закономірність: коли температура середня і нижча норми, то урожайність дещо вища, а при надмірно високій температурі навпаки – низька. Надмірно теплий липень, не залежно від кількості опадів, не є сприятливим для формування високої майбутньої врожайності картоплі.

Найбільш яскравим прикладом, який показує вплив температури та опадів на врожайність зернових культур є травень.



**Рис. 3. Урожайність картоплі за районами області у роки з температурою повітря у липні нижчою норми**

Якщо температура у травні була нижчою від норми (рис. 4), найбільш імовірно, що врожайність буде низькою. Адже у чотирьох роках із шести надмірно холодний травень призвів до низької врожайності в переважній більшості районів області. Проте ймовірність середньої врожайності також була суттєвою. При цьому ймовірність високої врожайності була незначною. Це може бути вказівкою, як саме холодний травень впливає на майбутній урожай.



**Рис. 4. Урожайність зернових культур за районами області в роки з температурою у травні нижче норми**

У роки, з температурою у травні в межах норми (рис. 5), найбільш імовірно, що врожайність буде середньою. Адже у двох роках із трьох близько половини районів області має саме таку врожайність. Проте ця закономірність не є однозначною, бо у 2011 році половина районів мають високу врожайність, що означає, що температура в межах норми у травні не є єдиною умовою, яка визначає майбутній урожай. При цьому кількість опадів була порівняно малою і це сприяло формуванню середнього та високого врожаю.

При температурі у травні вище норми (рис. 6), імовірність низької врожайності є найбільшою, адже у двох роках із вибірки надмірно спекотний травень призвів до низької врожайності майже в половині районів області. Проте ймовірність високої врожайності також була суттєвою, бо у двох роках із вибірки більше половини районів мали високу врожайність. Низька врожайність за такої температури спостерігалася при малих значеннях кількості

опадів, а висока врожайність за такої температури спостерігалася, зазвичай, у роки з великою кількістю опадів. Це вказує на суттєвий вплив погодних умов цього місяця на майбутню врожайність.

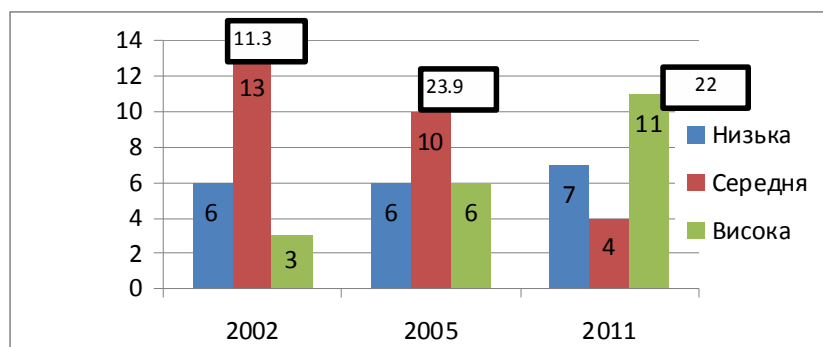


Рис. 5. Урожайність зернових культур за районами області в роки з температурою у травні в межах норми

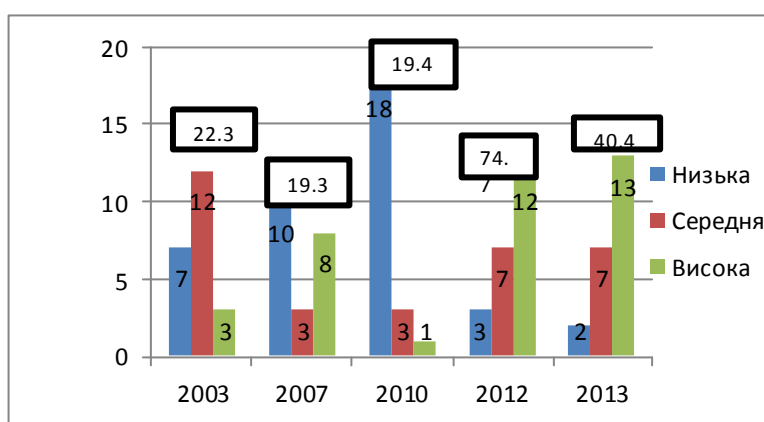


Рис. 6. Урожайність зернових культур за районами області в роки з температурою у травні вище норми

Можна зробити висновок, що температурний режим травня відіграє суттєву роль у формуванні майбутнього врожаю, насамперед, у поєднанні з певною кількістю опадів, а саме холодний та спекотний і сухий травень сприяють формуванню низької врожайності, а спекотний і вологий — високої.

Отже, аналіз впливу сучасних агрокліматичних умов теплого періоду року на врожайність зернових культур на території Чернігівської області дозволив зробити загальний висновок про те, що найвища врожайність спостерігається за температури вище норми. Імовірність врожайності картоплі також залежить від температури: коли вона середня та нижча норми, то врожайність дещо вища. При цьому, виявлена в окремі місяці неоднозначність впливу термічного режиму на врожайність картоплі та зернових культур вказує на необхідність урахування також кількості опадів, запасів води у ґрунті та інших агрокліматичних умов. Вочевидь, для більш всебічного аналізу умов формування врожаю необхідно враховувати й умови дотримання агротехнологій, якість посівного матеріалу тощо.

#### Література

1. Зінченко О.І. та ін. Рослинництво: підручник / О.І.Зінченко, В.Н.Салатенко, М.А.Білоножко; За ред. О.І.Зінченка. – К.: Аграрна освіта, 2001. – 591 с.
2. Операційна технологія виробництва картоплі: навч. посіб. для студ. ВНЗ / За ред. В.І.Дзюби, В.Г.Батюти. – К.: Урожай, 1987. – 200 с.
3. Вирощування кукурудзи: [Електронний ресурс]: режим доступу: <http://agrosp.kiev.ua>
4. Вирощування пшениці: [Електронний ресурс]: режим доступу: <http://subject.com.ua/agriculture/crop/9.html>



## РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАХВОРЮВАНOSTІ НАСЕЛЕННЯ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**Іванова А.В.**, магістрантка природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: доктор геогр. наук, проф. **Барановський М.О.**, кафедра географії

Стан здоров'я людей посідає особливе місце у системі цінностей цивілізованої країни. Здоров'я населення країни відображає її соціально-економічне, екологічне, демографічне і санітарно-гігієнічне благополуччя, є одним із соціальних індикаторів суспільного прогресу, важливим чинником, який впливає на якість та ефективність трудових ресурсів. У даній статті проаналізовано міжрайонні відмінності у структурі захворюваності населення Житомирської області.

Інформаційну основу дослідження склали дані Головного управління статистики та управління охорони здоров'я цього регіону.

Упродовж 2014 року у Житомирській області було зареєстровано 2189 тис. захворювань проти 2156 тис. випадків у 2013 році. Зростання склало більше 33 тис. випадків. Поширеність хвороб серед населення області становила 173 тис. на 100 тис. осіб проти 169 тис. у 2013 році.

У Житомирській області існують досить істотні регіональні диспропорції у рівні захворюваності населення.

За загальною захворюваністю лідирують Житомирський (194 тис. на 100 тис. осіб), Черняхівський (190 тис.) та Овруцький (189 тис.) райони. Найменші показники фіксуються у Володарськ-Волинському (126 тис.), Баранівському (148 тис.) і Червоноармійському (147 тис.) районах. Захворюваність у Житомирському районі вища за аналогічні показники у Володарськ-Волинському районі на 63 % (рис. 1).

### Загальна захворюваність населення

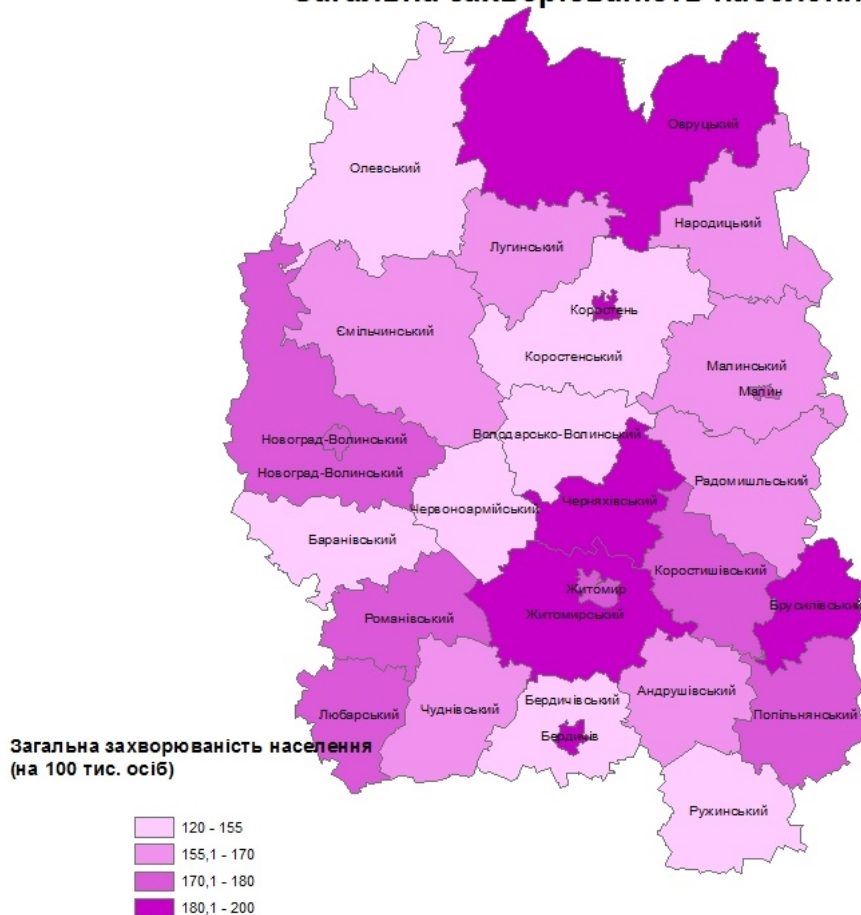
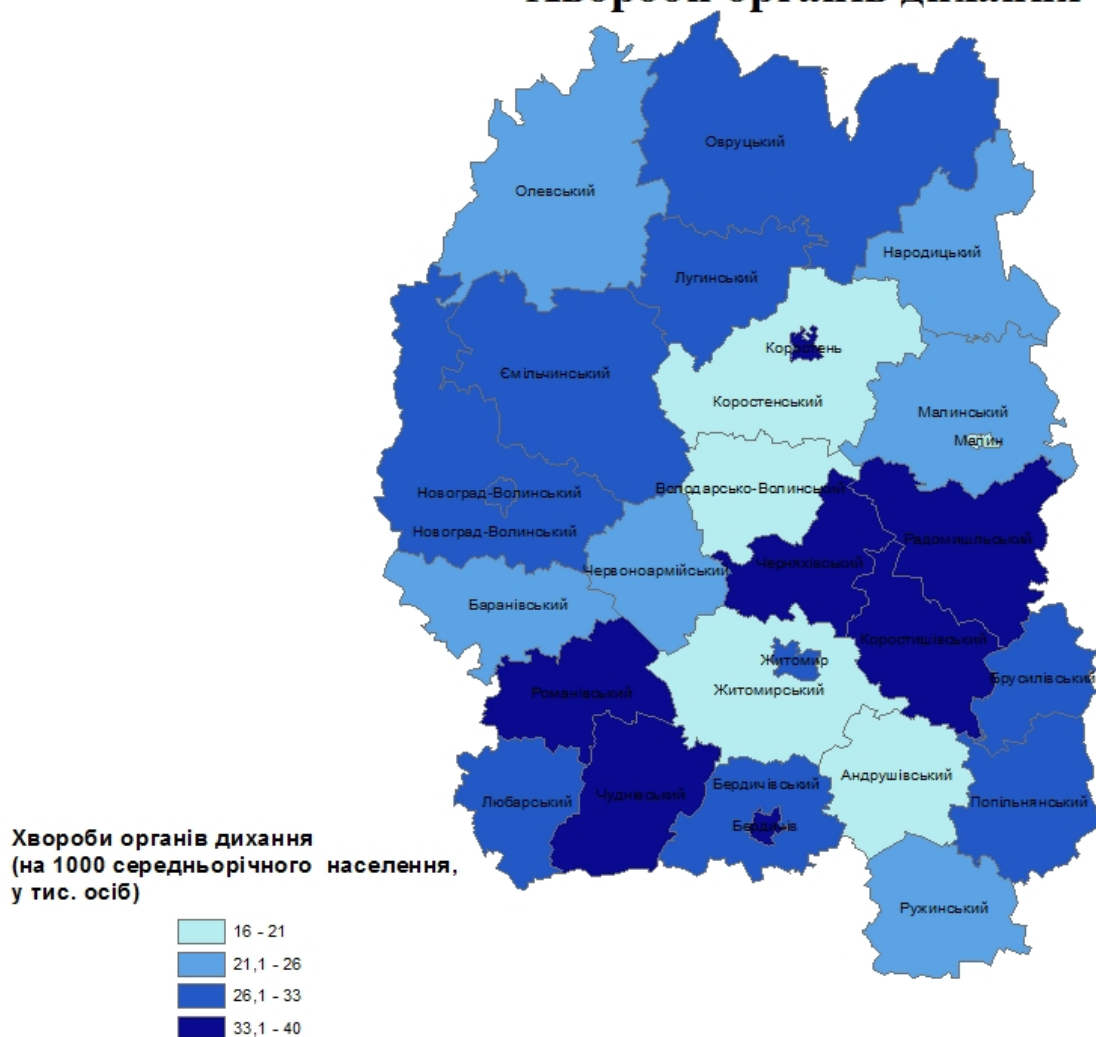


Рис. 1. Загальна захворюваність населення Житомирської області

Традиційно високі показники захворюваності населення пов'язують із станом забруднення компонентів навколишнього середовища. Детальна інформація у розрізі адміністративних районів щодо викидів забруднюючих речовин в атмосферне повітря дозволяє проаналізувати їхній вплив на різні види захворюваності населення, але в першу чергу на хвороби органів дихання (рис. 2).

Для оцінки взаємозалежності показників використовувався найпростіший метод – кореляційний аналіз. Проведені розрахунки показали, що дійсно між ними існує пряма, досить суттєва залежність. Коефіцієнт кореляції між показником загальної забрудненості повітря та хворобами органів дихання становив 0,729, між показником викидів в атмосферне повітря від стаціонарних джерел і хворобами органів дихання – 0,544 (табл.1).

## Хвороби органів дихання



**Рис. 2. Захворюваність населення на хвороби органів дихання**

За захворюваністю систем кровообігу (ішемічна хвороба серця, інфаркт міокарда, аритмія, атеросклероз, серцева недостатність, інсульти) першість утримують Любарський, Андрушівський, Брусилівський та Малинський райони. Нижчими від пересічних для області ці показники є в Олевському, Володарсько-Волинському та Червоноармійському районах (рис. 3).

Поширення патології ендокринної системи має зовсім іншу картину. Високим рівнем захворюваності ендокринної системи вирізняються Овруцький (перевищення пересічного для області показника становить 2,2 рази), Лугинський, Житомирський райони та м. Коростень.

У західних районах області зазначені показники є помітно нижчими. Досить помітним є вплив радіоактивного забруднення території на хвороби ендокринної системи. Величина коефіцієнта кореляції між забрудненням території цезієм та хворобами ендокринної системи становить 0,441, між забрудненням території стронцієм та цими ж хворобами – 0,478.

Аналогічна ситуація простежується і за іншими видами хвороб. Причому може спостерігатися ситуація, коли два сусідні райони області займають полярні позиції за показниками захворюваності населення (табл. 2).

Таблиця 1

**Індекси кореляційної залежності між показниками забруднення довкілля та захворюваності населення**

	ХЗЗР	Загальна забрудненість повітря	Викиди в атмосферу (від стаціонарних джерел)	Забруднення цезієм	Забруднення стронцієм	Важкі метали
Загальна захворюваність	0,398	0,191	0,191	0,385	0,245	0,375
Хвороби ендокринної системи	0,196	0,360	0,360	0,441	0,478	0,123
Хвороби нервової системи	0,196	0,033	0,014	0,232	0,274	0,411
Хвороби системи кровообігу	0,405	0,227	0,301	0,227	0,363	0,425
Хвороби органів дихання	0,158	0,729	0,544	0,330	0,231	0,267
Хвороби органів травлення	0,289	0,354	0,159	0,293	0,307	0,419
Злоякісні новоутворення	0,345	0,323	0,218	0,510	0,573	0,451

Розраховано автором за даними [2,3]

**Хвороби системи кровообігу (на 100 тис. осіб)**

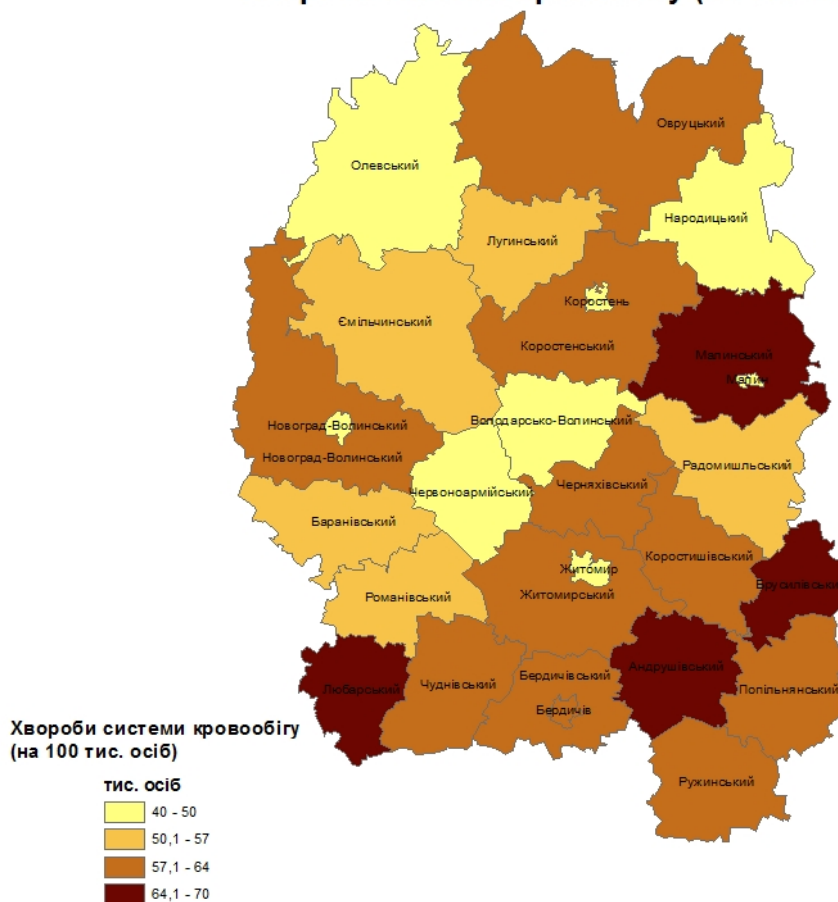


Рис. 3. Захворюваність населення на хвороби системи кровообігу

## Регіональні особливості захворюваності населення

	Найвищі показники	Найнижчі показники
Хвороби кровообігу	Любарський, Андрушівський, Брусилівський, Малинський райони	м. Коростень, Олевський, Володарськ-Волинський, Червоноармійський райони
Хвороби органів дихання	м. Коростень, Житомирський, Романівський, Коростишівський райони	Андрушівський, Коростенський, Володарськ-Волинський райони
Хвороби органів травлення	м. Коростень, Народицький, Брусилівський, Черняхівськ райони	Володарськ-Волинський, Коростишівський, Червоноармійський, Баранівський райони
хвороби кістково-м'язевої системи та сполучної тканини	Черняхівський, Радомишльський, Овруцький, Олевський райони	Лугинський, Володарськ-Волинський, Ружинський, Новоград-Волинський, Попільнянський райони
хвороби ендокринної системи	м. Коростень, Овруцький Лугинський, Житомирський райони	Новоград-Волинський, Баранівський, Олевський, Радомишльський райони
хвороби сечостатевої системи	м. Бердичев, м. Коростень, Новоград-Волинський, Брусилівський райони	Володарськ-Волинський, Ємільчинський, Овруцький райони

Міжрайонні відмінності у показниках захворюваності на новоутворення досить значні. Гірша ситуація у містах Житомир, Бердичів, Коростень та у Коростишівському районі. Наприклад у Житомирі рівень захворюваності на новоутворення перевищує пересічне для області значення майже на 25%. У Червоноармійському, Олевському, Брусилівському та Баранівському районах зазначені показники є найменшими (рис. 4).

## Захворюваність на злякісні новоутворення (на 100 тис. осіб)

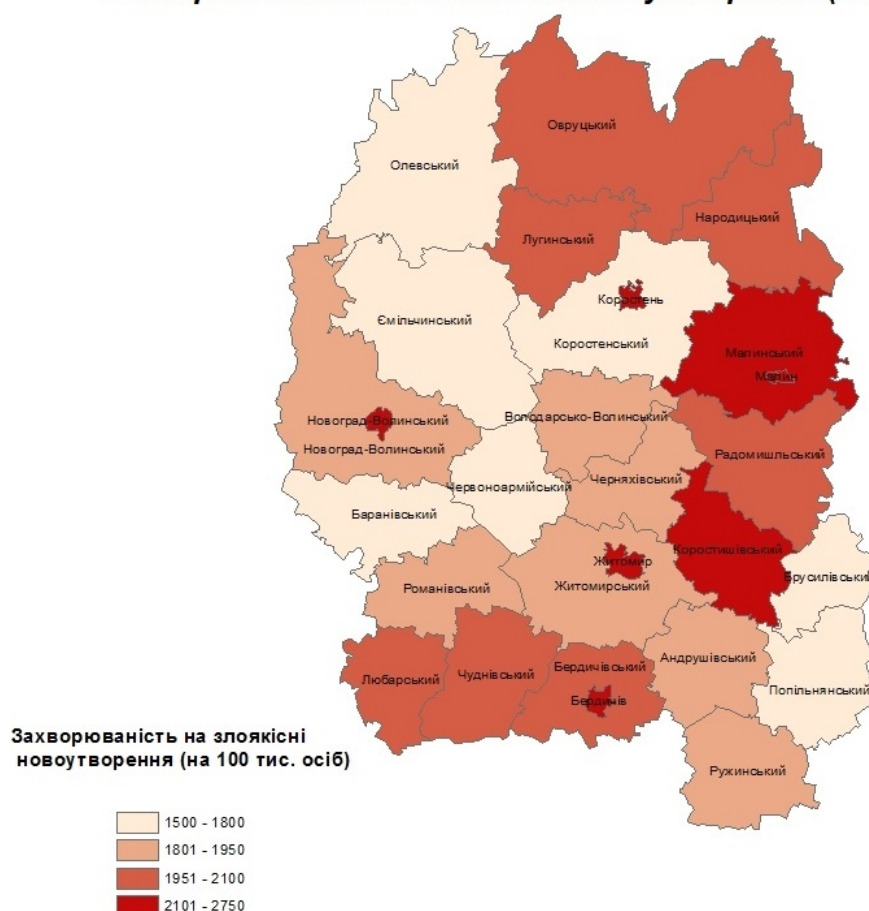


Рис. 4. Захворюваність населення на злякісні новоутворення

Житомирська область, які відомо, зазнала значного радіоактивного забруднення у результаті аварії на ЧАЕС. Питання впливу радіонуклідів на здоров'я населення досліджується уже багато років. Було проаналізовано вплив радіоактивного забруднення території на поширення різних типів захворюваності. Найбільшого радіоактивного забруднення зазнали північні райони області. Логічно, що саме у них і мали б бути максимальні показники онкологічних захворювань. Проте це чітко не проглядається. Наприклад Олевський район належить до тих територій, де рівень онкологічних захворювань є незначним. Велика кількість зареєстрованих захворювань характерна для південних і центральних районів. Це можна пояснити великими запаси корисних копалин (граніт, лабрадорит, габро), котрі містять в собі радіоактивні елементи. Більша частина впливу природної радіації припадає на радон – найважчий газ на планеті. Він постійно утворюється в земній корі в процесі розпаду більш важких елементів. Якщо будівля збудована в скелястій місцевості і виконана із каменю (особливо граніту), то слід очікувати підвищеного накопичення в ньому радону [1].

Було встановлено, що відносно значна залежність простежується між показниками забруднення території цезієм-137, стронцієм-90 та злоякісними новоутвореннями. Коефіцієнти кореляції склали відповідно 0,510 та 0,573.

Отримані результати не спростовують поширеної думки про вплив радіації на здоров'я населення. Цей вплив безперечно є, але він по-різному проявляється для великих і малих доз радіації. Більш достовірні результати можна отримати, якщо досліджувати лише те населення, яке проживає на забруднених територіях. Очевидно, що на зростання рівня захворюваності населення від онкологічних хвороб впливає і вікова структура населення, зокрема зростання частки осіб старших вікових груп. Інколи її вплив є навіть більший, ніж вплив радіоактивного забруднення території.

Наявність описаних вище регіональних особливостей захворюваності населення Житомирської області потребує пошуку причин такого явища, а відтак, є стимулом для подальшого дослідження із зазначеної проблематики.

#### Література

1. Довкілля: Державна екологічна інспекція у Житомирській області [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://dei.zt.ua/dovkillia/htm>
2. Захворюваність населення: Державна служба статистики України. Головне управління статистики у Житомирській області [Електронний ресурс]: Режим доступу : <http://www.zt.ukrstat.gov.ua/htm>
3. Статистичний збірник Житомирської області за 2014 рік / за ред. Г.А.Пашинської [Електронний ресурс]: Режим доступу: [http://www.zt.ukrstat.gov.ua/Publikacii/zbirnyky/zbirn\\_schor2014.pdf](http://www.zt.ukrstat.gov.ua/Publikacii/zbirnyky/zbirn_schor2014.pdf)

УДК 911.2(477)

### СУЧАСНА РАДІАЦІЙНА СИТУАЦІЯ В УКРАЇНІ

**Михалько О.Г.**, студент IV курсу природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: ст. викладач **Мирон І.В.**, кафедра географії

**Вступ.** Аварія, що сталася на Чорнобильській АЕС 26 квітня 1986 р., істотно вплинула на усталений радіаційний фон не лише території України, а і багатьох країн Європи. За тридцять років після аварії на радіологічна ситуація в Україні дещо змінилася на краще, але питання про вплив природних і техногенних джерел радіації на стан екосистем та здоров'я людини лишається актуальним.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблему радіоактивного забруднення території досліджувало багато вітчизняних авторів, зокрема Р.Алексахін, Д.Гродзинський, С.Малюта, А.Соломко, В.Шевченко, І.Гудков, О.Кравець, М.Набока, С.Гащак і ряд інших вчених. Результати їх досліджень були покладені в основу даної роботи.

**Мета роботи.** Дослідити особливості радіації природного та антропогенного походження та охарактеризувати сучасну радіаційну ситуацію на території України.

**Результати досліджень та їх обговорення.** Особливості тектонічної будови України обумовили постійний природний радіаційний фон. Основні джерела природної радіації зосереджені в межах Українського кристалічного щита та меншою мірою на Донбасі й у Карпатах. До об'єктів підвищеної природної радіоактивності належать: торієве й уранове зруденіння у кристалічних породах; уран і радон у ґрунтового покриві, а також підземних та

ґрунтових водах. Площі з високим рівнем радоновиділення займають близько 20% території кристалічного щита. Вони характеризуються численними природними радіоекологічними аномаліями з концентраціями радону до 100 еман і більше, урану –  $5 \times 10^{-5} - 10^{-4}$  г/дм<sup>3</sup> і радію –  $10^{-11} - 5 \times 10^{-11}$  г/дм<sup>3</sup> [3].

Також до джерел природної радіоактивності належать радонові мінеральні води (води цього типу зустрічаються на Донбасі, у Криму і Карпатах, але найбільше вивчені радіоактивні води в межах Українського кристалічного щита). Найбільший вплив на формування радіоактивного фону в Україні мають U, Th, <sup>40</sup>K, <sup>87</sup>Rb. Розподіл цих елементів у породах кристалічного фундаменту і осадового чохла Українського щита та прилеглих тектонічних структур відображає еволюцію земної кори, пов'язану з диференціацією хімічної речовини під впливом ендегенних і екзогенних процесів. Пересічний вміст урану у кристалічних породах – 2,2 г/т, торію – 14 г/т, співвідношення Th/U – 5,6 [3].

Серед техногенних джерел радіації безперечно найбільше значення має аварія на ЧАЕС. У доаварійний період рівень радіоактивного забруднення окрім природного фону включав також забруднення, зумовлене ядерними випробуваннями. На території України рівень забруднення становив: плутонію – 10–60 Бк/м<sup>2</sup>, стронцію-90 – 0,37–1,55 кБк/м<sup>2</sup>, цезію-137 – 1,85–4,5 кБк/м<sup>2</sup> [3].

Унаслідок аварії на ЧАЕС радіоактивні викиди спричинили значне радіоактивне забруднення великої частини Українського Полісся (північних районів Київської, Житомирської, Чернігівської, Рівненської та Волинської областей), дещо менше – областей центральної та східної України, а також південної частини Українських Карпат. Дані про забруднення території радіонуклідами цезію-137 станом на 1998 рік наведені у таблиці 1.

За роки, що минули після аварії, загальна радіаційна обстановка істотно поліпшилася за рахунок радіоактивного розпаду радіонуклідів, їх фіксації та заглиблення у ґрунтовий покрив, вжиття контрзаходів (запобігання винесенню радіонуклідів за межі зони відчуження, подолання наслідків аварії у сільськогосподарському та лісогосподарському виробництві, проведення дезактиваційних робіт) тощо[1]. Так, якщо у 1998 році потужність експозиційної дози (ПЕД) порівняно з червнем 1986 р. на непорушених земельних ділянках знизилась у 100 разів, а на територіях, де здійснювалися дезактиваційні заходи, – у 1000 разів і більше. Після розпаду короткоживучих радіонуклідів швидкість зміни потужності дози істотно знизилась.

**Таблиця 1**  
**Забруднення території радіонуклідами цезію-137 станом на 1998 рік [4]**

Область, регіон	Площа тис. км <sup>2</sup>	Площа зі щільністю забруднення цезієм-137, кБк м <sup>2</sup>								
		2	4	10	20	40	100	185	555	1480
АР Крим	27,0	19,1	5,4	0,23						
Вінницька	26,5	25,5	19,9	6,7	3,3	0,72				
Волинська	20,2	19,4	14,5	4,9	1,6	0,02				
Дніпропетровська	31,9	19,8	13,6	2,4	0,09					
Донецька	26,5	26,5	26,0	9,9	2,9	0,18				
Житомирська	29,9	28,7	25,2	16,9	12,4	9,7	4,2	0,93	0,53	0,11
Закарпатська	12,8	11,4	5,0	0,81	0,03					
Запорізька	27,2	23,5	8,9	0,72						
Івано-Франківська	13,9	13,4	11,2	6,4						
Київська	28,9	28,9	26,1	20,7	13,8	5,9	1,7	0,44	0,18	0,09
Кіровоградська	24,6	24,3	16,7	3,9	0,65	0,11				
Луганська	26,7	26,7	26,7	19,6	1,6					
Львівська	21,8	12,0	0,47							
Миколаївська	24,6	21,8	7,3	0,47	0,05					
Одеська	33,3	32,9	15,9	1,4	0,14					
Полтавська	28,8	26,6	25,3	0,65						
Рівненська	20,1	20,0	17,8	12,6	10,3	5,9	0,61	0,02		
Сумська	23,8	23,0	20,0	5,9	1,9	0,56	0,02			
Тернопільська	13,8	7,6	4,7	2,5	1,0	0,09				
Харківська	31,4	31,4	30,7	8,7	0,09					
Херсонська	28,5	19,2	1,6							
Хмельницька	20,6	15,4	8,6	3,2	0,74	0,2				
Черкаська	20,9	20,8	18,3	11,0	7,3	3,5	0,38	0,07		
Чернівецька	8,1	8,1	7,6	3,4	1,0	0,22	0,13			
Чернігівська	31,9	21,2	13,6	9,6	9,3	8,5	3,0	0,06		
Разом	603,7	529,8	373,7	155,2	72,3	38,5	12,7	3,0	1,4	0,56

ПЕД формується практично повністю гамма-випромінюванням, яке виникає внаслідок розпаду цезію-137. Так, у 1998 році ПЕД дорівнювала 6-24 мкР/год, що наближався до природного рівня або неістотно перевищував його [4].

На початку 2010 року забруднення цезієм-137 вище 37 кБк/м<sup>2</sup> на сільськогосподарських угіддях України поширене на 461,7 тис. га. Забруднені площі зберігаються на території 12 областей, де було обстежено 8,8 млн. га земель. Найбільші площі угідь, забруднених цезієм-137, поширені в таких областях: Житомирській – 156 тис. га, Черкаській – 76, Рівненській – 52, Чернігівській – 52, Вінницькій – 50, Київській – 34 тис. га. Серед названих областей – у Черкаській і Вінницькій – одержання сільськогосподарської продукції, забрудненої вище допустимих рівнів, протягом останніх років не виявлено. Найскладніша ситуація щодо забруднення сільськогосподарської продукції цезієм-137 склалась у Рівненській області, де забруднено 18,6 тис. га торфовищ (37 %). На цих площах міграція радіонуклідів відбувається найбільш інтенсивно [5].

Стронцієве забруднення ґрунту на сільськогосподарських угіддях України спостерігається в значно більших масштабах, ніж цезієве. У межах 0,74 – 5,55 кБк/м<sup>2</sup> стронцієм-90 забруднено 4,6 млн. га, що становить 52 % від обстеженої площі. Територія сільськогосподарських угідь Вінницької, Київської, Черкаської і Чернігівської областей суцільно забруднена радіостронцієм. Таке інтенсивне поширення цього радіонукліду на території України зумовлене, в першу чергу, глобальними викидами стронцію-90 під час випробувань ядерної зброї в атмосфері. Забруднення угідь стронцієм-90 внаслідок Чорнобильської катастрофи було менш інтенсивним і поширилося, в основному, в межах зони відчуження та на прилеглих до неї територіях, проте в аерозольних випадках стронцій поширився і значно далі [6,7]. Дані про забруднення території радіонуклідами цезію-137 та стронцію-90 станом на 2010 рік наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Щільність забруднення радіонуклідами цезію і стронцію ґрунтів сільськогосподарських угідь на початок 2010 року [5]**

Область	Площа, тис. га	з них зі щільністю забруднення, кБк/м <sup>2</sup>							
		цезієм-137				стронцієм-90			
		до 37	37-185	186-555	>555	до 0,74	0,74-5,55	5,56-111	>111
Вінницька	1241,6	1192,1	49,4	0,1	-	-	1241,6	-	-
Волинська	547,4	546,0	1,4	-	-	547,4	-	-	-
Житомирська	1150,3	994,4	145,6	10,3	-	354,3	757,5	38,5	-
Івано-Франківська	276,1	267,1	9,0	-	-	87,4	186,2	2,5	-
Київська	525,0	491,4	33,5	0,1	-	517,7	6,6	0,7	-
Рівненська	420,7	369,0	51,4	0,3	-	392,5	27,9	0,3	-
Сумська	1153,9	1143,6	10,3	-	-	1133,0	20,9	-	-
Тернопільська	127,5	126,8	0,7	-	-	93,3	34,2	-	-
Хмельницька	950,3	947,0	3,3	-	-	949,2	1,1	-	-
Черкаська	330,6	254,5	75,3	0,8	-	25,1	286,9	18,6	-
Чернівецька	228,8	210,2	18,4	0,2	-	-	228,8	-	-
Чернігівська	1836,7	1785,1	48,4	3,0	0,2	85,6	1699,0	51,6	0,5
Разом	8788,9	8327,2	446,7	14,8	0,2	4185,4	4490,8	112,2	0,5

Також значного забруднення внаслідок аварії на ЧАЕС зазнали і водні об'єкти на території України. Радіаційний стан водних об'єктів басейну Дніпра за післяаварійний період визначався переважно техногенними радіонуклідами, що змиваються із водозборів, які були забруднені внаслідок аварійних викидів. На сьогодні головним шляхом надходження радіонуклідів до Київського водосховища (з подальшою міграцією по каскаду дніпровських водосховищ) залишаються води р. Прип'ять, де і зафіксований найбільший вміст радіонуклідів [6].

За даними "Екоцентру" у 2016 році по довжині дніпровського каскаду водосховищ, внаслідок процесів седиментації і розбавлення дніпровської води більш чистими водами бокових приток, вміст радіонуклідів зменшується. Вміст радіонуклідів у поверхневих водах України наведений у таблиці 3.

Загалом у 2016 р. вміст стронцію-90 і цезію-137 у контрольованих водних об'єктах України був набагато меншим за норматив, який визначено у "Допустимих рівнях вмісту радіонуклідів цезію-137 та стронцію-90 у харчових продуктах та питній воді" (ДР-2006). Рівні забруднення води практично досягли передаварійних значень і, якщо не буде небезпечних

стихійних гідрометеорологічних явищ у басейнах річок Прип'яті та Дніпра, то радіаційний стан вод дніпровського каскаду водосховищ буде поліпшуватись [6].

Аварія на ЧАЕС не єдина аварія на атомних електростанціях, але їй належить першість за наслідками та потужністю вибуху серед катастроф ХХ століття. Найпотужнішою у ХХІ столітті стала аварія на японській АЕС "Фукусіма-Дайічі" (11 березня 2011 року). Екологічні наслідки цих аварій мають спільні риси: ліси навколо Чорнобильської АЕС і АЕС "Фукусіма" є великими могильниками радіоактивного забруднення; наявні масштабні впливи на здоров'я громад тощо. На забруднених територіях навколо Чорнобильської АЕС спостерігаються високі рівні смертності, низька народжуваність, збільшення кількості випадків захворювання на рак і широке поширення психічних розладів. У районах поблизу Фукусіми спостерігається збільшення кількості випадків захворювання на рак щитовидної залози, що неможливо повністю пояснити широким скринінгом [7]. Це свідчить про те, що досвід, отриманий під час подолання наслідків аварії в Чорнобилі, має надзвичайне значення не тільки для України, а і для всього світу.

Таблиця 3

**Об'ємна активність цезію-137 і стронцію-90 у радіонуклідів у поверхневих водах України у I півріччі 2016 р. [6]**

Об'єкт та пункт спостереження	Об'ємна активність, Бк/м <sup>3</sup>					
	<sup>137</sup> Cs (загальний)			<sup>90</sup> Sr		
	мін.	макс.	середній	мін.	макс.	середній
р. Прип'ять – м. Чорнобиль	12,6	46,1	24,3	43,0	120,0	77,0
р. Дніпро - с. Неданчичі	2,7	7,4	5,7	5,7	7,7	6,3
р. Десна - м. Чернігів	0,7	1,3	0,97	4,4	7,2	5,6
Київське вдсх. – м. Вишгород	4,4	9,7	6,2	18,4	47,6	32,8
Канівське вдсх. – м. Київ	3,1	9,0	6,1	14,7	38,4	25,5
Канівське вдсх. – м. Канів	3,6	6,3	5,2	13,4	20,7	16,6
Каховське вдсх. – м. Нова Каховка	0,4	1,1	0,8	16,2	24,3	19,5
Дніпро-Бузький лиман – м.Очаків	1,0	5,6	3,3	8,9	11,6	10,3
р. Південний Буг - м. Миколаїв	1,1	3,7	1,6	5,8	7,2	6,6
р. Дунай - м. Ізмаїл	1,1	9,0	3,6	8,1	11,9	9,8

**Висновки.** Особливості геологічної будови обумовили постійний радіаційний фон на території України. На сьогодні техногенне радіоактивне забруднення території України за час після аварії на Чорнобильській АЕС стабілізувалося на відносно низьких рівнях. Основними радіонуклідами, які формують радіаційну ситуацію, є стронцій-90 і цезій-137. На території України найбільш забруднені Житомирська, Рівненська, Київська, Чернігівська області. Серед великих річок найбільш забрудненою є р. Прип'ять, але слід зазначити, що рівні забруднення води практично досягли передаварійних значень.

Моніторинг радіаційної ситуації на території України повинен продовжуватися. Це дасть, по-перше, можливість планувати і здійснювати заходи з реабілітації радіоактивно забруднених територій країни, по-друге, застосовувати досвід та знання в оцінюванні ситуації та науковій підтримці прийняття відповідних рішень щодо можливих шляхів мінімізації наслідків техногенної катастрофи в інших країнах світу.

### Література

1. Гудков І.М. Сучасна радіаційна ситуація в аграрній сфері на території України, Росії та Білорусі в зоні впливу аварії на Чорнобильській АЕС / Проблеми сільськогосподарської радіології: 17 років після аварії на Чорнобильській АЕС. – Житомир: Видавництво ДАУ. – 2003. – С. 21 – 27.
2. Двадцять років Чорнобильської катастрофи: погляд у майбутнє (Національна доповідь України). – К.: Атіка, 2006. – 224 с.
3. Іванов Є.А. Радіоекологічні дослідження: Навч. посібник / Є.А. Іванов. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. – 149 с.
4. Корсак К.В. Основи екології / К.В. Корсак, О.В. Плахоток. – Київ: МАУП, 2000. – (2).
5. Національна доповідь про стан родючості ґрунтів України – Київ, 2010. – 112 с.
6. Про стан забруднення навколишнього природного середовища на території України за даними спостережень гідрометеорологічних організацій у 2016 році. // Офіційний сайт ЦГО [Електронний ресурс], Київ. – 2016. – Режим доступу: <http://www.cgo.kiev.ua/>
7. Ядерні рубці: Багаторічна спадщина Чорнобиля і Фукусіми // Офіційний сайт Грінпіс Інтернешнл [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://atom.org.ua/?p=2383>.



## ЕКОТОПОНІМИ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ЇХ ПОШИРЕННЯ

**Покатович Ю.В.**, студентка V курсу природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: канд. геогр. наук, доц. **Барановська О.В.**, кафедра географії

**Постановка проблеми.** Природно-заповідний фонд (ПЗФ) Полтавської області представлений унікальними та найкраще збереженими територіями та об'єктами майже всіх типів та категорій. Вагомим показником сучасної флори і фауни є кількість рідкісних видів і угруповань, які потребують охорони. У флорі вищих судинних рослин Полтавщини виявлено 169 рідкісних видів, у тому числі: 7 – занесених до Червоного Європейського списку, 48 – до Червоної книги України, 137 – регіонально-рідкісних, що мають обмежене поширення території Полтавської області, 52 – потребують регіональної охорони. Цікавим та актуальним є питання про походження назв цих об'єктів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Топоніми досліджуються комплексно, загалом за регіонами. Серед провідних топонімів можна виділити київських вчених – А.Белецького, Р.Кравчука, В.Німчука. Дослідженню топонімії Полтавської області присвятив свої праці К.Цілюйко "Топоніміка Полтавщини як джерело історії краю: Полтавсько-Київський діалект – основа української мови", Афанасьєв О.Є. "Географічне дослідження топонімічної системи України", Баранков В.Д. "Знакомые с детства названия", Тищенко К. "Ключі з Астурії від минулого України".

**Постановка завдання.** На основі викладеного матеріалу можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні походження назв екопонімів Полтавщини та їх класифікації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Екопоніми Полтавської області мають різне походження. Значна їх частина успадкувала назву від найближчого населеного пункту, поблизу якого знаходиться. Так Великоселецький гідрологічний заказник загальнодержавного значення розташований у межах Оржицького району на схід від смт. Оржиці, між селами Великоселецьке і Плехів. Це Великоселецьке болото – типовий природний комплекс заплавної рослинності з багатою флорою та специфічними засоленими ділянками, розташовані у правобережній заплаві річки Сули і пригирловій частині річки Оржиці. Дейманівський ландшафтний заказник розташований у межах Пирятинського району між селами Дейманівка і Шкурати, що на схід від м. Пирятина. Створення заказника дало можливість зберегти рослини і тварин, що зникають, адже заказник – це місце гніздування водоплавних і водноболотних птахів: качок, куликів, а також ходуличника, занесеного до Червоної книги України [5]. Малоперещепинський ботанічний заказник отримав назву від неподалік розташованого села Мала Перещепина, а також Велике Болото, Маньківка Новосанжарського району. Це болотний масив у солончаковій улоговині. Яскравим показником засоленості ґрунтів є рідкісні на Полтавщині рослини – бульбокомиш морський та куга Табернемонтана. Саме ж село отримало назву від прізвища першопоселення або, що ймовірніше, – від характеристики місцевості. Слово "перещепина" у словнику В. Даля означає "перетинка", а зважаючи на заболоченість місцевості, це могло бути місце, де можна перейти болото до інших населених пунктів [2, с. 634]. Плехівський гідрологічний заказник розташований у районі с. Плехова Оржицького району; Святилівський орнітологічний заказник – на захід від с. Святилівки Глобинського району в дельті р. Сули (серед птахів – рідкісна жовта чапля, занесена до Червоної книги); Христанівський ландшафтний заказник – біля сіл Христанівка і Бодаква Лохвицького району; Березоворудський парк (один із чотирьох на Полтавщині парків-пам'яток садово-паркового мистецтва загальнодержавного значення) Пирятинського району – в с. Березова Рудка; Хорольський ботанічний сад – природоохоронна територія загальнодержавного значення – знаходиться на окраїні м. Хорол Полтавської області [8, с. 348].

Устимівський дендрологічний парк розташований на території села Устимівки Глобинського району Полтавської області. Його площа 8,44 га. Навесні 1893 року місцевий землевласник Василь Васильович Устимович разом із своїм другом та колегою Олександром Івановичем Дегтярьовим заклав перші посадки парку на площі 0,15 десятин, це місце і досі носить назву "Дегтярівщина". Надалі площа парку щорічно збільшувалася і у 1910 році була доведена до 8,44 га, отримавши назву "Нова ботаніка". 18 травня 1929 року прийнято рішення оголосити Устимівський дендрологічний парк заповідником республіканського значення та взяти його під охорону держави [3, с. 109].

Білецьківські плавні – ландшафтний заказник загальнодержавного значення знаходиться в околицях міста Кременчука; складова ландшафтного парку "Кременчуцькі Плавні". Загальна площа заказника – 2980 га. Розташований у долині Дніпра. До складу заказника входять острови Зелений, Динька, Фантазія. "Білецьківські Плавні" на Дніпродзержинському водосховищі у Кременчуцькому районі – ділянка добре збереженої заплави Дніпра [4, с. 32].

Також назви від населеного пункту отримали екопоніми місцевого значення. Одним із них є Висачківський горб (інші назви – Висачківська дайка, Висачківський соляний купол) – геологічна пам'ятка природи місцевого значення, який розташований між селами Висачки (інакше – Ісачки), Тишки та Кузубівка Лубенського району.

Такими ж за походженням є й інші екопоніми: Гадяцький Бір (Гадяцький р-н); Рашівський ландшафтний заказник (с. Рашівка Гадяцького р-ну); Бесідівщинський парк ім. Г.Перевери (с. Бесідівщина Гребінківського р-ну); ботанічна пам'ятка природи Ульянівські могили (с. Ульяновка Гребінківського р-ну).

Серед екопонімів Полтавщини є такі, що отримали назву від водних об'єктів області. Прикладами таких екопонімів є Нижньопільський ландшафтний заказник, що являє собою заплаву р. Псла зі смугою річкового заплавного лісу і знаходиться в Кременчуцькому районі [2, с. 18].

На території Полтавської області багато екопонімів, у найменуваннях яких вказано назви рослин, що охороняються. Це як поодинокі рослини (Олександрівський дуб у Пирятинському р-ні, каштан Вавілова Полтавського р-ну, Хейлівщинський дуб Чорнухинського р-ну, Гребінчин каштан у Гребінківському р-ні), так і насадження. Прикладами таких екопонімів є назви ботанічних заказників: Терновий кущ (Лютенківське лісництво), Дубина (Краснолуцьке лісництво), Липа (ботанічна пам'ятка природи), Дуб черешчатий (усього по області 45 об'єктів з такою назвою та 1 з назвою дуб пірамідальний), Липа дрібнолиста (Гадяцький р-н). Також є екопоніми типу Великий Ліс, Краснолуцький Гай, Березовий Гайок, Дубовий Гай (по області 5 об'єктів) і тощо [7].

За назвою екопонімів області можна також дізнатися, які тварини охороняються на території заказника. Гідрологічний заказник Озеро Журавлине, що знаходиться в с. Підозірка Зіньківського району, займає площу 51 га. Озеро отримало свою назву через те, що навесні до нього злітається багато журавлів, лелек, які охороняються [6].

Окрему групу екопонімів Полтавської області становлять геологічні пам'ятки природи: Бутова гора, Головлева круча, Лиса Гора, Келеберда, гора Пивиха, Висачківський соляний купол (Висачківський кар'єр), Рудні піски, Скеля – гранітний реєстр, Виходи гранодіоритів. Вони відображають особливості рельєфу, зумовлені характерною особливістю Дніпрово-Донецької западини – наявністю тектонічних порушень, які ускладнені солянокупольськими структурами [1, с.98].

**Висновки.** На території Полтавської області 384 об'єкти ПЗФ. В роботі проаналізовано 72 об'єкти, що становить 18,8 % від загальної кількості їх в межах області.

Проведений аналіз дав можливість зробити висновок про те, що в основі назв природоохоронних об'єктів Полтавської області лежать різні чинники, як природні, так і соціальні (табл.1). Одні з фітотопонімів успадкували назви від найближчого населеного пункту чи водойми, інші названі на честь засновника чи відомої особи, ще інші відображають особливості рельєфу, назви рослин і тварин, що охороняються.

Таблиця 1

**Відсоткове співвідношення екопонімів за походженням назв**

Види екопонімів за походженням - назва походить від:	% проаналізованих екопонімів
населеного пункту	38,8
річки	11,1
рослинного світу	31,9
тваринного світу	5,6
геологічні пам'ятки природи	12,5

**Література**

1. Афанасьєв О.Є. "Географічне дослідження топонімічної системи України" [Текст]: автореф. дис. канд. геогр. наук: 11.01.11 / О.Є.Афанасьєв; Київський національний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2006 [120-147]. – 210 с.
2. Баранков В.Д. Знакомые с детства названия / В.Д.Баранков. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.

3. Еталони природи Полтавщини. Розповіді про заповідні території / Байрак О.М., Проскурня М.І., Стецюк Н.О. та ін. – Полтава: Верстка, 2003. – 212 с.
4. Цілуйко К.К. Топоніміка Полтавщини як джерело історії краю: Полтавсько-Київський діалект – основа української мови / К.К.Цілуйко. – К., 1954. – 54 с.
5. Полтавщина. Енциклопедичний довідник / за ред. А.В.Кудрицького. – К.: Українська радянська енциклопедія ім. М.П.Бажана, 1992. – 1022 с.
6. Полтавщина туристична [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://poltava-tour.gov.ua/>
7. Природно-заповідний фонд Полтавщини. Держуправління екоресурсів у Полтавській області [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.eco-poltava.gov.ua/pzfzag.htm#pzfr/n>
8. Тищенко К. "Ключі з Астурії від минулого України" / К.Тищенко. – Київ – Дрогобич: Посвіт, 2015. – 528 с.

УДК 911.9:502(477.51)

## ЕКОЛОГІЧНИЙ СТАН ҐРУНТІВ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**Федірко Т.С.**, студентка V курсу природничо-географічного факультету  
Науковий керівник: канд. геогр. наук, доц. **Барановська О.В.**, кафедра географії

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження забруднення ґрунтів зумовлена тим, що ґрунт є основним компонентом наземних екосистем, який утворився протягом геологічних епох у результаті постійної взаємодії біотичних і абіотичних факторів. Як складний біо-органомінеральний комплекс ґрунт є природною основою функціонування екологічних систем біосфери. Ґрунти є основним засобом виробництва в сільському та лісовому господарствах, головним джерелом сільськогосподарських продуктів та інших рослинних ресурсів, основою забезпечення добробуту населення. Тому охорона ґрунтів, раціональне використання, збереження та підвищення їх родючості – неодмінна умова подальшого прогресу суспільства.

**Постановка завдання.** Метою даного дослідження є аналіз і оцінка екологічного стану ґрунтів Чернігівської області.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ґрунтовий покрив, рівнинність території і агрокліматичні умови фізико-географічних зон Полісся і Лісостепу, в межах яких розташована Чернігівська область, визначають оптимальне природне середовище для ведення сільського господарства. Сільськогосподарські землі області мають значну строкатість як по наявності ґрунтових відмін, так і по якості. Загальна природна характеристика цих земель вказує на знижений рівень їхньої родючості.

За внесенням поживних речовин мінеральних добрив на гектар посівної площі Чернігівщина в останні роки вийшла на 10 місце в Україні. Як результат, в останні роки, в цілому по області спостерігається позитивна динаміка за внесенням мінеральних добрив під посіви сільськогосподарських культур, крім того вона краща ніж загалом в Україні [2].

Особливо небезпечним для сільськогосподарських земель Чернігівської області є процес дегуміфікації ґрунтів, що проявляється практично на всій площі орних земель і негативно впливає на низку властивостей, процесів і режимів ґрунтів, істотно погіршуючи екологічні параметри ґрунтового середовища.

Родючість ґрунту також залежить від вмісту в ньому поживних елементів, зокрема фосфору, азоту, нітрогену та калію. Баланс поживних речовин в землеробстві показує, що втрати основних елементів живлення в ґрунтах становили в цілому в області 46,9 тис.т. поживних речовин, з них азоту – 14,5 тис.т; фосфору – 8,3 тис.т; калію – 24,1 тис.т.

Однією з найгостріших проблем у землеробстві області була і залишається проблема зростання кислотності ґрунтового покриву. Внаслідок поширення кислих ґрунтів область не додержує значної кількості продукції. При цьому підкислюються землі всіх районів. Найбільш інтенсивно проходить цей процес в Борзнянському, Городнянському, Прилуцькому, Сосницькому, Талалаївському районах, де площі кислих ґрунтів зросли на 10 – 14 %. Покращується динаміка щорічних обсягів вапнування кислих ґрунтів (лише власними коштами сільгоспідприємств) – за 2008 – 2013 роки в середньому вапнувалось по 7,1 тис. га [3].

В останні роки, за даними обласного державного проектно-технологічного центру охорони родючості ґрунтів і якості продукції "Облдержродючість", уміст важких металів, зокрема кадмію, свинцю, у ґрунтах області не перевищує допустимих рівнів. Найвищий середній вміст

рухомих форм виявлено в ґрунтах Срібнянського (7,22 мг/кг), Варвинського (7,12 мг/кг), Ніжинського (6,65 мг/кг) районів, що відповідає помірному рівню забруднення. Найнижчі середні показники зафіксовані у Щорському (3,38 мг/кг) і Корюківському (3,83 мг/кг) районах. Уміст свинцю перевищує фоновий рівень у всіх районах області.

Найбільший середній вміст рухомих форм кадмію виявлено в ґрунтах Ніжинського (0,23 мг/кг), Носівського (0,19 мг/кг) і Борзнянського (0,18 мг/кг) районів, що майже в 2 рази перевищує фоновий рівень. Найменший середній вміст – в ґрунтах Щорського та Корюківського районів [5].

Унаслідок Чорнобильської катастрофи Чернігівщину відноситься до п'яти найбільш забруднених областей України. За даними великомасштабного радіологічного обстеження сільськогосподарських угіддях області було виявлено 75 тисяч гектарів площ, забруднених  $^{137}\text{Cs}$  вище 1  $\text{Кі}/\text{км}^2$ , і 88 тисяч гектарів, забруднених  $^{90}\text{Sr}$  вище 0,15  $\text{Кі}/\text{км}^2$ .

Стосовно  $^{90}\text{Sr}$  критичною територією визнана придніпровська зона (західні частини Козелецького, Ріпкинського та Чернігівського районів). На цій території з 1992 до 2014 роки виявлено випадки забруднення овочів вище допустимого рівня у 1,5 рази; зерна продовольчих культур – у 3,4 рази, насіння соняшнику – у 2,3 рази. Найбільшу щільність забруднення ґрунту стронцієм-90 мають сільгоспугіддя Козелецького району. Тут 31 % їх площі має забруднення в межах 0,15 – 3  $\text{Кі}/\text{км}^2$  [4]. Велика частка забруднених  $^{137}\text{Cs}$  сільськогосподарських угідь виявлена в західних і північних районах. Найбільш забруднений Семенівський район, де площі із щільністю забруднення понад 1  $\text{Кі}/\text{км}^2$  становлять 27 % його території. Досить забрудненими також є Корюківський, Чернігівський, Ріпкинський райони [1].

За післяаварійний період радіаційна ситуація в області покращилась. Цьому сприяло проведення захисних заходів на найбільш критичних територіях, а також покращення завдяки природним автореабілітаційним процесам (радіоактивний розпад, фіксація і перерозподіл радіонуклідів у ґрунті). Дія цих факторів обумовила зменшення площ ґрунтів, забруднених  $^{137}\text{Cs}$  вище 1  $\text{Кі}/\text{км}^2$ , на 2–7 %,  $^{90}\text{Sr}$  вище 0,15  $\text{Кі}/\text{км}^2$  – на 1–13 %

Таким чином, радіаційна ситуація на сільськогосподарських угіддях поліської частини області стабілізується, але продовжує існувати підвищений рівень радіаційного опромінення населення, що вимагає проведення спеціальних контрзаходів, спрямованих на зниження рівня забруднення радіонуклідами сільськогосподарської продукції. Інтенсивність міграції радіонуклідів в умовах Чернігівщини в значній мірі визначається кислотністю ґрунтового розчину, вмістом у ґрунті калію, фосфору та гумусу [4].

Отож, на території Чернігівської області намітилась досить складна ситуація, пов'язана зі зменшенням вмісту гумусу, рухомого фосфору, обмінного калію та азоту, масштабним проявом процесу підкислення, засолення і проявом ерозії ґрунтових ресурсів. Наведені дані свідчать про необхідність проведення природоохоронних заходів щодо збереження та підвищення продуктивності земельних ресурсів [2].

Підсумком до всього вище сказаного може виступати узагальнююча карта "Екологічний стан ґрунтів Чернігівської області", яка включила в себе комплексну характеристику ґрунтів області (рис. 1).

Для визначення екологічного стану ґрунтів було вибрано 3 показники, що мають сприятливий вплив на ґрунти (вміст гумусу, вміст рухомого фосфору і обмінного калію), і 2 такі, що відображають негативні якості ґрунтів, а саме кислотність і рівень забруднення цезієм-137. За даними показниками кожному району було присвоєно відповідну кількість балів (Табл. 1).

Було виділено 5 груп районів: не задовільний, погіршений, умовно задовільний, задовільний, умовно сприятливий. До районів з не задовільним екологічним станом ґрунтів відносяться Ріпкинський, Семенівський, Корюківський, Чернігівський, Козелецький. Райони, що мають погіршений екологічний стан ґрунтів: Новгород-Сіверський, Сосницький, Городнянський, Щорський, Куликівський, Ніжинський, Носівський. Умовно задовільний стан мають такі райони як Менський, Борзнянський, Коропський. Чотири райони (Бобровицький, Ічнянський, Талалаївський, Бахмацький) мають задовільний стан ґрунтів і лише три райони (Прилуцький, Срібнянський і Варвинський) мають умовно сприятливий стан ґрунтів.

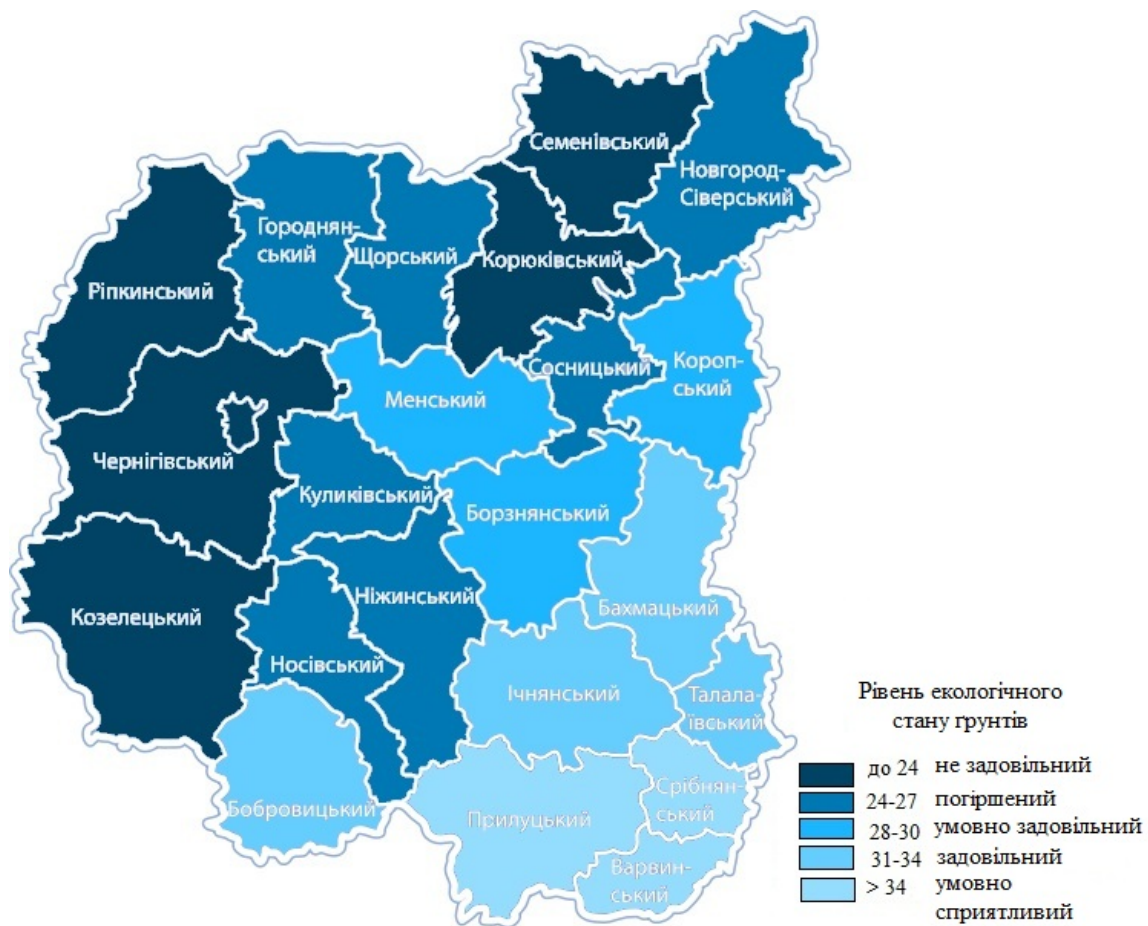


Рис. 1. Екологічний стан ґрунтів Чернігівської області

Таблиця 1  
Бальна оцінка екологічного стану ґрунтів Чернігівської області

Район	Вміст			Забруднення цезієм	Кислотність	Сума балів
	Калію	Фосфору	Гумусу			
Чернігівська обл.	6	6	4	5	7	28
Бахмацький	8	5	6	7	5	31
Бобровицький	9	6	5	6	7	33
Борзнянський	6	4	4	7	7	28
Варвинський	10	7	6	7	6	36
Городнянський	5	4	3	6	8	26
Ічнянський	8	6	5	7	7	33
Козелецький	4	5	2	4	7	22
Коропський	5	6	3	6	8	28
Корюківський	4	5	3	3	7	22
Куликівський	5	5	3	6	5	24
Менський	5	6	4	6	8	29
Ніжинський	5	5	5	6	5	26
Н.-Сіверський	6	5	3	5	8	27
Носівський	5	4	5	6	5	25
Прилуцький	10	8	5	7	6	36
Ріпкинський	4	3	3	2	6	18
Семенівський	6	5	3	1	7	22
Сосницький	5	5	3	4	7	24
Срібнянський	10	7	5	7	6	35
Талалаївський	9	7	6	7	5	34
Чернігівський	5	5	2	3	7	22
Щорський	5	4	2	6	8	25

Проаналізувавши узагальнюючу карту "Екологічний стан ґрунтів Чернігівської області", можна зробити такі висновки:

- майже половина районів області мають погіршений і навіть незадовільний стан ґрунтів;
- прослідковується чітка зміна екологічного стану ґрунтів від найгірших показників до умовно сприятливих з північного-заходу на південний-схід. Пояснити це можна впливом дуже важливого і вагомого показника, який був взятий при створенні даної карти, а саме радіаційного забруднення (зокрема цезієм-137), яке відбулося після вибуху на Чорнобильській АЕС;
- північні та північно-західні райони мають менший вміст гумусу, ніж південні та південно-східні райони, аналогічним в області є розподіл обмінного калію;
- щодо таких показників як кислотність і вміст рухомих форм фосфору, то значних коливань у районах не спостерігається;
- найгірша ситуація, щодо екологічного стану ґрунтів, спостерігається на заході і північному-сході області в таких районах: Ріпкінський, Семенівський, Чернігівський, Корюківський, Козелецький. Такий розподіл визначився впливом двох домінуючих факторів: високим рівнем радіаційного забруднення, зокрема цезієм-137, і низьким вмістом гумусу;
- найкраща екологічна ситуація спостерігається на південному-сході області в Прилуцькому, Срібнянському і Варвинському районах, оскільки дані райони найменше постраждали після вибуху на ЧАЕС і мають вищі показники вмісту гумусу.

Дана карта допомагає побачити загальний екологічний стан ґрунтів Чернігівської області і виділити райони, які потребують впровадження заходів щодо покращення екологічної ситуації, і райони, які мають сприятливий екологічний стан ґрунтів і матимуть його в майбутньому, якщо будуть проводити правильну еколого-агрохімічну політику.

**Висновки.** Дедалі актуальнішою стає проблема погіршення еколого-агрохімічного стану ґрунтів Чернігівської області. Слід зазначити, що погіршення цього показника зумовлено постійним посиленням деградаційних процесів. За останні роки обсяги застосування добрив і вапнування орних земель значно зменшились. Як наслідок, спостерігається дефіцит фосфору, калію, нітрогену і гумусу у ґрунтах посівних площ. У зв'язку зі слабким фінансуванням аграрного комплексу поповнення ґрунтових запасів України цими елементами проходить повільно і недостатньою мірою.

### Література

1. Гавій В.М. Радіаційне забруднення сільськогосподарських угідь Чернігівської області та вплив його на здоров'я населення / В.М.Гавій, С.В.Коваленко // Екологія і раціональне природокористування: Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. – 2006. – 244 с.
2. Земля – наше багатство, яке треба зберегти для нащадків / Інформ-агенція "Чернігівський монітор" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://monitor.cn.ua/ua/economics/20151>
3. Матеріали Чернігівського обласного державного проектно-технологічного центру охорони родючості ґрунтів і якості продукції "Облдержродючість". Департамент агропромислового розвитку Чернігівської обласної державної адміністрації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://apk.cg.gov.ua/index.php?id=13672&tp=1&pg=>
4. Сардак І.П., Динаміка радіаційної ситуації в Чернігівській області / А.М.Приходько, І.О.Глибовець, С.О.Хмарна, І.І.Шабанова // Сучасні екологічні проблеми Українського Полісся та суміжних територій (до 30-ї річниці аварії на ЧАЕС): Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (20 – 22 квітня 2016 року). – Ніжин, 2016. – 252с.
5. Стан земельних ресурсів та ґрунтів у Чернігівській області (регіональна доповідь) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://5ka.at.ua/load/ekologija/stan\\_zemelnih\\_resursiv\\_ta\\_runtiv\\_u\\_chernigivskij\\_oblasti\\_regionalna\\_dopovid/18-1-0-10732](http://5ka.at.ua/load/ekologija/stan_zemelnih_resursiv_ta_runtiv_u_chernigivskij_oblasti_regionalna_dopovid/18-1-0-10732)

УДК 371.32:511.1

**ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ  
ЧИСЛОВИХ СИСТЕМ**

**Андруша В.М.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: ст. викладач **Варущик Н.П.**, кафедра вищої математики

Мета сучасного навчання полягає не тільки і не стільки в засвоєнні учнями певної суми фактів, а в розвитку їх мислення і пізнавальної самостійності, що виявляється в здатності ефективно організувати свою розумову діяльність для вирішення завдань, тобто висувати гіпотези, організовувати пошук і стратегію вирішення, застосовувати прийоми розумової діяльності.

Одне з головних завдань розвиваючого навчання – розвиток мислення учнів. Глибокі дослідження процесу мислення і його механізмів були проведені Н.Д. Богоявленським, Л.С. Виготським, П.Я. Гальперінім, В.В. Давидовим, А.Н. Леонтьєвим, Н.А. Менчинською, С.Л. Рубінштейном, Н.Ф. Талізін та іншими; математичного мислення – К.В. Васкянном, Е.Н. Кабановою-Меллер, В.А. Крутецьким, Н.А. Менчинською, Н.Ф. Талізінною, І.С. Якиманською, В.І. Осинською і ін.

Відсутність сформованих прийомів розумової діяльності призводить до відставання в розвитку операційної сторони мислення в порівнянні із змістовною, що стає основною перешкодою при вивченні більш складного матеріалу, при вирішенні задач, однією з причин неуспішності, зокрема з математики.

У даний час розвиток мислення в процесі навчання математики відбувається недостатньо цілеспрямовано. Учитель лише епізодично дещо вносить в цей процес і пов'язане це, на думку відомого методиста А.І. Маркушевича, з тим, що "... вважають, що математичний розвиток – це щось похідне, щось супутнє процесу засвоєння фактів і навичок в галузі математичної науки. Пройде людина через якусь кількість формул, визначень, теорем, вирішить скільки сотень задач із збірника математики - ось він і придбає необхідний розвиток ... Не можна зводити всю проблему математичної освіти до передачі учням тільки певної суми знань і навичок ... Друге завдання, що стоїть перед нами і не менш важливе, ніж перше, – це завдання математичного розвитку учнів ... факти випаровуються, а розвиток залишається..." [3, 31].

Традиційне навчання математики, маючи на меті всебічний розвиток особистості, зорієнтований на ззовні задані зразки, більшою мірою виконує інформативну, а не розвивальну функцію. При такому підході учень може зберігати в пам'яті значний об'єм інформації, але не вміти використовувати ні в межах навчального процесу, ні тим більше в нестандартних ситуаціях.

Усунення цього протиріччя є основою удосконалення освіти. Процес розвитку психологами розуміється по-різному.

Під розумовим розвитком будемо розуміти формування і вдосконалення всіх видів, форм і операцій мислення, відпрацювання умінь та навичок застосування законів мислення в пізнавальній діяльності, а також уміння переносити сформовані прийоми розумових дій у нестандартні ситуації.

Під прийомами розумової діяльності будемо розуміти способи, за допомогою яких вона реалізується. Це аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація, класифікація. Кожен акт мислення є процесом вирішення проблеми, яка виникає в навчальній або практичній діяльності. При цьому основою мислення є знання, а знання формуються на основі мислення.

У психології розглядаються два види мислення – емпіричне та теоретичне. Психологічний аналіз емпіричного мислення зводиться до виділення деяких мисленнєвих процесів: абстракції та узагальнення, порівняння та класифікації. Теоретичне мислення – це передусім аналіз та синтез, а потім абстракція та узагальнення, що є похідними від них. Якщо

навчальна тема буде проаналізована зі встановленням усіх необхідних зв'язків з іншими питаннями курсу, то вона стане об'єктом теоретичного мислення [4, 6].

Математичне мислення – це гранично-абстрактне, теоретичне мислення, об'єкти якого позбавлені будь-якої матеріальності і можуть інтерпретуватися довільним чином, аби тільки при цьому зберігалися задані між ними відношення [2, 39].

Виходячи з цього процес оволодіння знаннями взагалі і математичними зокрема будемо розглядати як засіб розвитку мислення.

Актуальність проблеми полягає у переосмисленні ролі математики в умовах розвивального навчання, у відборі такої методичної системи, яка б дала б змогу знання, вміння й навички перетворити на засіб розвитку учнів.

Успіхи учнів залежать від сформованого вміння виконувати як загальні так спеціальні (підведення під математичне поняття, відбір суттєвих ознак, виведення наслідків з даного поняття) прийоми розумової діяльності.

Якщо учень усвідомив суть прийому, знає його правило-орієнтир, уміє його застосувати у стандартній ситуації та переносити у нестандартну, то будемо вважати, що він оволодів прийомом.

На жаль, у навчання математики переважають стихійний та опосередкований шлях формування прийомів.

Наведемо приклади кількох завдань, у яких потрібно звернути увагу учнів на теоретичне підґрунтя відповідних дій.

### Задача 1

Два класи виготовили 15 масок птахів і 13 масок звірів. Скільки всього масок виготовили діти?

Завдання: а) розв'язати задачу двома способами, розв'язання записати виразом;

I спосіб

$$(15 + 13) \cdot 2$$

II спосіб

$$15 \cdot 2 + 13 \cdot 2$$

б) знайти значення одержаних виразів, зробити висновок про множення числа на суму; обчисливши значення кожного виразу, знайдемо відповідь – 56. Отже, одержані вирази рівні, тобто  $(15 + 13) \cdot 2 = 15 \cdot 2 + 13 \cdot 2$ .

Логіка мислення учнів на основі співставлення двох способів розв'язання може бути такою: щоб помножити суму двох чисел на третє число, можна кожен з доданків перемножити на це число і добутки додати.

### Задача 2

Туристи йшли вранці 3 год і ввечері 4 год зі сталою швидкістю 5 км/год. Знайдіть шлях пройдений туристами за день.

Розв'язання задачі проводиться аналогічно до попередньої. Щоб полегшити одержання висновків за аналогією, доцільно виконувати раціональні записи розв'язання обох задач:

I спосіб $(15+13) \cdot 2 = 56$	I спосіб $(3 + 4) \cdot 5 = 35$
II спосіб $15 \cdot 2 + 13 \cdot 2 = 56$	II спосіб $3 \cdot 5 + 4 \cdot 5 = 35$
Висувається гіпотеза, що	Висувається гіпотеза, що
$(a + b)c == ac + bc$	$(a + b)c == ac + bc$

Теоретично обґрунтувати гіпотезу.

Провівши дедуктивні міркування: за означенням добутку отримали

$$(a + b) \cdot c = \underbrace{(a + b) + (a + b) + \dots + (a + b)}_c$$

тоді, використавши переставний і сполучний закон додання, одержимо

$$\underbrace{a + a + \dots + a}_c + \underbrace{b + b + \dots + b}_c = ac + bc.$$

Отже, розподільний закон множення відносно додавання має місце для будь-яких натуральних чисел.

Можна урізноманітнювати форми вибору обґрунтування, наприклад:

- 1) Записати розв'язання у вигляді таблиці з двома колонками – твердження і підстава;
- 2) Встановити відповідність між твердженнями і підставами.



Відповідно до принципу від простого до складного нарощуємо складність завдань.

Розуміння прийому індуктивного узагальнення відбувається в процесі засвоєння нових знань. Учні спочатку складають рівність для визначення шляху, а потім, проаналізувавши свою мисленнєву діяльність, складають правило-орієнтир:

- 1) порівняти конкретні факти;
- 2) виділити спільні властивості;
- 3) сформулювати загальні властивості в термінах та символах (гіпотеза);
- 4) довести або спростувати гіпотезу;
- 5) зробити висновок.

Про рівень сформованості прийому узагальнення буде свідчити вміння самостійно переносити його в нестандартну ситуацію.

З метою формування теоретичного мислення перевагу слід надавати абстрактно-дедуктивного методу вивчення теорем.

### Завдання 3

Доведіть, що коли сума цифр ділиться на 9, то і числа діляться на 9.

Розв'язання

$$\overline{abc} = 100a + 10b + c = 99a + a + 9b + b + c = (99a + 9b) + (a + b + c) = 9(11a + b) + (a + b + c)$$

Логіка мислення учнів така: перший доданок ділиться на 9, а оскільки отримали суму двох чисел, то потрібно щоб і другий доданок ділився на 9, отже,  $a + b + c$  – сума цифр числа повинна ділитися на 9.

З метою закріплення теореми та виявлення рівня засвоєння учням пропонується завдання: перевірити чи ділиться число 11529 на 9.

Розв'язання

За ознакою подільності, перевіримо чи сума цифр ділиться на 9:

$1 + 1 + 5 + 2 + 9 = 18$ ,  $18 : 9 = 2$ . Отже, як бачимо число 11529 ділиться на 9.

Усвідомлення спеціального прийому "підведення під математичне поняття" відбувається в процесі розв'язування задач. Проаналізувавши свої дії вони самостійно складають правило-орієнтир даного прийому:

- 1) з'ясовують суттєві ознаки поняття, які впливають з означення чи ознаки;
- 2) відшукують ці суттєві ознаки в розглядуваного математичного поняття;
- 3) співставляють отримані результати в п.1-2;
- 4) роблять висновок про належність математичного об'єкта обсягу даного поняття.

Формування теоретичного мислення слід поєднувати з формуванням наукового світогляду. Учні повинні усвідомити, що поняття числа, як і будь-яке інше математичне поняття, виникло з практичних потреб людства, зокрема вимірювання величин, і суто математичних потреб – необхідності розв'язання рівнянь. На кінець вивчення теми учні мають усвідомити раціональне число як нескінченний десятковий періодичний дріб. Цьому сприятимуть завдання на перетворення періодичних дробів у звичайні – різними способами.

Д.Пойа стверджував, що краще розв'язати одну задачу кількома способами ніж кілька різних чи однотипних задач. Розгляд різних способів розв'язання однієї задачі допомагає учням зрозуміти, яким великим діапазоном умінь і знань потрібно володіти.

Зокрема, щоб перетворити чистий періодичний дріб у звичайний учень повинен володіти прийомом узагальнення на рівні математичних теорій: застосувати теорію числових послідовностей до теорії чисел, тобто записати періодичний дріб як суму членів геометричної прогресії та знайти її за відповідною формулою. Логіка мислення учнів матиме такий вигляд:

$$a) 0,(3) = 0,333 \dots = 0,3 + 0,03 + 0,003 + \dots = \frac{0,3}{1-0,1} = \frac{0,3}{0,9} = \frac{1}{3};$$

$$b) 0,(12) = 0,12 + 0,0012 + \dots = \frac{0,12}{1-0,01} = \frac{0,12}{0,99} = \frac{12}{99}.$$

Розв'язання вправ такого виду дає змогу учням переконатися в тому, що періодичний дріб – це раціональне число та сприяє розвитку гіпотетичного мислення.

Про рівень сформованості теоретичного мислення може свідчити здатність учнів самостійно обґрунтувати гіпотезу: чистий періодичний дріб дорівнює звичайному, у чисельнику якого число записане цифрами, що стоять у періоді, а в знаменнику кількість дев'яток, що дорівнює числу цифр у періоді.

Синтетичні міркування можуть мати такий вигляд: раціональне число, що дорівнює періодичному дроби позначимо за  $x$ , одержимо рівність  $0,(\overline{a_1 a_2 \dots a_n}) = x$ , помноживши

обидві частини рівності на  $10^n$ , одержимо  $\overline{a_1 a_2 \dots a_n}, (\overline{a_1 a_2 \dots a_n}) = 10^n x$ , легко бачити, що  $x + \overline{a_1 a_2 \dots a_n} = 10^n x$ , звідси  $x = \frac{\overline{a_1 a_2 \dots a_n}}{10^n - 1}$ .

Елементарний аналіз як розділення на частини – найбільш розповсюджений в навчальному процесі і використовується разом з порівнянням. Правила-орієнтиру по даному прийому немає.

Наприклад, розв'язуючи задачі на обчислення суми геометричної прогресії, учні використовують прийом порівняння та аналогії.

**Задача 5.** Знайти суму перших 20 членів послідовності, якщо перший член послідовності дорівнює 2, другий – 6.

Розв'язання

Оскільки  $b_2 = b_1 \cdot q$ , а  $q = \frac{b_2}{b_1}$ , то маємо, що  $q = \frac{6}{2} = 3$ , звідси за формулою суми

перших  $n$  – членів геометричної послідовності маємо, що  $S_{20} = b_1 \frac{1 - q^{20}}{1 - q}$ ,  
 $S_{20} = 2 \cdot \frac{1 - 3^{20}}{1 - 3}$ ,  $S_{20} = 3^{20} - 1$ ,  $S_{20} = 59048$ .

Під час розв'язування даної задачі проводиться порівняння геометричної прогресії з арифметичною. Учні виділяють спільні та відмінні елементи. Тобто, підбираючи відповідний зміст навчального матеріалу, вчитель ставить на уроці як мету – формування відповідного прийому розумової діяльності. Проте не приділяє уваги ознайомленню із суттю прийому, правилом-орієнтиром. Це приклад формування прийому опосередкованим шляхом, оскільки не засвоюється правило-орієнтир.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу можна зробити висновок, що розвиток прийомів розумових дій повинен здійснюватися за такими етапами:

- ознайомлення учнів з окремими мисленнєвими прийомами, причому це робиться в процесі вивчення нового матеріалу;
- разом з учнями робиться висновок, що прийом, з яким ознайомились у процесі вивчення нової теми або розв'язання задачі, не забрав зайвого часу. Більш того, цей прийом полегшив розуміння, а його використання збільшило цікавість до матеріалу;
- вибір прийому здійснюється залежно від змісту навчального матеріалу, а надалі, коли знову використовується цей прийом, просто нагадується, що його вже використовували;
- формуються навички комплексно використовувати різні мисленнєві прийоми у різноманітних комбінаціях один з одним;
- виробляються навички самостійно використовувати прийоми розумових дій і формуються вміння та навички використовувати їх у нестандартних ситуаціях.

У здібних до математики учнів з'являється бажання і можливості працювати додатково за індивідуальними планами навчання. У цих учнів розвивається здатність самостійно узагальнювати та систематизувати свої знання, вміння працювати за аналогією, висувати гіпотези та теоретично їх обґрунтовувати. Також зростає кількість учнів з належним рівнем розвитку теоретичного мислення.

### Література

1. Варущик Н.П. Розвиток теоретичного мислення в класах математичного профілю // Н.П.Варущик // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – 2008, №5. – С.74 – 77.
2. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения // З.И.Калмыкова. – М.: Знание, 1979.
3. Маркушевич А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе // На путях обновления школьного курса математики. - М.: Просвещение, 1978. – С. 29 – 48.
4. Осинская В.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики в 9 – 10 классах // В.Н.Осинская. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.

## ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕВРЕСТИЧНОМУ НАВЧАННІ ТРИГОНОМЕТРІЇ

**Богдан В.О.**, магістрантка фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: ст.викладач **Варущик Н.П.**, кафедра вищої математики

Успішне пізнання навколишнього світу, місця ролі людини в ньому неможливе без природних дисциплін, зокрема математики і фізики. Щодо математики то вона є інструментом вивчення фізики, озброює людину методами дослідження явищ. Тому проблема між предметних зв'язків як дидактична умова то один із засобів забезпечення глибокого і всебічного засвоєння основ фізико-математичних наук у школі завжди актуальна.

Ідея об'єднання в рамках одного уроку (одного предмету) декількох різних підходів та поглядів на одну й ту саму тему, поняття, процес, явище не є принципово новою. Ще в працях Я. А. Коменського акцентується увага на необхідності, завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним" [4, с. 374]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював таким чином: "Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках" [3, с. 26]. Реалізувати поєднання різних підходів при вивченні окремих тем можна за допомогою такої освітньої технології як метод проектів.

Тригонометричний матеріал, як один з розділів математики, має значний прикладний потенціал з фізики, що є передумою створення інтегрованих уроків математики і фізики. Представимо добір прикладного змісту тригонометричного матеріалу у таблиці 1.

Таблиця 1

### Прикладний зміст тригонометричного матеріалу

Тема	Прикладний зміст теми
1. Розв'язування трикутників.	Вимірювання на місцевості. Задачі геодезії. Астрономічні обчислення. Задачі техніки та практики
2. Узагальнення поняття кута. Обертальний рух. Радіанна міра кута	Системи вимірювання кутів (в мореплавстві, астрономії, артилерії, картографії, техніці). Обертальний рух в техніці. Обертальний рух в навколишньому середовищі. Застосування радіанної міри кута в техніці та фізиці
3. Тригонометричні функції довільного кута.	Криволінійний рух тіл. Умови рівноваги тіл. Світлові явища. Прикладні задачі цінового та маркетингового аналізу.
4. Тригонометричні функції числового аргументу. Періодичність функцій. Гармонічні коливання. Тригонометричні рівняння	Періодичні явища та процеси. Механічні коливання. Змінний електричний струм. Електромагнітні коливання. Хвилі.

[2, с.38].

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник в ще в 20-ті роки минулого століття в США.

**Метод проектів** – це метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Мета використання цього методу полягає в здатності учнів планувати свою діяльність, у формуванні вмінь самостійно здобувати інформацію з різних джерел, досліджувати та доповнювати її, "відкривати" для себе нові знання з обраної теми проекту.

Серед *основних вимог* до використання даного методу доцільно виділити наступні:

- наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми чи задачі, для розв'язування якої потрібні інтегровані знання та дослідницький пошук;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- визначення кінцевої мети проектів (спільної чи індивідуальної);
- визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом;
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми, дослідницьких задач, які впливають з проблеми, висунення гіпотез щодо їх розв'язування, обговорення методів

дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отримання даних, підведення підсумків, корегування, висновки (використання в ході спільного дослідження методів мозкової атаки і "круглого столу", статистичних методів, творчих звітів, перегляду);

- результати виконаних проектів мають бути певним чином оформлені (відеофільм, комп'ютерна газета, анімаційний мультфільм, веб-сторінка тощо) [5, с. 3 – 6]

Розглянемо застосування проектного методу навчання на уроках алгебри і початків аналізу при вивченні тригонометрії.

Учитель пропонує навчальні проекти, в якому кожна група учнів проводить дослідження однієї з обраних тем:

- 1) "Історія розвитку тригонометрії та її значення".
- 2) "Тригонометричні підстановки для розв'язування ірраціональних рівнянь".
- 3) "Тригонометрія у фізиці та в природі".
- 4) "Тригонометричні підстановки для доведення тотожностей".
- 5) "Використання тригонометрії в курсі стереометрії з метою дослідження розв'язку".

Для прикладу розглянемо роботу групи, яка досліджує зв'язок тригонометрії з фізикою та природою.

План виконання проекту може бути таким:

1. Зібрати експериментальні дані про захід Сонця щодня на широті міста Ніжина та побудувати графік залежностей часу від дати.

2. Розглянути задачі фізичного змісту, що містять гармонічні коливання фізичної величини.

3. Провести дослід з свічкою та теоретично обґрунтувати результати досліджу.

4. Дослідити рух матеріальної точки в результаті одночасної дії кількох сил  $y_1 = 2 \sin\left(\pi t + \frac{\pi}{3}\right)$ , та  $y_2 = 3 \sin \pi t$ , під дією кожної з яких здійснюється гармонічне коливання.

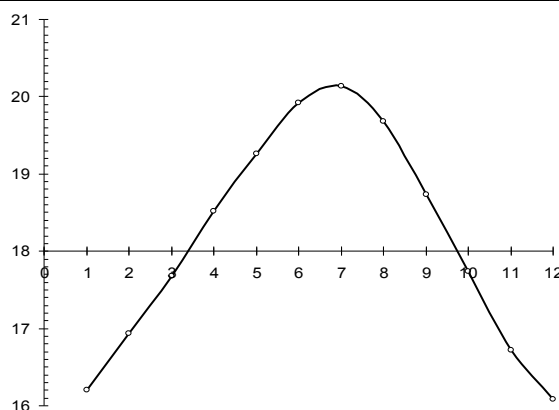
Учні здійснюють частково – пошукову діяльність. Для цього в групі розподіляються обов'язки, обговорюються можливі способи і методи дослідження, обговорюються його результати та здійснюється підготовка до захисту проекту.

Наприклад, результатом дослідження експериментальних даних про захід Сонця щодня на широті міста Ніжин (51 °) може бути таблиця 2 "Захід Сонця для широти 51 °" зібраних даних та частина графіка (синусоїди) залежності часу від дати (рис. 1).

Таблиця 2

Захід Сонця для широти 51 °

Дата	год	хв	Дата	год	хв	Дата	год	хв
1.01	16	12	1.05	19	16	1.09	18	44
12	16	25	12	19	30	8	18	28
24	16	44	24	19	47	21	18	02
1.02	16	56	1.06	19	55	1.10	17	44
19	17	10	13	20	05	11	17	21
21	17	30	25	20	07	23	16	56
1.03	17	41	1.07	20	08	1.11	16	43
13	18	01	11	19	52	12	16	25
25	18	20	23	19	41	24	16	11
1.04	18	31	1.08	19	41	1.12	16	05
14	18	55	12	19	22	10	16	03
26	19	07	20	19	08	22	16	06

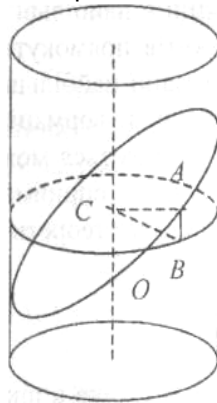


Учні можуть навести різні види фізичних задач, в яких закони руху задаються через тригонометричні функції: про вільні механічні коливання, звукові хвилі, коливання в пружному середовищі, вільні електромагнітні коливання, змінний електричний струм.

Велику цікавість для учнів може становити дослід з свічкою.

Якщо обгорнути свічку кілька разів аркушем паперу і перерізати її навскоси гострим ножом, то крива лінія, отримана в перерізі, буде синусоїдою.

Обґрунтування отриманих результатів дає можливість перевести пізнавальну активність учнів з вибірково-відтворюючого рівня на творчий (мал. 2).



Мал. 2

Візьмемо на еліпсі точку A і опустимо перпендикуляр на діаметр кола (будемо вважати, що ми зробили переріз під кутом  $45^\circ$  до твірних циліндра (свічки)), отримаємо точку B, точка C – центр кола.

Трикутник ABC – прямокутний і рівнобедрений ( $\angle ABC = 90^\circ$ ,  $\angle ACB = 45^\circ \Rightarrow AB = BC$ ).  $BC = \sin x$ , де  $x$  – довжина дуги OB.

Тепер розгорнемо циліндр у прямокутник, при цьому отримаємо криву, для якої  $AB = \sin x$ , де  $x = OB$ , тобто крива є синусоїдою.

Дослідити рух матеріальної точки в результаті одночасної дії кількох сил  $y_1 = 2 \sin\left(\pi t + \frac{\pi}{3}\right)$ , та  $y_2 = 3 \sin \pi t$  учні зможуть розв'язавши задачу.

#### Задача

Деяка матеріальна точка під дією сили  $F_1$  може виконувати в деякому напрямку (наприклад, вздовж осі Ox) гармонічне коливання  $y_1 = 2 \sin\left(\pi t + \frac{\pi}{3}\right)$ , а під дією іншої сили  $F_2$  – коливання  $y_2 = 3 \sin \pi t$ . Який рух виконає ця точка в результаті одночасної дії обох сил?

#### Розв'язання

$$\begin{aligned} \text{За законом механіки точка рухається так: } y &= y_1 + y_2 = \\ &= 2 \sin\left(\pi t + \frac{\pi}{3}\right) + 3 \sin \pi t = 2 \sin \pi t \cos \frac{\pi}{3} + 2 \cos \pi t \sin \frac{\pi}{3} + 3 \sin \pi t = \\ &= \left(2 \cos \frac{\pi}{3} + 3\right) \sin \pi t + \left(2 \sin \frac{\pi}{3}\right) \cos \pi t = 4 \sin \pi t + \sqrt{3} \cos \pi t. \end{aligned}$$

Перетворимо цю суму способом введення допоміжного аргументу.

$$a = 4, b = \sqrt{3}, \text{ тоді } \sqrt{a^2 + b^2} = \sqrt{19},$$

$$\begin{aligned} 4 \sin \pi t + \sqrt{3} \cos \pi t &= \sqrt{19} \left( \frac{4}{\sqrt{19}} \sin \pi t + \frac{\sqrt{3}}{\sqrt{19}} \cos \pi t \right) = \\ &= \sqrt{19} (\cos \varphi \sin \pi t + \sin \varphi \cos \pi t) = \sqrt{19} \sin(\pi t + \varphi), \text{ знайдемо із умови} \end{aligned}$$

$$\operatorname{tg} \varphi = \frac{\sqrt{3}}{\sqrt{19}} \cdot \frac{\sqrt{19}}{4} = \frac{\sqrt{3}}{4},$$

звідси  $\varphi \approx 23^\circ 22' \approx 0.4078$  радіан, тоді

$$y_1 + y_2 = \sqrt{19} \sin(\pi t + 0.4078). [1, \text{с.89} - 92].$$

При застосуванні методу проектів яскраво відстежується роль інформаційно-комунікаційних технологій. Учні в групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на задану тему та оформляють її у вигляді презентації, публікації, веб – сторінки.

Проектна діяльність сприяє здатності до цілепокладання, планування діяльності, сприяє розвитку дослідницьких компетентностей (учні проводять дослідження у відповідності до плану), здатності до рефлексії (самооцінки своєї діяльності).

Реалізація дидактичних можливостей ПК у поєднанні з евристичними методами навчання, такими, як метод евристичного діалогу та проектний метод, дозволяє вирішувати проблему індивідуалізації та диференціації навчальної діяльності, розвитку творчості в навчальному процесі, прагнення до "відкриття" знань учнями.

### Література

1. Варущик Н.П. Інтегровані уроки у фізико-математичному ліцеї / П.Н.Варущик, Д.В.Овчинников //Фізико-математичний збірник. Збірник наукових праць. – Ніжин, 2000. – 104 с.
2. Грицик Т.А. Прикладна спрямованість змісту тригонометричного матеріалу // Всеукраїнська дистанційна науково-методична конференція з міжнародною участю. "ІТМ\*плюс – 2011", м. Суми
3. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках. – Изд.2-е / А.Я.Коменский; ред. проф. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / А.Я.Коменский – М.: 1982. – 648 с.
5. Метод проектів на уроках математики / Упоряд. Л.К.Гладій – Х.; Ранок, 2012. – 160 с.

УДК 371.32:51]:004

### ВИКОРИСТАННЯ СКТ У ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ

**Горох Я.В.**, студент IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: ст. викладач **Варущик Н.П.**, кафедра вищої математики

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки й техніки, революції в галузі інформаційних технологій, зміни структури та змісту освіти, її гуманізації важливу роль відіграє процес інформатизації суспільства. Одним з основних напрямків інформатизації суспільства є інформатизація освіти на основі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання.

Як стверджував М.І.Жалдак, інформаційні технології розкривають широкі можливості для істотного зменшення навчального навантаження і водночас інтенсифікації навчального процесу, надання навчально-пізнавальної діяльності творчого, дослідницького спрямування, яка природно приваблює дитину і притаманна їй. Результати такої діяльності приносять дитину задоволення, наснагу до праці, до пошуку нових знань.

В останні роки в Україні та за її межами багато провідних дослідників інтенсивно працюють над питанням про застосування комп'ютера під час проведення уроку математики та й не тільки. Але все ж таки одним з головних мінусів всіх цих досліджень є недостатність розроблених методик навчання шкільних предметів на основі ІКТ. Низка аспектів з даної проблеми потребує подальших досліджень.

Що стосується комп'ютера, то він може бути використаний на різних етапах навчання геометрії і це використання засноване на його обчислюваних та графічних можливостях. Також він дозволяє підсилити мотивацію навчання: шляхом активного діалогу учня з комп'ютером, розмаїтістю й барвистістю інформації, шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє довести рішення будь-якого завдання, опираючись на необхідну підказку), використовувати ігрову форму спілкування людини з машиною.

Наприклад, розглянемо побудову графіка функції:  $y(x)=(|x|+3)^2-2$  за допомогою використання ППЗ GRAN1. В таблиці 1 подано алгоритм побудови графіка функції  $y(x)=(|x|+3)^2-2$ .

Алгоритм побудови графіка функції $y(x)=( x +3)^2-2$	
1. Будуємо графік функції $y(x)=x^2$ .	
2. Будуємо графік функції $y(x)=(x+3)^2$ .	
3. Будуємо графік функції $y(x)=(x+3)^2-2$ .	
4. Будуємо графік функції $y(x)=( x +3)^2-2$ .	

Процес організації навчання геометрії з використанням ІКТ відкриває низку можливостей як для самого вчителя, так і для учня. Одними з таких можливостей є:

- ✓ мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів,
- ✓ візуалізація навчального матеріалу,
- ✓ індивідуальний підхід ,
- ✓ створення комфортних психологічних умов для учнів,
- ✓ можливість творчого розвитку школярів,
- ✓ використовувати інформаційну базу глобальної мережі Інтернет.

Наприклад, для більшої мотивації учнів можна використовувати "картки-підказки". Суть цього методу полягає в тому, що вчитель за допомогою комп'ютера та проектора демонструє учням, які з тих чи інших причин не можуть виконати завдання підказки, що з'являються на екран по черзі в міру зрозумілості. Для наочності розглянемо картку-підказку, що використовується для розв'язання задачі: "Знайти довжину і ширину ділянки прямокутної форми, якщо її периметр 30 см, а площа 56 см<sup>2</sup>".

Таблиця 2

Картка-підказка				
Початковий вигляд картки.	1.	Позначимо сторони прямокутника	Довжина Ширина	a b
	2.	Запишемо периметр прямокутника		
	3.	Виразимо ширину через довжину		
	4.	Запишемо площу прямокутника		
	5.	Розв'яжемо рівняння		
Картка з першою підказкою.	1.	Позначимо сторони прямокутника	Довжина Ширина	a b
	2.	Запишемо периметр прямокутника	$P=2(a+b)$	
	3.	Виразимо ширину через довжину		
	4.	Запишемо площу прямокутника		
	5.	Розв'яжемо рівняння		
Картка з наступною підказкою.	1.	Позначимо сторони прямокутника	Довжина Ширина	a b
	2.	Запишемо периметр прямокутника	$P=2(a+b)$	$2(a+b)=30$
	3.	Виразимо ширину через довжину	$a=(P/2)-b$	$a=15-b$
	4.	Запишемо площу прямокутника	$S=ab$	
	5.	Розв'яжемо рівняння		
Картка з повністю заповненими підказками.	1.	Позначимо сторони прямокутника	Довжина Ширина	a b
	2.	Запишемо периметр прямокутника	$P=2(a+b)$	$2(a+b)=30$
	3.	Виразимо ширину через довжину	$a=(P/2)-b$	$a=15-b$
	4.	Запишемо площу прямокутника	$S=ab$	$S=(15-b)b$
	5.	Розв'яжемо рівняння		$(15-b)b=56$

Після того як учні побачать підказки, яких не вистачало для вирішення, вони зможуть самостійно розв'язати задачу. Такий метод дозволяє більш ефективно розподілити час на уроці та приділити увагу кожному учню, який щось не розуміє.

Розглянемо детальніше приклади програмного забезпечення за допомогою якого можна здійснювати ці та інші можливості ІКТ навчання. За останні роки розроблено низку математичних ППЗ ("Eureka", "MacMath", "MathCad" та ін.) зі зручним інтерфейсом, у яких реалізовану значну кількість стандартних і спеціальних математичних операцій та функцій, потужні графічні засоби дво- і тривимірної графіки, засоби підготовки математичних тестів до друку. Все це забезпечує широкі можливості для ефективної роботи з пакетами. Однак, як стверджує М.І.Жалдак ці програмні засоби мають англійський інтерфейс або виконані без урахування особливостей програмного матеріалу шкільного курсу математики. Проте окрім спеціальних математичних пакетів створюються пакети, основним призначенням яких є підтримка навчання шкільних курсів математики. Ці програмні засоби створюють зручне комп'ютерне середовище для експериментування в певній математичній галузі.



Проте, хоч ІКТ і відкриває великі можливості, їх використання не завжди можливе. І одним з чинників, які на це впливають, мабуть самим головним є недостатній рівень забезпечення багатьох шкіл комп'ютерною технікою. Навіть школи, які мають в своєму розпорядженні комп'ютери, мультимедійні проектори, дошки та багато іншого просто не в змозі придбати якісне ППЗ. Та незважаючи на це, вже сьогодні можна говорити про успіх ряду новаторських програм:

- *GRAN1*, *GRAN-2D*, *GRAN-3D*, розроблених у Національному педагогічному університеті ім. М.П.Драгоманова під керівництвом академіка Жалдака М.І.;
- *DG*, розробленої у Харківському національному педагогічному університеті під керівництвом Ракова С.А.;
- *HDC*, розробленої у Донецькому національному університеті під керівництвом Скафи О.І.;
- *Temp*, розробленої у Херсонському державному університеті під керівництвом О.В.Співаковського та М.С.Львова;
- "*Математика 5-6 клас*", розроблених підприємством "Контур" (м.Рівне) під керівництвом методистів А.М.Капіносова, Г.М.Янченко та ін.

Програми *GRAN 1*, *GRAN-2D*, *GRAN-3D* відносяться до імітаційно-моделюючих програм. Використання цих ППЗ дає можливість учням вирішувати окремі завдання, не знаючи відповідного аналітичного апарату та ін.

Наприклад, учень може легко будувати графіки функції  $y = (\sqrt{|x|} - 2) + 4$  використовуючи ППЗ як *GRAN1* (Рисунок 1).

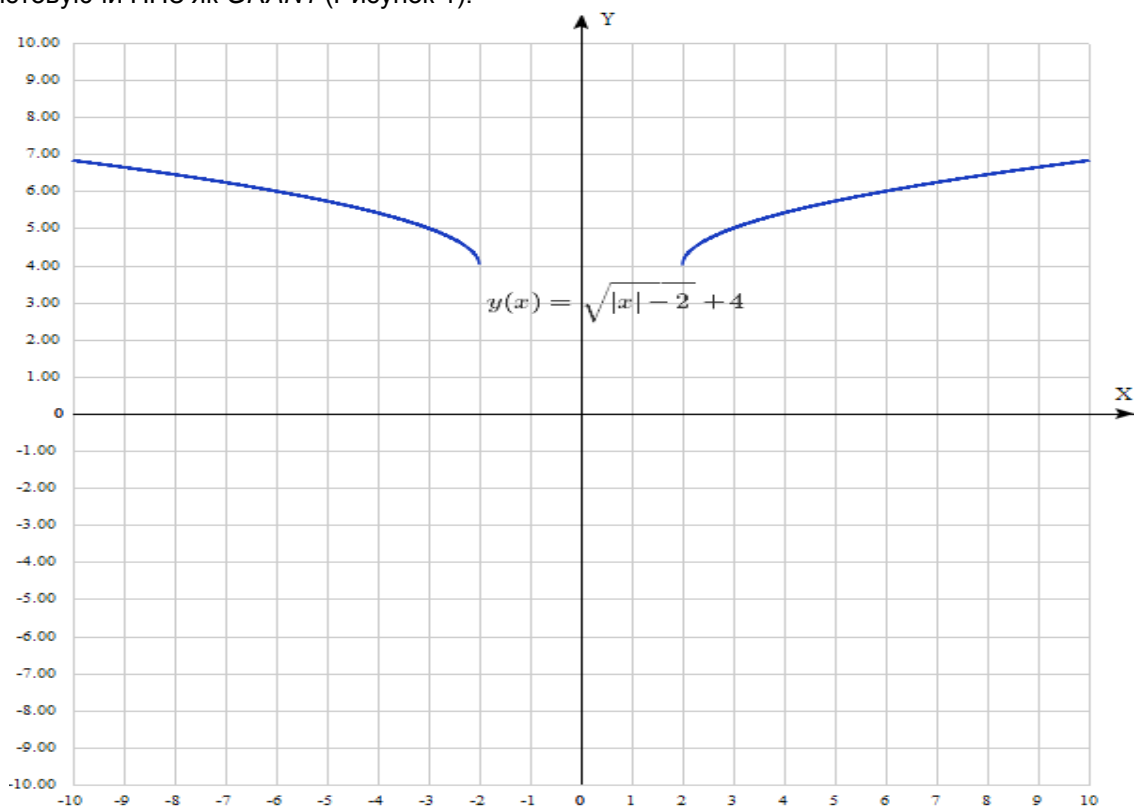


Рис. 1. Графік функції  $y = (\sqrt{|x|} - 2) + 4$

Звичайний шкільний вчитель, працюючи за шкільною програмою, просто не в змозі приділяти багато уваги кожному учневі. Ось чому потрібно постійно приділяють увагу пошуку нових форм навчання, методів, що дозволяють підвищити ефективність засвоєння матеріалу. Таке завдання можна вирішити лише шляхом поєднання традиційних методів навчання з використанням інформаційно-комунікативні технологій. Вони відкривають нові можливості вдосконалення навчальної діяльності. Після таких уроків позитивний результат гарантовано.

Важливі також деякі психологічні аспекти даної теми. Учні мають різний психологічний статус і багато хто з них хворобливо ставиться до зауважень, дуже боїться зазнати фіаско на очах у класу. У діалозі з комп'ютером нічого подібного не відбувається: комп'ютер не рахує,

скільки було невдалих спроб розв'язання задачі, не робить ніяких зауважень. Він ще й підкаже що і як потрібно зробити. Таким чином формується ситуація психологічного комфорту, яка створює можливість пізнавальної та емоційної свободи учнів.

На уроках математики можливе використання персонального комп'ютера за такими напрямками, як:

- ✓ контролююча машина;
- ✓ навчальний тренажер;
- ✓ моделюючий стенд;
- ✓ інформаційно-довідникові системи;
- ✓ ігрове навчальне середовище;
- ✓ електронний конструктор
- ✓ експертна система.

Вивчення багатьох розділів шкільного курсу математики важко представити без використання засобів наочності та візуалізації базових елементів математичної теорії, призначених супроводжувати пояснення навчального матеріалу. При візуалізації навчального матеріалу його основна частина може бути зосереджена на рисунку або графіку. Це може бути один кадр, послідовність зображень або складно організована їх серія у вигляді комп'ютерної презентації.

Широко відоме таке універсальне програмне забезпечення зі створенням презентації як *Microsoft PowerPoint*, *Lotus Freelance Graphics*, *Corel Move/Corel Show*.

У теперішній час майже кожний учитель використовує презентації у своїй професійній діяльності. Наприклад, при вивченні теореми про скалярний добуток векторів, можна використовувати заздалегідь підготовлену презентацію в якій міститиметься таблиця з назвою теореми, її змістом, доведенням та наслідками з неї.

Назва	Зміст теореми	Ідея доведення	Опорні питання	Назва	Зміст теореми	Ідея доведення	Опорні питання
Теорема про скалярний добуток векторів	Скалярний добуток векторів $\vec{a}(a_1; a_2)$ і $\vec{b}(b_1; b_2)$ можна обчислити за формулою: $\vec{a} \cdot \vec{b} = a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2$ .	I. <u>Неколінеарні</u> 1. Відкладаємо від початку координат вектори $\vec{OA}$ і $\vec{OB}$ . 2. Розглядаємо трикутник $AOB$ . 3. Знаходимо $OA \cdot OB \cos \angle AOB$ . 4. $OA \cdot OB \cos \angle AOB = \vec{a} \cdot \vec{b}$ . 5. Координати вектора $AB$ . 6. Знаходимо $\vec{a} \cdot \vec{b}$	1. Теорема косинусів 2. Означення модуля вектора 3. Теорема про координати вектора	Теорема про скалярний добуток векторів	Скалярний добуток векторів $\vec{a}(a_1; a_2)$ і $\vec{b}(b_1; b_2)$ можна обчислити за формулою: $\vec{a} \cdot \vec{b} = a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2$ .	II. <u>Колінеарні</u> а) $\vec{a} = 0$ або $\vec{b} = 0$ $\vec{a} \cdot \vec{b} = a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2$ б) $\vec{a} \neq 0$ і $\vec{b} \neq 0$ 1. $\vec{b} = k \vec{a}$  • $k > 0$ 2. $\angle(\vec{a}, \vec{b}) = 0^\circ$  3. $\vec{a} \cdot \vec{b} =  \vec{a}  \cdot  k \vec{a}  \cos 0 = a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2$	1. Означення про кут між векторами 2. Означення про добуток ненульового вектора на число 3. Означення скалярного добутку векторів

Рис. 2. Елементи ППЗ Microsoft PowerPoint

Програма Microsoft PowerPoint є лідером серед систем створення презентацій. З її допомогою текстова й числова інформація легко перетворюється в професійно виконані слайди і сценарій уроку являє собою мультимедійний конспект уроку математики, що містить короткий текст, основні формули, креслення, рисунки, необхідні відеофрагменти, анімації, мультимедію.

Якщо порівняти форму застосування презентацій з традиційною формою проведення уроку, що змушує вчителя постійно звертатися до крейди та дошки, то можна побачити, що використання презентаційних сценаріїв звільняє велику кількість часу. Цей час можна вживати, наприклад, на додаткове пояснення матеріалу. Презентації використовують при викладенні нового матеріалу, для закріплення та контролю знань, у позакласній роботі, як засіб наочного представлення роботи над науково-дослідними проектами.

Презентації, які можуть використовуватися в узагальненні й систематизації знань та у визначенні рівня навчальних досягнень учнів завдяки гіпертекстовим посиланням найчастіше мають розгалужену структуру. Учень має змогу опрацювати запропонований матеріал з

урахуванням індивідуальних здібностей, якщо організувати його роботу індивідуально за персональним комп'ютером.

Сучасні засоби навчання мають суттєві переваги перед тими, які застосовувались раніше, оскільки рівень розвитку технологій запису і відтворення зображення та звуку, перехід на цифрові носії і програмно керовані засоби відтворення забезпечують нині можливості динамічного управління процесом відтворення навчального матеріалу. Динамічне подання навчального матеріалу, кероване учителем, забезпечує можливість реалізації методів навчання, які набули назви "інтерактивні".

Основною і визначальною відмінністю засобів навчання нового покоління від попереднього покоління технічних засобів навчання є програмно-апаратна реалізація, тобто їх обов'язковими складовими є не тільки пристрої відтворення звуку і зображення, принципи фізичної реалізації яких не набагато відрізняються від реалізації засобів навчання, розроблених двадцять і більше років тому, а й програмні засоби, що застосовуються для управління ними.

Принциповою відмінністю засобів навчання нового покоління є також цифровий спосіб зберігання даних, застосування цифрових носіїв (магнітних і оптичних дисків, напівпровідникових пристроїв пам'яті), які забезпечують високу якість, компактність носіїв і простоту пошуку необхідних фрагментів. Цифрове подання даних уможливорює гіпертекстове і гіпермедійне подання навчального матеріалу, яке неможливо реалізувати за інших умов.

Мультимедійні засоби подання навчального матеріалу за деякими функціями, що ними підтримуються, належать до засобів унаочнення нового покоління.

Застосування сучасних технологій введення даних (тактильний екран, сенсорна дошка) дає змогу абсолютно по-новому реалізувати управління відтворенням навчального матеріалу, що забезпечує інтенсивність навчання.

Системи колективного спостереження зображення (та управління зображенням), які є основними складовими сучасного навчального середовища, зазвичай складаються з екрана, який може виконувати функції сенсорного поля, призначеного для формування команд управління технічними засобами (сенсорної дошки), проєкційних пристроїв, комп'ютера, а також пристроїв відтворення звуку. Ці пристрої забезпечують інтерактивність навчання, насичення навчального процесу прийомами наочного навчання, і, як наслідок, - досягнення мети, що висувається до системи освіти сьогодні.

Проте під час використання комп'ютера та мультимедійного проєктора слід чітко розподіляти види діяльності учнів на різних етапах, щоб не перетворити урок на скупчення мультимедійних матеріалів, а учнів – на глядачів у кінотеатрі.

Але використання мультимедійного комплексу як демонстраційного з великими можливостями – це лише перший крок. ІКТ дозволяє робити значно більше, зокрема – активувати пізнавальну діяльність учнів. З використанням відомих методів проєктної роботи можна залучити їх до створення під керуванням учителя різноманітних допоміжних матеріалів, презентацій, тематичних підбірок тощо. В ідеалі можна навіть доручити таким учням створення мультимедійних посібників, залучити їх до консультаційної і навіть викладацької діяльності, що є показником нового якісного рівня навчальних досягнень.

Будь-які зміни, нововведення – нелегка, кропітка праця. Це невдачі і прорахунки, промахи і поразки, але разом з тим це знахідки, досягнення, здобутки, успіхи, перемоги. Адже "гладеньке" впровадження часто означає, що насправді нічого не змінюється. Важливо, щоб у цьому процесі учні посідали не пасивну позицію, були не спостерігачами, а співтворцями уроку. Успіх залежатиме від ступеня довіри, оптимістичного і творчого ставлення вчителя до дитини.

В організації навчального процесу пріоритет доцільно надавати методам активного навчання і сучасним його технологіям.

### Література

1. Крамаренко Т.Г. Уроки математики з комп'ютером. Посібник для вчителів і студентів / За ред. М.І.Жалдака. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 272 с.
2. Скафа О.І. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики: навчально-методичний посібник/ О.І.Скафа, О.В.Тутова – Донецьк: вид-во "Вебер", 2009. – 320 с.

## ПОВЕРХНЕВІ ПОЛЯРИТОННІ ЗБУДЖЕННЯ В ТОНКИХ ПЛІВКАХ ОКСИДУ ЦИНКУ (ZnO) НА ДІЕЛЕКТРИЧНИХ ТА НАПІВПРОВІДНИКОВИХ ПІДКЛАДКАХ

Залозний Р.В., магістрант фізико-математичного факультету

У сімействі широкозонних напівпровідників оксид цинку (ZnO) є перспективним напівпровідником в зв'язку з можливістю його застосування при створенні різних компонентів електронної техніки. Він є визнаним матеріалом для створення високоефективних джерел і приймачів світла, що працюють в блакитному і ультрафіолетовому діапазоні спектра, сонячних елементів, прозорих контактів, надшвидких сцинтиляторів, газових сенсорів та ін. Вважається, що ZnO – матеріал, який найбільше підходить (через високу енергію зв'язку екситонів  $E = 60$  меВ) для виготовлення лазера, що працює в ультрафіолетовому діапазоні при кімнатній температурі. Однак, практична реалізація потенційних можливостей ZnO затримується через технологічні проблеми синтезу даного матеріалу з необхідними і відтворюваними властивостями.

### Технологія вирощування зразків

При синтезі тонких прозорих плівок ZnO на діелектричних та напівпровідникових підкладках використовувалась установка, що є напівавтоматичною – "Пласт-600" з вихідною потужністю генератора 0,2 – 0,7 кВт та робочою частотою 13,5 МГц, яка призначена для плазмохімічного травлення [2]. Плазма в реакційному об'ємі установки утворюється при тиску 0,3 – 2 Торр, коли до обкладинок ємностей, між якими розміщена циліндрична кварцова камера, подається високочастотна напруга [2]. У цьому випадку плазма являє собою квазі-нейтральну електричну систему, в якій негативно зарядженими частинками є переважно електрони [2]. Область, у якій порушується зарядова нейтральність, знаходиться поблизу особливої фізичної поверхні, яка знаходиться у плазмі, називається плазмовою оболонкою. Основними носіями у плазмі є електрони. Вони мають енергію від 1 до 12 еВ, що відповідає температурі  $10^4 - 10^5$  К [2].

Як вихідний реагент використовувались пари високолетючих комплексних сполук –  $\beta$ -дикетонати металів Zn та In (ацетилацетанат цинку  $Zn(C_5H_7O_2)_2$  й ацетилацетанат індію  $In(C_5H_7O_2)_3$  і газоподібного кисню. Аргон і водень використовувались як плазмоутворюючі гази-носії [2]. По значенню тиску в робочій камері, з розмірами (довжина 300 мм і діаметр 200 мм), контролювалася концентрація реагентів.

### Методика проведення експерименту

Спектрометр інфрачервоний ИКС-31 призначений для відносних вимірювань монохроматичних потоків випромінювання в області спектра від 12500 до 400  $cm^{-1}$  (від 0,8 до 25,0 мкм) в режимі сталого хвильового числа, а також реєстрації спектрів поглинання різних об'єктів в режимі неперервно змінного хвильового числа.

Спектрометр має блочне використання основних функціональних частин (освітлювача, монохроматора, приймальної камери). Є можливість вакуумувати внутрішній об'єм спектрометра до тиску 6 – 13 Па ( $5 \cdot 10^{-2} - 1 \cdot 10^{-1}$  мм рт.ст.) з метою усунення смуги поглинання речовин, що належать атмосфері.

Спектрометр розрахований для роботи в лабораторних умовах при температурі +20°C і відносній вологості не більше 80 % [1].

Інфрачервоний спектрометр ИКС – 31 є однопроменевим приладом, що здійснює відносні вимірювання монохроматичних потоків випромінювання в режимах сталого або неперервно змінного хвильового числа.

Дані про відносну величину монохроматичних потоків випромінювання надходять в аналоговій формі у вигляді переміщення пера відносно відлікової шкали потенціометра.

Також є можливість підключення приладів цифрового відліку. Вихідна величина потоку випромінювання регулюється розкриттям щілини вручну або по заданій програмі [1].

Смуги поглинання речовин, що належать атмосфері, можуть бути знищені шляхом вакуумування внутрішнього об'єму спектрометра до тиску 6 – 13 Па. Вакуумне обладнання до комплексу спектрометра не входить.

При вимірюванні коефіцієнтів пропускання управління положенням досліджуваного об'єкта здійснюється вручну за допомогою трьохпозиційної рукоятки управління, яка виведена на передню стінку освітлювача. Герметичність спектрометра при цьому не порушується [1].

## Теорія

Метод порушеного повного внутрішнього відбивання (ППВВ) використовується для отримання спектра "незручних" об'єктів, таких як смоли, харчові продукти, тощо [4]. Оскільки поверхневі поляритони не взаємодіють зі світлом у процесах першого порядку, тобто не спостерігаються в спектрах поглинання та зовнішнього відбивання, то вони називаються нерадіаційними [2]. Фізичною основою методу ППВВ є явище проникнення світла з оптично більш густого середовища в менш густе за умов повного внутрішнього відбивання [2].

$$\hbar\omega_{\text{пп}} = \hbar\omega \quad (1)$$

$$q_x = K_x \quad (2)$$

де  $K_x$  – x-компонента хвильового вектора фотона,  $\omega_{\text{пп}}$  та  $q_x$  – частота і хвильовий вектор поверхневого поляритона [2]. Як випливає з (1) та (2) поверхневий поляритон збуджується в області простору з уявним  $K_z$ . Для цього між елементом ППВВ та досліджуванним кристалом утворюють зазор, який повинен бути заповненим повітрям або іншою діелектричною речовиною [2]. На межі призма-зазор поле світлової хвилі складається з компоненти, експонентціально затухаючої вздовж напрямку z, і компоненти, що поширюється вздовж напрямку x з фазовою швидкістю  $v_\phi = \omega/\kappa_x = c/(n_0 \sin \alpha)$  [2]. Ця фазова швидкість менша, ніж фазова швидкість світла, що поширюється вздовж осі x за відсутності призми ( $v_\phi = c/n_1$ ) [2]. Тому в умовах експерименту взаємодія світла з поверхневим поляритонем здійснюється через зазор. Світлова хвиля поглинається, збуджуючи поверхневий поляритон [2]. Поверхневі поляритони збуджуються в діапазоні:

$$(\omega/c)\varepsilon_2^{1/2} < q_x < (\omega/c)\varepsilon_1^{1/2},$$

де  $\varepsilon_1$  – діелектрична проникність призми,  $\varepsilon_2$  – діелектрична проникність досліджуваного кристала.

Під дією світла можна збудити локалізовані на поверхні електромагнітні коливання – поверхневі поляритони. Їх амплітуда максимальна на поверхні і спадає експонентціально при віддаленні від неї. Ця обставина обумовлює сильний вплив на спектри поверхневих поляритонів стану і властивості поверхні [3]. Вивчення згасання таких хвиль, енергія яких розповсюджується тільки вздовж поверхні або межі розподілу двох речовин, має важливе значення у вивченні фізики поверхні полярних напівпровідників. Отже, спектроскопію поверхневих поляритонів можна використати як неруйнуючий метод дослідження реальної поверхні та перехідних шарів [3].

## Результати та їх обговорення

Розрахунки ІЧ спектрів відбивання  $R(\nu)$  проведені на ЕОМ за допомогою рівнянь Гельмгольца-Кеттлера, що враховують внесок відбивання об'ємних фононів і плазмонів [2].

$$R(\nu) = \left\{ K_0^{1/2} - \left[ 2(K_0^{1/2} + \varepsilon_1) \right]^{1/2} + 1 \right\} / \left\{ K_0^{1/2} + \left[ (K_0^{1/2} + \varepsilon_1) \right]^{1/2} + 1 \right\}$$

$$\varepsilon_1 = A + B(1 - Y_1) / [(1 - Y_1)^2 + DY_1] - A / (D_p + x_1);$$

$$K_0 = \varepsilon_1^2 + \varepsilon_2^2, A = \varepsilon_\infty, B = \varepsilon_0 - \varepsilon_\infty, Y_1 = (\nu/\nu_T)^2;$$

$$D = (\gamma_T/\nu_T)^2, D_p = (\gamma_p/\nu_p)^2, x_1 = (\nu/\nu_p)^2;$$

$$\varepsilon_2 = B(DY_1)^{1/2} / [(1 - y_1)^2 + DY_1] + A(D_p/X_1)^{1/2} / (D_p/x_1)^2;$$

За допомогою не легованої (Рис. 1) та сильно легованої (Рис. 2) підкладки на основі карбіду кремнію (SiC) отримано спектр відбивання  $R(\nu)$ .

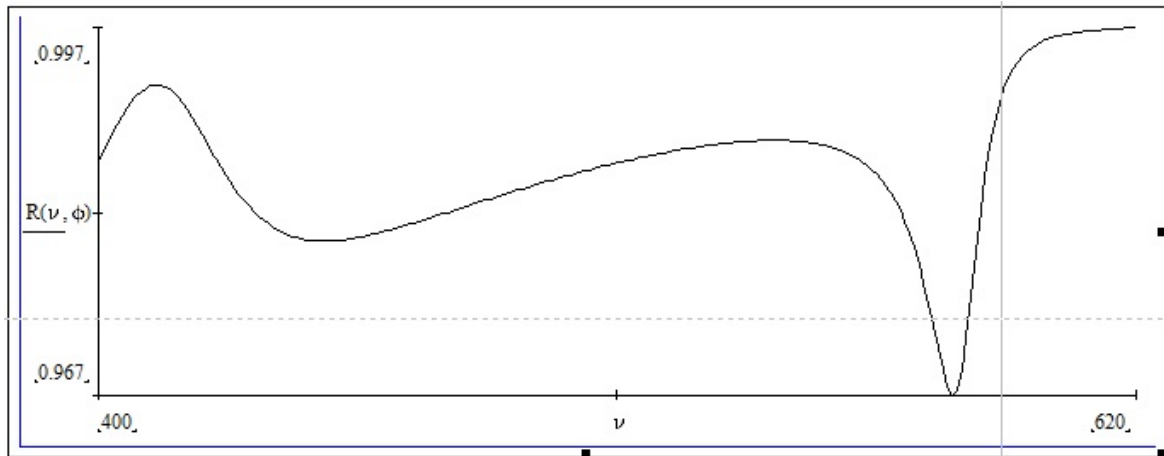


Рис. 1. (Спектр відбивання  $R(\nu)$  не легованої підкладки SiC).

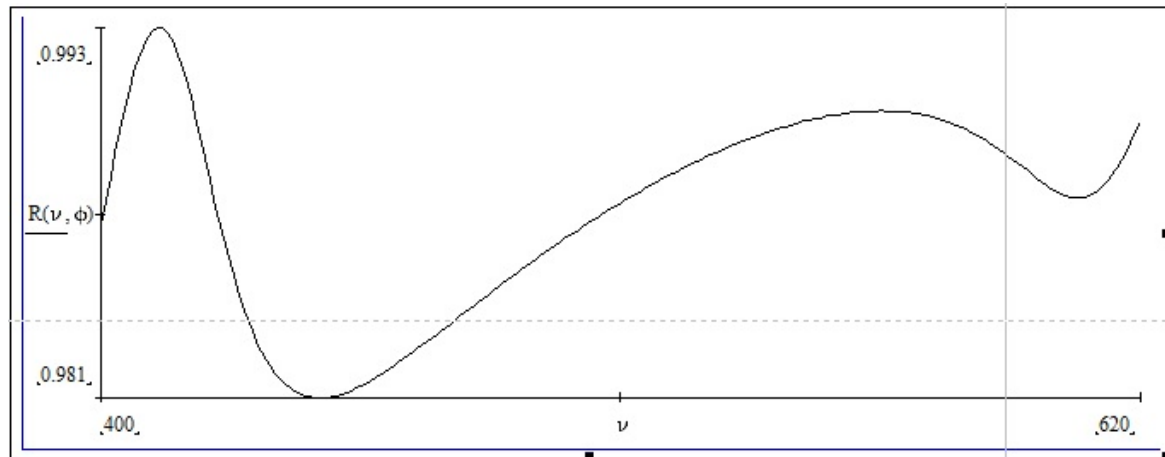


Рис. 2. (Спектр відбивання  $R(\nu)$  сильнолегованої підкладки SiC).

За допомогою сильно легованої (Рис. 3) та не легованої (Рис. 4) підкладок на основі лейкосафіру ( $Al_2O_3$ ) отримано спектр відбивання  $r(\nu)$ .

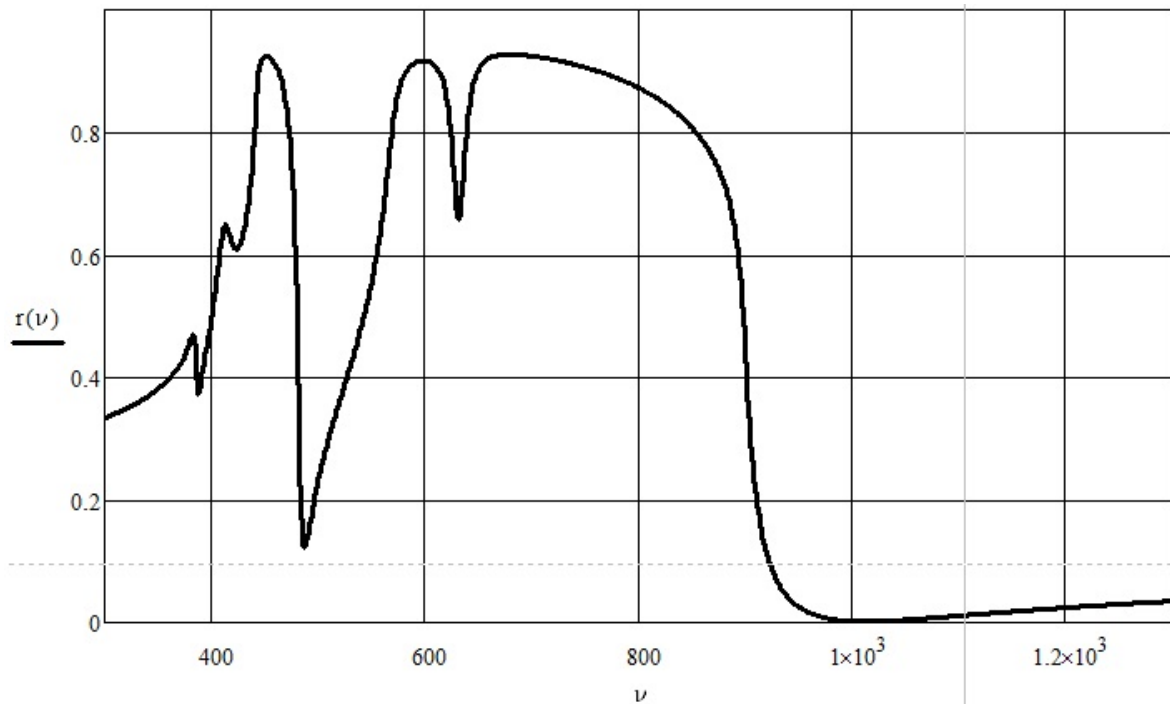


Рис. 3. (Спектр відбивання  $r(\nu)$  сильно легованої підкладки ( $Al_2O_3$ )).

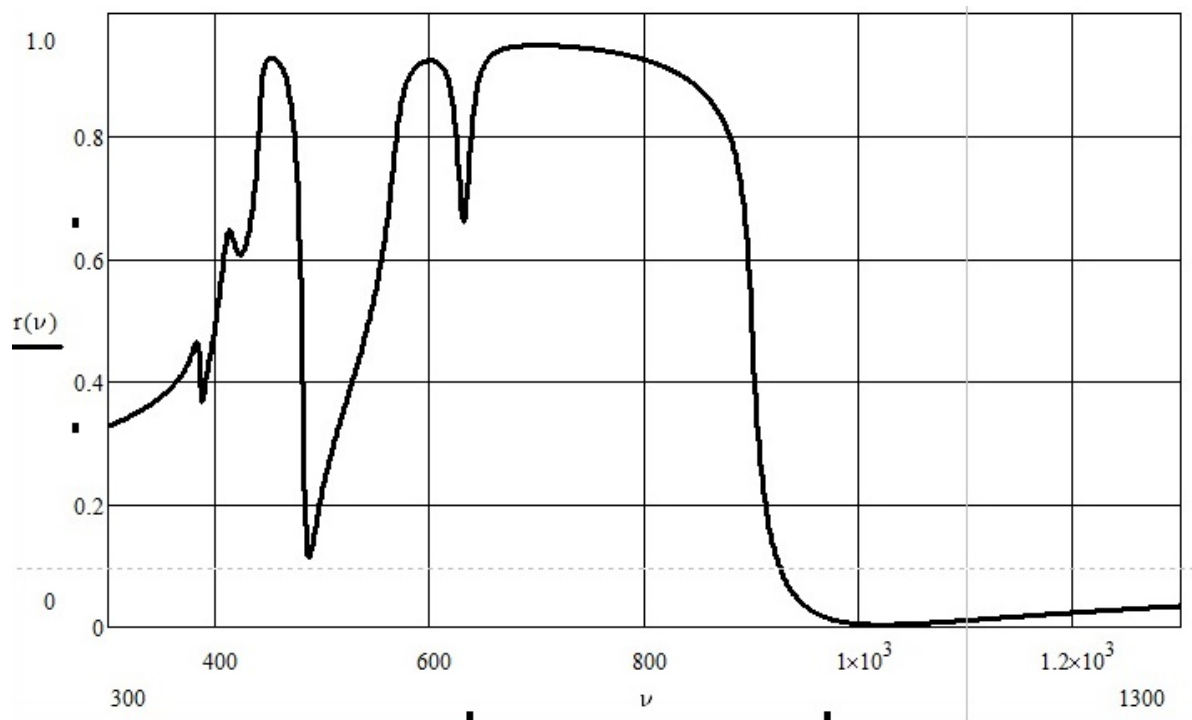


Рис. 4. Спектр відбивання  $r(\nu)$  не легованої підкладки ( $Al_2O_3$ ).

#### Висновки

За допомогою ІЧ-спектроскопії було досліджені оптичні та електро-фізичні властивості тонких плівок оксиду цинку (ZnO) на діелектричних та напівпровідникових підкладках.

#### Література

1. Венгер Є.Ф., Мельничук Л.Ю., Мельничук О.В. Застосування наукового обладнання при використанні лабораторного практикуму з ІЧ-спектроскопії / Є.Ф.Венгер, Л.Ю.Мельничук, О.В.Мельничук. 24.05.2016 – С. 14 – 16.
2. Венгер Є.Ф., Мельничук О.В., Пасічник Ю.А. Спектроскопія залишкових променів / Є.Ф.Венгер, О.В.Мельничук, Ю.А.Пасічник. – К.: Наукова думка, 2001. – С. – 24 – 25.
3. Ніколаєва Т.М., Бруква О.М., Братусь Т.І. Вимірювання спектрів поверхневих полярионів методом порушеного повного внутрішнього відбивання(ППВВ): методичні вказівки до виконання лабораторних робіт з фізики для студентів фізико-математичного факультету / Уклад.: Т.М.Ніколаєва, О.М.Бруква, Т.І.Братусь. – Київ, НТУУ "КПІ", 2008.
4. Цьомко М.І., Сіренко Г.О., Мазепа В.І. Фізичні методи дослідження речовини: Техніка ІЧ-спектроскопічних досліджень (огляд) / М.І.Цьомко, Г.О.Сіренко, В.І.Мазепа, 2012. – С. 121 – 123.

УДК 517.9

### АСИМПТОТИЧНІ МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ

**Заріпов А.Р.**, аспірант фізико-математичного факультету

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

Відомо, що для більшості диференціальних рівнянь відшукати розв'язок, який задовольняє задані умови (наприклад, початкові або крайові), за допомогою скінченної кількості математичних операцій неможливо. Тому природно є потреба у створенні методів наближеного розв'язування диференціальних рівнянь. Методи побудови наближених розв'язків диференціальних рівнянь з наперед заданою точністю називають наближеними методами інтегрування рівнянь. Ці методи залежно від форми представлення розв'язку умовно можна розділити на три групи: аналітичні методи, графічні методи; числові методи.

Аналітичні методи наближеного інтегрування диференціальних рівнянь дають можливість представити наближені розв'язки рівнянь із заданою точністю у вигляді аналітичних виразів, тобто формул, придатних для обчислення значень цих розв'язків в області зміни аргументу [3, с. 3].

Окремий клас серед аналітичних методів утворюють асимптотичні методи, де точність отриманого розв'язку зростає із зменшенням проміжку інтегрування чи проміжку зміни деяких параметрів, або ж, навпаки, наближений розв'язок тим точніший, чим більших значень набуває аргумент або деякі інші параметри. Прикладом асимптотичного методу інтегрування задачі Коші для звичайного диференціального рівняння першого порядку, розв'язаного відносно похідної, є відомий з курсу диференціальних рівнянь метод послідовних наближень.

Графічні методи дають наближене представлення шуканого розв'язку на деякому проміжку у вигляді графіка, який можна побудувати за певними правилами, пов'язаними з геометричним тлумаченням умов задачі. Відзначимо, що для певних класів диференціальних рівнянь в основу графічних методів наближеного розв'язку можна покласти фізичне тлумачення заданих умов [3, с. 3].

Асимптотичні методи розв'язання диференціальних рівнянь беруть свій початок у працях Фур'є, Ліувілля та Штурма. Теорія диференціальних рівнянь в Україні почала розвиватись після створення у 1945 році в Київському університеті ім. Т.Г.Шевченка на механіко-математичному факультеті кафедри інтегральних та диференціальних рівнянь. Академік Й.З.Штокало розробляв асимптотичні та операційні методи дослідження лінійних диференціальних рівнянь зі змінними коефіцієнтами. Праці професора К.Я.Латишевої, а також її учня доцента М.І.Терещенка стосувались аналітичної теорії диференціальних рівнянь та розроблення методів побудови асимптотичних зображень розв'язків неавтономних систем диференціальних рівнянь (доцент В.М.Бурим). Систематичне дослідження лінійних диференціальних рівнянь з повільно змінними коефіцієнтами розпочалося в 50-ті роки після опублікування праць Феценка С.Ф., у яких, зокрема, було проведено розщеплення системи лінійних диференціальних рівнянь на підсистеми меншої розмірності [5].

Найбільш ефективними методами дослідження нелінійних коливань є асимптотичні методи, які описані в працях М.М.Боголюбова, Ю.А.Митропольского, А.М.Самойленка. Методи асимптотичного інтегрування, що застосовуються до диференціальних рівнянь з імпульсним впливом розроблені в працях Ю.А.Митропольского, А.М.Самойленка, М.О.Перестюка та ін.

В працях В.Ф.Бутузова, А.Б.Васильєвої запропоновано метод асимптотичного інтегрування початкової задачі для нелінійної системи диференціальних рівнянь з малим параметром при частині похідних. В працях А.М.Самойленка, В.Г.Самойленка, Ю.І.Самойленка вперше побудовані асимптотичні розв'язки нелінійної сингулярно збуреної системи диференціальних рівнянь при наявності імпульсного впливу. Метод усереднення для багаточастотних систем з повільно змінними частотами з імпульсною дією обґрунтували А.М.Самойленко, Р.І.Петришин. Ф.Олвер асимптотичні наближення розв'язку рівняння з великим параметром і простою точкою звороту шукає у вигляді лінійної комбінації функцій Ейрі і її похідної з коефіцієнтами, які є формальними рядами за степенями параметру. Р.Маккельві виразив асимптотичні розв'язки з великим параметром і точкою звороту другого порядку через функції Уіттекера. Р.Кларк досліджує неоднорідне диференціальне рівняння другого порядку з простою точкою звороту використовуючи функції Ломмеля. Для неоднорідного сингулярного збуреного диференціального рівняння другого порядку з кратною точкою звороту С.Ю.Дзядиком побудоване рівномірне асимптотичне розвинення за допомогою спеціальних функцій сплеску. Нульове наближення розв'язку рівняння Орра-Зоммерфельда одержано В.Вазовим, а в працях С.Ліна одержане довільне рівномірне наближення розв'язку цього рівняння. М.О.Перестюком запропоновано метод побудови рівномірного асимптотичного розвинення рівняння Орра-Зоммерфельда, з використанням функцій Ейрі – Дородніцина [5].

А.М.Самойленком вперше запропоновано асимптотичний метод інтегрування для системи лінійних диференціальних рівнянь з малим параметром при частині похідних з точкою звороту, причому система містить матрицю рівняння Ейрі [5].

Як відомо, розв'язки лінійних диференціальних рівнянь з повільно змінними коефіцієнтами у випадку простих коренів характеристичного рівняння легко знаходяться класичним методом Біркгофа, що базується на перетворюючих матрицях. У 60–70-х роках минулого століття в працях М.І.Шкіля було запропоновано методи побудови формальних розв'язків цих рівнянь для випадку кратних коренів характеристичного рівняння у вигляді асимптотичних рядів за дробовими степенями малого параметра, причому ці степені залежали як від кратності кореня, так і від кратності відповідних елементарних дільників. У працях В.П.Яковця



розроблено методику, за допомогою якої проведено асимптотичний аналіз систем сингулярно збурених диференціальних рівнянь з виродженою матрицею при похідній. Системам із точками повороту присвячено праці Й.Сибуйї, М.В.Федорюка та ін.[4]

Методи асимптотичного розв'язання істотно відрізняються один від одного у кожного з дослідників, і побудова асимптотичних розв'язків проводиться з використанням різних наукових підходів: теорії зв'язування матриць, методу побудови формальних рядів за дробовими степенями малого параметра, які є досить складними для практичного використання, методів теорії операторів.

В 1985р. М.І.Шкіль запропонував метод збуреного характеристичного рівняння, за допомогою якого можна побудувати асимптотичний розв'язок системи лінійних диференціальних рівнянь у вигляді асимптотичного ряду за цілими степенями малого параметра. Тобто для випадку кратних коренів характеристичного рівняння формальні розв'язки можна отримати тим самим методом, що і для випадку простих коренів характеристичного рівняння, при цьому коефіцієнти знайдених рядів залежать як від змінної  $t$ , так і від малого параметра [4].

На той час указаний метод потребував обґрунтування. Зокрема, потрібно було визначити необхідні та достатні умови щодо розглядуваної системи для того, щоб отримані розв'язки мали асимптотичний характер, та знайти асимптотичні формули, за якими можна визначити точність відповідного асимптотичного наближення [2].

Наведемо приклад знаходження наближених аналітичних розв'язків лінійного диференціального рівняння, при якому використовують метод малого параметра (асимптотичний метод) [1, с. 28].

Розглянемо застосування даного методу для рівняння:

$$L_{\varepsilon}(y) \equiv a(x, \varepsilon)y'' + b(x, \varepsilon)y' + c(x, \varepsilon)y = f(x, \varepsilon) \quad (1)$$

при наступних лінійних крайових умовах:

$$\begin{aligned} U_1(y) &\equiv \alpha_1 y(x_1) + \beta_1 y'(x_1) = \gamma_1, \\ U_2(y) &\equiv \alpha_2 y(x_2) + \beta_2 y'(x_2) = \gamma_2. \end{aligned} \quad (2)$$

Слід зауважити, що цей асимптотичний метод можна використовувати і для дослідження нелінійних диференціальних рівнянь при більш загальних крайових умовах, в які може входити параметр  $\varepsilon \in [0,1)$ . Вигляд рівняння (1) і крайових умов (2) вибраний для спрощення викладок.

Застосовувати асимптотичний метод малого параметра зручно в тих випадках, коли відомий або може бути побудований розв'язок  $y = y_0(x)$  близької (при  $\varepsilon = 0$ ) до (1), (2) крайової задачі. Для значень параметра  $\varepsilon$  при  $0 < \varepsilon < 1$  розв'язок крайової задачі шукається у вигляді ряду по степенях  $\varepsilon$

$$y(x, \varepsilon) = y_0(x) + \varepsilon y_1(x) + \varepsilon^2 y_2(x) + \dots \quad (3)$$

Нехай коефіцієнти і права частина диференціального рівняння (1) мають наступні розклади в ряди по степеням  $\varepsilon$ :

$$\begin{aligned} a(x, \varepsilon) &= a_0(x) + \varepsilon a_1(x) + \varepsilon^2 a_2(x) + \dots, \\ b(x, \varepsilon) &= b_0(x) + \varepsilon b_1(x) + \varepsilon^2 b_2(x) + \dots, \\ c(x, \varepsilon) &= c_0(x) + \varepsilon c_1(x) + \varepsilon^2 c_2(x) + \dots, \\ f(x, \varepsilon) &= f_0(x) + \varepsilon f_1(x) + \varepsilon^2 f_2(x) + \dots. \end{aligned} \quad (4)$$

Підставимо вирази (3), (4) в диференціальне рівняння (1) і крайові умови (2) та прирівняємо між собою вирази з лівої та правої частин диференціального рівняння при однакових степенях  $\varepsilon$ . Для визначення  $y_0(x), y_1(x), y_2(x), \dots$  будемо мати наступну послідовність крайових задач[1, с. 28]:

$$\begin{cases} L_0(y_0) \equiv a_0(x)y_0'' + b_0(x)y_0' + c_0(x)y_0 = f_0(x), \\ U_1(y_0) = \gamma_1, \quad U_2(y_0) = \gamma_2, \end{cases} \quad (a)$$

$$\left. \begin{aligned} L_0(y_1) &\equiv f_1(x) - a_1 y_0'' - b_1 y_0' - c_0 y_0, \\ U_1(y_1) &= 0, U_2(y_1) = 0 \end{aligned} \right\} \quad (6)$$

$$\left. \begin{aligned} L_0(y_2) &\equiv f_2(x) - a_1 y_1'' - b_1 y_1' - c_1 y_1 - a_2 y_0'' - b_2 y_0' - c_2 y_0, \\ U_1(y_2) &= 0, U_2(y_2) = 0 \end{aligned} \right\} \quad (в)$$

Якщо вдається розв'язати крайову задачу (а), то знаходження  $y_1(x)$ ,  $y_2(x)$ ,... зводиться до розв'язання послідовності крайових задач (б), (в), ... з одним і тим же диференціальним оператором  $L_0$ , відомими правими частинами диференціальних рівнянь і однорідними крайовими умовами. За наближений розв'язок крайової задачі (1), (2) беруть скінчене число членів ряду (3).

Якщо параметр  $\varepsilon$  явно в диференціальне рівняння не входить, то його можна ввести умовно [1, с. 28].

Наприклад, за допомогою методу малого параметра знайти наближений розв'язок крайової задачі ( три перші члени – з точністю до членів з  $\varepsilon^3$  ).

$$(x^2 + \varepsilon x + 1)y'' - 2xy' + 2y = 0, \quad (5)$$

Можна взяти  $\varepsilon=0,01$

$$y(0) = \gamma_1, y(1) = \gamma_2$$

Розв'язок. Позначимо число 0,01 через параметр  $\varepsilon$ . Знайдемо, наприклад, три перші член розкладу з (3), тобто розв'язок шукаємо у вигляді

$$y(x, \varepsilon) = y_0(x) + \varepsilon y_1(x) + \varepsilon^2 y_2(x). \quad (3')$$

Підставивши вирази (3') та

$$y'(x, \varepsilon) = y_0'(x) + \varepsilon y_1'(x) + \varepsilon^2 y_2'(x),$$

$$y''(x, \varepsilon) = y_0''(x) + \varepsilon y_1''(x) + \varepsilon^2 y_2''(x)$$

в задане диференціальне рівняння (5) і прирівнявши до нуля (права частина  $\equiv 0$ ) коефіцієнти при  $\varepsilon^0, \varepsilon^1, \varepsilon^2$  одержимо наступні диференціальні рівняння для шуканих функцій  $y_0(x)$ ,  $y_1(x)$ ,  $y_2(x)$  :

$$(x^2 + 1)y_0' - 2xy_0' + 2y_0 = 0, \quad (6)$$

$$(x^2 + 1)y_1'' - 2xy_1' + 2y_1 = -xy_0'', \quad (7)$$

$$(x^2 + 1)y_2'' - 2xy_2' + 2y_2 = -xy_1'', \quad (8)$$

Підстановка виразу (3') в крайові умови дає:

$$y_0(0) + \varepsilon y_1(0) + \varepsilon^2 y_2(0) = \gamma_1,$$

$$y_0(1) + \varepsilon y_1(1) + \varepsilon^2 y_2(1) = \gamma_2.$$

Прирівнювання коефіцієнтів при однакових степенях параметра приводить до крайових умов для диференціальних рівнянь (6), (7), (8):

$$y_0(0) = \gamma_1, y_0(1) = \gamma_2 \quad (9)$$

$$y_1(0) = y_1(1) = 0, \quad (10)$$

$$y_2(0) = y_2(1) = 0, \quad (11)$$

Розглянемо крайову задачу (6), (9)[1, с. 31]. Із прикладу попереднього пункту випливає, що диференціальне рівняння (6) має загальний розв'язок

$$y_0 = C_1 x + C_2 (x^2 - 1),$$

Підстановка якого в крайові умови (9) дає:  $C_1 = \gamma_2, C_2 = -\gamma_1$ . Отже,  $y_0 = \gamma_2 x + \gamma_1(1 - x^2)$ .

Крайові задачі (7), (10) для  $y_1(x)$ , (8), (11) для  $y_2(x)$  і т.д. мають один і той же диференціальний оператор та однорідні крайові умови. Тому для знаходження  $y_1(x), y_2(x), \dots$  скористаємось побудованою в попередньому пункті функцією Гріна. Тоді,

враховуючи, що  $-xy_0' = 2\gamma_1 x$ , маємо

$$y_1(x) = \int_0^x \frac{(x^2 - 1)s}{(s^2 + 1)^2} 2\gamma_1 ds + \int_x^1 \frac{x(s^2 - 1)s}{(s^2 + 1)^2} 2\gamma_1 s ds =$$

$$= \gamma_1 x \left[ \ln \frac{2e}{x^2 + 1} - \frac{2}{x^2 + 1} \right] + \gamma_1 (x^2 - 1) \left[ \operatorname{arctg} x - \frac{x}{x^2 + 1} \right].$$

Далі, обчисливши  $y_1'' = 2\gamma_1 \operatorname{arctg} x$  для розв'язку  $y_2(x)$  крайової задачі (8), (11) маємо представлення

$$y_2(x) = -2\gamma_1 (x^2 - 1) \int_0^x \frac{s^2 \operatorname{arctg} s}{(s^2 + 1)^2} ds - 2\gamma_1 x \int_x^1 \frac{(s^2 - 1) s \operatorname{arctg} s}{(s^2 + 1)^2} ds.$$

Підставив знайдені значення  $y_0(x), y_1(x), y_2(x), \dots$  у вираз (3'), одержимо з точністю  $\varepsilon^3$  (груба оцінка!) наближений розв'язок крайової задачі (5)[1, с. 31].

Слід також зазначити, що багато важливих складних задач нелінійної хвильової природи було розв'язано [6-12] за допомогою методу редукції нелінійних рівнянь до стандартних нелінійних диференціальних рівнянь (так званий редукційний метод збурень) [13-16], розв'язки яких раніше вже були знайдені.

**Висновок.** В роботі розглянуто праці науковців з математичної теорії та розвитку асимптотичних методів розв'язку різних видів диференціальних рівнянь. В якості прикладу проаналізовано специфіку знаходження наближених аналітичних розв'язків лінійного диференціального рівняння, при якому використовують асимптотичний метод малого параметра.

### Література

1. Асимптотические методы в теории линейных дифференциальных уравнений. – К.: Наук. думка, 1966. – 252 с.
2. Асимптотичні методи в диференціальних рівняннях. – К.: Вища школа, 1971. – 226 с.
3. Гой Т.П., Копач М.І., Федак І.В. Наближені методи розв'язування диференціальних рівнянь. Навчальний посібник для студентів напряму підготовки "математика". – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ Центру інформаційних технологій Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 157 с.
4. Кондакова С.В. Про асимптотичні розвинення розв'язків сингулярно збурених систем лінійних диференціальних рівнянь: дис... канд. фіз.-мат. наук: 01.01.02 / Київський національний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 2004.
5. Проблеми наближених методів розв'язування диференціальних та інтегральних рівнянь (асимптотичні методи). Засновник і керівник – Шкіль Микола Іванович // Наукові школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Укл.: В.П.Бех, І.Г.Волинка; ред.: В.П.Андрущенко. – К.: Четверта хвиля, 2009. – С. 271 – 283.
6. Казачков И.В. Электромагнитное возбуждение параметрических колебаний в жидкометаллических пленках, распространяющихся с непроводящихся средах. Киев, 1986, 52с. (Препринт/Ин-т электродинамики АН УССР, № 454).
7. *Controlled decomposition of a liquid metal jets and films in technological and power devices.* In book: Liquid metal MHD. Kluwer Acad. Publ. Holland, 1989, p.293-298 (co-authored with A.F. Kolesnichenko, Yu.M. Gorislavets, et al).
8. Казачков И.В. *Электромагнитное возбуждение нелинейных колебаний поверхности пленок электропроводной жидкости.* – В кн.: Электромагнитные поля в технологических и энергетических установках. Киев: Наук. Думка. – 1988. – с. 66 – 72.

9. Ivan Kazachkov. Parametric Excitation and Suppression of Oscillations at the Interfaces of Continua. Plenary Lecture // 4<sup>th</sup> WSEAS Intern. Conferences, Univ. Of Cambridge, February. – 24-26, 2009. – P. 3 – 8.

10. Kazachkov I.V. *Analytical solutions for electromagnetic excitation of nonlinear waves in films*// Magneto-hydrodynamics. vol.27, no.2; April-June 1991; p.190-5. Translated from: Magnitnaya-Gidrodinamika. vol.27, no.2; April-June 1991; p.83-89.

11. Казачков И.В. Параметрическое возбуждение и подавление колебаний на границах раздела сплошных сред/ Дис. Д-ра физ.-мат. наук.- Киев: Ин-т электродинамики АН УССР.- 1989.- 464 с.

12. Казачков И.В., Колесниченко А.Ф. Электромагнитное возбуждение волн на поверхности радиально растекающихся пленок вязкой электропроводной жидкости. Тез. докл. 12 Рижского сов. по магнитной гидродинамике. Рига, 1987, ч.1, с.119 – 122.

13. Miura R.M., Gardner C.S., Kruskal M.D. Korteweg-de-Vries equation and generalizations. II. Existence of conservation laws and constant s of motion// J. Math. Phys. – 1968. – v.9. – P. 1204 – 1209.

14. Taniuti T., Wei C.C. Reductive perturbation method in nonlinear wave propagation, I// J. Phys. Soc. Japan. – 1968. – v. 24. – N 4. – P. 941 – 966.

15. Taniuti T., Yajima N. Perturbation method for a non-linear wave modulation. I, II// J. Math. Physics. – 1969. – v. 10. – N 8. – P. 1369 – 1372; v. 10. – N 11. – P. 2020 – 2024.

16. Taniuti T. Reductive perturbation method and far fields of wave equations. Part 1. General Theory// Supplement of the Progress of theoretical physics. – 1974. – N 55. – P. 1 – 35.

УДК 004.65

## 1С ПІДПРИЄМСТВО РОЗРАХОНОК КОМУНАЛЬНИХ ПЛАТЕЖІВ

**Зінченко Я.С.**, студент V курсу фізико-математичного факультету

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

Як нам всім відомо взаємини між комунальною службою, населенням і державою дуже нагадує знамениту байку Крилова "Лебідь, рак і щука". З боку населення, розрахунків і оплата комунальних платежів в наш час є проблемою. У комунальній службі також не все так просто, як може здаватися нам ззовні - кожному квартиру потрібно забезпечити розрахунковою книжкою, кожен платіж, що надходить від споживачів потрібно якось врахувати, правильно оцінити обсяг дебіторської заборгованості, здійснювати періодичні звірки, перевірки приладів обліку і ще десятки важливих і необхідних функцій. І нарешті, третя "сила" - Держава. В рамках своїх соціальних зобов'язань, держава надає допомогу, але як результат – низька ефективність роботи персоналу, роздутий штат різних абонентських служб, черги в банках, і як наслідок в держустановах неефективне використання ресурсів, як людських, так і матеріальних.

В сукупності, всі ці складності призводять до зниження ефективності роботи всієї системи ЖКГ, враження від якої найчастіше і так не на висоті.

Для вирішення цих проблем звичайно потрібно застосувати засоби ІТ-технологій, тобто розвинені комп'ютерні мережі, дата центри, бази даних. Одним із засобів що дозволяє ефективно вирішувати ці проблеми є бази даних. Вони дозволяють накопичувати, зберігати, працювати з даними. Зручним засобом такої надбудови є 1С: Підприємство, яке дозволяє дуже просто побудувати базу даних і створити розрахунково комунальний центр.

Отже, що ж в точності таке - цей комунальний розрахунковий центр?

За самою своєю суттю – це просто база даних всіх мешканців певної територіальної одиниці (район, місто, або декілька районів і областей). У ній міститься інформація про всі споживачах комунальних послуг, нарахування за комунальні послуги в розрізі кожного абонента, оплатах та інша необхідна інформація, з якої в реальному режимі часу працюють всі зацікавлені сторони.

Вирішенні такої проблеми вимагає вирішення низки завдань, а саме:

1. Розробити базу даних всіх житлових об'єктів міста з точністю до квартири і свою систему особових рахунків (у кожній служби – своя система особових рахунків, ніяк не пов'язана з іншими комунальними службами).

2. Розробити базу даних мешканців міста.

3. Організувати інтерфейс обміну даними з комунальними службами міста для обміну інформацією про нарахування, оплати пільги і субсидії по кожному особовому рахунку.

4. Організувати інтерфейс роботи в режимі on-line для банків, які приймають платежі за послуги населення.

5. Розробити інтерфейс для обміну даними з відділами місцевих виконавчих комітетів для обміну інформацією про надані пільги і субсидії по кожній людині і кожній родині відповідно.

6. Розробити механізм розрахунку і нарахування плати за послуги ЖКГ для кожного особового рахунку, а також надати додаткові сервісні механізми для різних служб міста з урахуванням специфіки їх діяльності.

Більш широко ця проблема буде вирішена в дипломній роботі. Створення, і впровадження подібної бази даних відразу вирішить істотний обсяг проблем: конкретній людині більше не потрібно мати купу розрахункових книжок для того, що б самому вести розрахунок комунальних платежів. Досить прийти в банк, назвати свою адресу проживання та прізвище. Касир в банку, підключений до системи розрахункового центра зможе повідомити всю необхідну інформацію про заборгованість мешканців даної квартири за всіма послугами ЖКГ, прийняти оплату, видати загальну квитанцію про оплату. Інформація про успішність по оплаті миттєво потрапляє в загальну базу даних, яка доступна всім комунальним службам, точніше - кожна комунальна служба працює зі своїми даними, своїми нарахуваннями.

### Література

1. Радченко М.Г. Хрусталева Е.Ю. 1С Предприятие 8.2 и 8.3. Практическое пособие разработчика.

2. Решение специальных прикладных задач в "1С:Предприятия 8.2 / Гончаров Д.И., Хрусталева Е.Ю. – 2012. – 300с.

3. Профессиональная разработка в системе 1С: "Предприятие 8". Издание 2 / В.А.Ажеронок, А.П.Габец, Д.И.Гончаров, Д.В.Козырев, Д.С.Кухлевский, А.В.Островерх, М.Г.Радченко, Е.Ю.Хрусталева.

УДК 517.926.4

### ПОБУДОВА РОЗВ'ЯЗКУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАДАЧІ ДЛЯ ЛІНІЙНИХ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ ДРУГОГО ПОРЯДКУ У ВИГЛЯДІ РЯДУ ТЕЙЛОРА

**Мельник Я.В.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: канд. фіз-мат. наук, доц. **Чорненька О.В.**, кафедра вищої математики

У даній роботі вивчається диференціальне рівняння другого порядку

$$y'' + a(x)y' + b(x)y = 0, \quad (1)$$

де функції  $a(x)$  та  $b(x)$  є аналітичними функціями на інтервалі  $|x| < R$ , тобто

$$a(x) = \sum_{k=0}^{\infty} a_k x^k, \quad b(x) = \sum_{k=0}^{\infty} b_k x^k, \quad |x| < R. \quad (2)$$

Розвинення (2) є рядами Тейлора для функції  $a(x)$  та  $b(x)$ , коефіцієнти яких визначаються наступним чином

$$a_k = \frac{a^{(k)}(0)}{k!}, \quad b_k = \frac{b^{(k)}(0)}{k!}, \quad k = 0, 1, 2, 3, \dots$$

Відомою є теорема про побудову розв'язків диференціальних рівнянь вигляду (1) за допомогою степеневих рядів [1, ст. 271], яка для проміжку  $|x| < R$  матиме наступне формулювання.

Теорема. Якщо функції  $a(x)$  та  $b(x)$  аналітичні при  $|x| < R$ , то будь-який розв'язок  $y = y(x)$  рівняння (1) є аналітичною функцією на інтервалі  $|x| < R$ , тобто

$$y(x) = \sum_{k=0}^{\infty} y_k x^k,$$

при цьому степеневий ряд збігається на інтервалі  $|x| < R$ .

Завдання дослідження: побудувати розв'язок рівняння (1), коефіцієнти якого мають вигляд (2) з початковими умовами

$$y(0) = \tilde{n}_1, \quad y'(0) = \tilde{n}_2, \quad (3)$$

де  $\tilde{n}_1, \tilde{n}_2$  - константи.

Задача вигляду (1) – (3) називається початковою задачею або задачею Коші.

Побудуємо розв'язок задачі (1) – (3) у вигляді ряду Тейлора, поданого в околі  $|x| < R$ .

Для цього обчислимо коефіцієнти розвинення

$$y(x) = y(0) + \frac{y'(0)}{1!}x + \frac{y''(0)}{2!}x^2 + \dots + \frac{y^{(n)}(0)}{n!}x^n + \dots \quad (4)$$

Перепишемо рівняння (1) у вигляді

$$y'' = -a(x)y' - b(x)y.$$

Тоді з початкових умов (3) маємо

$$y(0) = \tilde{n}_1, \quad y'(0) = \tilde{n}_2.$$

Обчислимо

$$y''(0) = -a(0)y'(0) - b(0)y(0),$$

отже,

$$y''(0) = -a_0\tilde{n}_2 - b_0\tilde{n}_1.$$

Тоді

$$y'''(x) = \frac{d}{dx}(-a(x)y'(x) - b(x)y(x)) = -a'(x)y' - a(x)y'' - b'(x)y - b(x)y',$$

відповідно

$$\begin{aligned} y'''(0) &= -a'(0)y'(0) - a(0)y''(0) - b'(0)y(0) - b(0)y'(0), \\ y'''(0) &= -a_1\tilde{n}_2 + a_0(a_0\tilde{n}_2 + b_0\tilde{n}_1) - b_1\tilde{n}_1 - b_0c_1. \end{aligned}$$

На наступному кроці

$$\begin{aligned} y^{IV}(x) &= \frac{d}{dx}(-a'(x)y' - a(x)y'' - b'(x)y - b(x)y') = \\ &= -a''(x)y' - a'(x)y'' - a'(x)y'' - a(x)y''' - b''(x)y - b'(x)y' - b'(x)y' - b(x)y'' = \\ &= -a''(x)y' - 2a'(x)y'' - a(x)y''' - b''(x)y - 2b'(x)y' - b(x)y'', \end{aligned}$$

$$y^{IV}(0) = -a_2c_2 - 2a_1(-a_0\tilde{n}_2 - b_0\tilde{n}_1) - a_0(-a_1\tilde{n}_2 + a_0(a_0\tilde{n}_2 + b_0\tilde{n}_1) - b_1\tilde{n}_1 - b_0c_1) - b_2c_1 -$$

або

$$y^{IV}(0) = -a_2y'(0) - 2a_1y''(0) - a_0y'''(0) - b_2y(0) - 2b_1y'(0) - b_0y''(0).$$

Для знаходження  $n$ -ї похідної застосуємо формулу Лейбніца [2].

$$y^{(n)}(x) = \frac{d^{n-2}}{dx^{n-2}}(-a(x)y'(x) - b(x)y(x)) = -\sum_{k=0}^{n-2} C_{n-2}^k a^{(k)}(x)y^{(n-1-k)} - \sum_{k=0}^{n-2} C_{n-2}^k b^{(k)}(x)y^{(n-2-k)}$$

Тоді шукані коефіцієнти ряду (4) обчислюються за рекурентними формулами

$$y^{(n)}(0) = -\left(\sum_{k=0}^{n-2} C_{n-2}^k a^{(k)}(0)y^{(n-1-k)}(0) + \sum_{k=0}^{n-2} C_{n-2}^k b^{(k)}(0)y^{(n-2-k)}(0)\right), \quad (5)$$

або

$$y^{(n)}(0) = -\left(\sum_{k=0}^{n-2} C_{n-2}^k k! a_k y^{(n-1-k)}(0) + \sum_{k=0}^{n-2} C_{n-2}^k k! b_k y^{(n-2-k)}(0)\right),$$

де  $C_{n-2}^k$  - біноміальні коефіцієнти, які обчислюються за формулою  $C_{n-2}^k = \frac{(n-2)!}{k!(n-2-k)!}$ , при цьому  $C_{n-2}^0 = C_{n-2}^n = 1$ ,  $C_{n-2}^k = C_{n-2}^{n-2-k}$ .

Отже, розв'язок задачі Коші (1) – (3) можна подати у вигляді ряду (4) з коефіцієнтами (5).

Наведемо приклад. Знайти розв'язок рівняння

$$y'' + xy' - (2x^2 + 1)y = 0,$$

який задовольняє початкові умови  $y(0) = 0$ ,  $y'(0) = 1$ .

Розв'язання. Розв'язок даного рівняння шукатимемо у вигляді степеневого ряду Тейлора (4). Визначимо його коефіцієнти, враховуючи задані початкові умови

$$y(0) = 0,$$

$$y'(0) = 1,$$

$$y'' = -xy' + (2x^2 + 1)y \quad y''(0) = 0,$$

$$y''' = -y' - xy'' + 4xy' + (2x^2 + 1)y' \quad y'''(0) = 0,$$

$$y^{IV} = -2y'' - xy''' + 4y + 8xy' + (2x^2 + 1)y'' \quad y^{IV}(0) = 0,$$

$$y^V = -3y''' - xy^{IV} + 12y' + 12xy'' + (2x^2 + 1)y''' \quad y^V(0) = 12,$$

$$y^{VI} = -4y^{IV} - xy^V + 24y'' + 16xy''' + (2x^2 + 1)y^{IV} \quad y^{VI}(0) = 0,$$

$$y^{VII} = -5y^V - xy^{VI} + 40y''' + 20xy^{IV} + (2x^2 + 1)y^V \quad y^{VII}(0) = -4 \cdot 12 = -48,$$

$$y^{VIII} = -6y^{VI} - xy^{VII} + 60y^{IV} + 24xy^V + (2x^2 + 1)y^{VI} \quad y^{VIII}(0) = 0,$$

$$y^{IX} = -7y^{VII} - xy^{VIII} + 84y^V + 28xy^{VI} + (2x^2 + 1)y^{VII},$$

$$y^{IX}(0) = -6 \cdot (-48) + 84 \cdot 12 = 1296,$$

$$y^X = -8y^{VIII} - xy^{IX} + 112y^{VI} + 32xy^{VII} + (2x^2 + 1)y^{VIII}, \quad y^X(0) = 0,$$

$$y^{(n)} = -(n-2)y^{(n-2)} - xy^{(n-1)} + \left( \sum_{k=1}^{n-3} 4k \right) y^{(n-4)} + 4(n-2)xy^{(n-3)} + (2x^2 + 1)y^{(n-2)}.$$

Застосовуючи суму арифметичної прогресії, знайдемо

$$\left( \sum_{k=1}^{n-3} 4k \right) = 4(1 + 2 + 3 + \dots + (n-4) + (n-3)) = 4 \frac{1+n-3}{2} (n-3) = 2(n-2)(n-3),$$

тоді

$$y^{(n)} = (2x^2 - n + 3)y^{(n-2)} - xy^{(n-1)} + 2(n-2)(n-3)y^{(n-4)} + 4(n-2)xy^{(n-3)}.$$

Відповідно

$$y^{(n)}(0) = (2 \cdot 0 - n + 3)y^{(n-2)}(0) - 0 \cdot y^{(n-1)}(0) + 2(n-2)(n-3)y^{(n-4)}(0) + 4(n-2) \cdot 0 \cdot y^{(n-3)}(0)$$

або

$$y^{(n)}(0) = (3-n)y^{(n-2)}(0) + 2(n-2)(n-3)y^{(n-4)}(0), \quad n \geq 3, \quad n \in \mathbb{N}.$$

Отже, якщо  $n$  - парне число, то  $y^{(n)}(0) = 0$ ; якщо  $n$  - непарне число, то  $y^{(n)}(0) \neq 0$ ,  $n \geq 4$ . Тоді ряд (4) запишеться

$$y(x) = \frac{y^V(0)}{5!} x^5 + \frac{y^{VII}(0)}{7!} x^7 + \frac{y^{IX}(0)}{9!} x^9 + \dots + \frac{y^{(2n+3)}(0)}{(2n+3)!} x^{2n+3} + \dots,$$

$$y(x) = \frac{12}{5!} x^5 - \frac{48}{7!} x^7 + \frac{1296}{9!} x^9 + \dots + \frac{y^{(2n+3)}(0)}{(2n+3)!} x^{2n+3} + \dots$$

Отже, шуканий розв'язок матиме вигляд

$$y(x) = \frac{1}{10} x^5 - \frac{1}{105} x^7 + \frac{1}{280} x^9 + \dots + \frac{y^{(2n+3)}(0)}{(2n+3)!} x^{2n+3} + \dots$$

У даній роботі розроблено алгоритм побудови розв'язку задачі Коші для лінійного диференціального рівняння (1) у вигляді ряду Тейлора.

## Література

1. Самойленко А.М. Диференціальні рівняння в задачах: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А.М.Самойленко, С.А.Кривошея, М.О.Перестюк. – К.: Либідь, 2003. – 504 с.
2. Шкіль М.І. Математичний аналіз / Микола Іванович Шкіль. – Ч.І. – К.: Вища школа, 2005. – 447 с.

УДК 311.2 (004.4)

## ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕСТУ В MOODLE

**Петриченко В.В.**, студент VI курсу фізико-математичного факультету

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

Апробація та аналіз результатів тестування є одним із найважливіших етапів при розробці тестових завдань, адже дозволяє виявити не валідні та погано складені запитання. Система MOODLE має вбудовані засоби, які дозволяють провести статистичний аналіз тесту як в цілому так і окремих його тестових завдань. Ці засоби ще називають показниками ефективності тесту.

Показники ефективності тесту знаходяться у блоці "керування", а саме в групі "керування тестом/ результати/ статистика".

Показники ефективності **всього тесту** відображаються в таблиці "Інформація про тест".

Таблиця "Інформація про тест" має наступні поля:

- Назва тесту.
- Назва курсу.
- Кількість перших повністю оцінених спроб.
- Загальна кількість повністю оцінених спроб.
- Середня оцінка по перших спробах.
- Середня оцінка по всіх спробах
- Медіана оцінок – значення оцінки, яке поділяє елементи вибірки (тобто учасників тестування), розміщеної в порядку зростання або спадання оцінки, на дві рівні частини.
- Стандартне відхилення або середнє квадратичне відхилення – показує розсіювання оцінок за тест, тобто на яку кількість балів в середньому відрізняються відповіді учасників тестування від середнього вибіркового.
- Значення асиметрії розподілу – цей критерій застосовується для приблизної перевірки гіпотези про нормальність розподілу оцінок в тесті. Асиметрія дозволяє визначити симетричність тесту відносно середнього вибіркового. При конструюванні тесту потрібно намагатися, щоб значення асиметрії було близьким до нуля, а саме в межах від -0,25 до +0,25, тоді розподіл оцінок буде близьким до нормального. Якщо значення асиметрії менше -0,25, то тест є занадто складним для групи учасників тестування, якщо більше за 0,25, то занадто легким.
- Значення ексцесу розподілу – коефіцієнт ексцесу характеризує "крутість", тобто стрімкість зростання кривої розподілу оцінок порівняно з кривою нормального розподілу. При конструюванні тесту потрібно намагатися, щоб значення ексцесу було близьким до нуля. Тоді розподіл оцінок буде близьким до нормального. Якщо значення ексцесу додатне, то тест погано розподіляє учасників тестування на сильних і слабких, тобто має дуже багато середніх оцінок, якщо від'ємне, то навпаки занадто сильно диференціює учасників тестування, тобто низьких, середніх і високих оцінок майже однакова кількість, що суперечить нормальному закону.
- Коефіцієнт внутрішньої узгодженості. Внутрішня узгодженість тесту – характеристика тесту, яка вказує на ступінь однорідності завдань тесту. Вимірюється як коефіцієнт кореляції між результатами відповідей випробовуваних на парні і непарні питання одного і того ж тесту. Внутрішня узгодженість є істотним елементом конструктної валідності тесту і характеризує, якою мірою завдання спрямовані на вимірювання потрібної ознаки. Максимальна валідність тесту досягається за рахунок добору таких завдань, які, володіючи значущою кореляцією з результатом тесту, у той же час мінімально корелюють між собою. Дисперсія помилки включає неоднорідність завдань тесту, тимчасові показники, зміна стану



випробовуваних, вплив тренування та інші фактори. Коефіцієнт рівний 70% показує, що 70% завдань мають однорідну структуру, тобто вимірюють одну і ту ж ознаку.

• *Стандартна помилка* – оцінює фактор везіння і вказує границю похибки для оцінки студента за тест. Так наприклад, якщо стандартна помилка 12% і студент відповів на 70% завдань тесту правильно, тоді його справжня оцінка буде розташовуватися в інтервалі від 58% до 82%.

Обчислюється за формулою:

$$m = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

де  $s$  – стандартне відхилення,  $n$  – обсяг вибірки.

Вважається, що в хорошому тесті середній арифметичний бал дорівнює медіанному значенню оцінок, крива розподілу оцінок має нормальний розподіл, а значення середнього арифметичного, моди і медіани збігаються. Це ознака добре підбраного рівня складності тесту та адекватної підготовки учасників тестування.

MOODLE має вбудовану систему для аналізу окремих тестових завдань, за допомогою якої на основі проведених тестувань розраховуються їх статистичні характеристики. Показники ефективності окремих тестових завдань знаходяться в таблиці "Аналіз структури тесту".

Таблиця "Аналіз структури тесту" містить такі поля:

- *№ тестового завдання* – унікальний номер тестового завдання у системі MOODLE.
- *Переглянути, редагувати* – за допомогою можна переглядати або редагувати тестові завдання.
- *Коротке означення питання* – перехід на сторінку з аналізом обраного тестового завдання.
- *Спроби* – параметр відображає кількість відповідей на тестове завдання.
- *Успішність (індекс легкості)* – відсоток студентів, які відповіли на конкретне питання правильно.
- *Середнє квадратичне відхилення або стандартне відхилення* – показник оцінює наскільки різняться між собою відповіді учасників тестування. Стандартне відхилення обчислюється як квадратний корінь з суми квадратів відхилень оцінок за тестове завдання від їх середнього значення, розділеної на кількість цих оцінок.
- *Оцінка навмання* – середня оцінка учасників тестування за завдання, яку можна було б очікувати, у випадку, коли б вони вгадували відповідаючи на питання.
- *Призначена вага* – вага тестового завдання, виражена у відсотках від загальної оцінки тесту.
- *Ефективна вага* – вага тестового завдання розрахована за результатами тестування. Визначає наскільки сильно конкретне завдання впливало на диференціацію оцінок учасників тестування та загальну оцінку за тест.
- *Індекс дискримінації (розрізнення)*. Показник, який характеризує якість тестового завдання. Індекс має здатність відрізнити сильних учасників тестування від слабких. Для розрахунку індексів дискримінації, за результатами відповідей на всі питання тесту, учасники тестування діляться на три частини: сильні, середні і слабкі.

Математичне вираження для індексу дискримінації  $i$ -го питання має вигляд:

$$ID(i) = \frac{X_{\text{сильн}}(i) - X_{\text{слаб}}(i)}{N} \times 100,$$

де

$X_{\text{сильн}}(i)$  – сума дробів балів  $\left(\sum \frac{\text{набраний бал}}{\text{максимальний бал}}\right)$ , отриманих при відповіді на  $i$ -е питання однією третиною учасників тестування, які отримували найвищі бали за тест в цілому;

$X_{\text{слаб}}(i)$  – сума дробів балів  $\left(\sum \frac{\text{набраний бал}}{\text{максимальний бал}}\right)$ , отриманих однією третиною найслабших учасників тестування за результатами всього тесту;

$N$  – загальне число учасників тестування.

Він може набувати значення в діапазоні від  $-100$  до  $+100$ . Нульове значення говорить про те, що на дане питання сильні і слабкі студенти відповіли однаково. Якщо питання має негативний індекс дискримінації, то воно, як правило, містить помилку. Тобто, від'ємні значення індексу вказують на те, що в середньому більш слабкі відповідають на конкретне завдання краще за сильних.

**Критерії індексу дискримінації тестових завдань**

Значення ІД	Висновок
$ІД \geq 40\%$	Завдання функціонує задовільно
$30\% \leq ІД < 40\%$	Потрібна невелика корекція завдання
$20\% \leq ІД < 30\%$	Завдання потрібно переглянути
$ІД < 20\%$	Завдання потрібно вилучити з тесту або повністю переробити
$ІД = 0$ або $ІД < 0$	Завдання потрібно вилучити з тесту

• **Коефіцієнт дискримінації (ефективність розрізнення).** Показник є ще одним способом вимірювання здатності розділяти сильних і слабких учасників тестування. Коефіцієнт дискримінації – це коефіцієнт кореляції між множиною оцінок за кожне завдання та загальною оцінкою за тест. Значення цього показника змінюється від -100 до +100. Додатні значення відповідають завданням, які розділяють сильно та слабо підготовлених учасників, а від'ємні значення свідчать про те, що більш слабо підготовлені учасники тестування відповідають на завдання у середньому краще ніж ті, хто є більш підготовленим.

Результати статистичного опрацювання тестових завдань можна переглянути і графічно – у вигляді гістограми, яка розміщена внизу сторінки після таблиці з результатами.

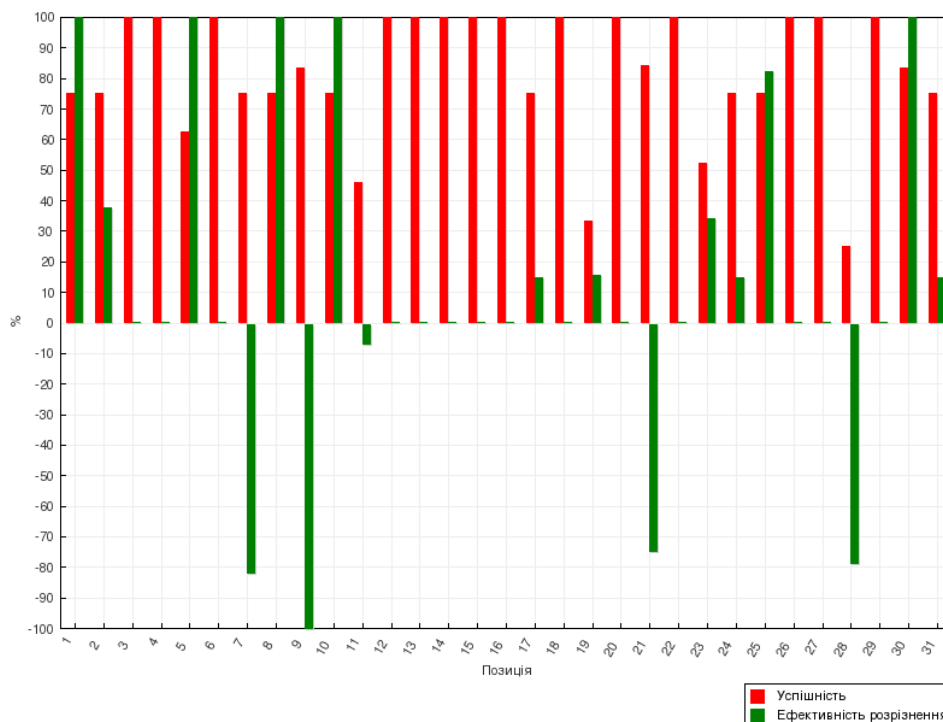
**Статистика за позиціями питань**

Рис. 1. Гістограма "Статистика за позиціями питань"

Отже, система MOODLE має досить потужні інструменти для аналізу тесту та його тестових завдань. Показники ефективності дають можливість якісно та швидко проводити аналіз тесту та на його основі розробляти надійні та валідні тести.

**Література**

1. Analysis of test [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moodle.oa.edu.ua/help.php?module=quiz&file=itemanalysis.html>.
2. LCMS MOODLE [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<https://moodle.org/>.
3. Quiz statistic report. MoodleDocs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://docs.moodle.org>.
4. Фетісов В.С. Комп'ютерні технології в тестуванні: навч.-метод. посіб. / В.С.Фетісов. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 140 с.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПОШУКУ НА ПЛАТФОРМІ "1С"

**Пилипенко К.О.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
 Науковий керівник: канд. економ. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра прикладної математики інформатики та освітніх вимірювань

Сучасні бази даних зберігають досить велику кількість інформації, тому пошук потрібних даних постає досить складною задачею. Одним із засобів пошуку є система "1С". "1С" – універсальна система, призначена в першу чергу для автоматизації облікової діяльності організації.

Алгоритм механізму пошуку в 1С дозволяє здійснювати пошук даних, створюючи пошуковий запит у простій формі, наприклад "книга Марії". При цьому можна використовувати спеціальні оператори, подібні до тих, що використовуються при пошуку в мережі Інтернет.

Даний метод зручно використовувати у таких випадках :

1. Коли точно не відомо, де знаходяться наші дані (наприклад, у якому довіднику).
2. Коли точно не відомо, що потрібно шукати (не пам'ятаємо точної назви).
3. Якщо інші методи пошуку трудомісткі або вимагають створення спеціальних алгоритмів пошуку.

Механізм повнотекстового пошуку "1С" заснований на двох складових:

1. Повнотекстового індексу;
2. Засобів виконання повнотекстового пошуку.

Для того, щоб була можливість виконати повнотекстовий пошук, обов'язково повинен існувати повнотекстовий індекс. Він створюється один раз і періодично оновлюється. Створити та оновити повнотекстовий індекс можна в режимі прикладного рішення або програмно, засобами вбудованої мови. При створенні та оновленні повнотекстового індексу, система аналізує дані, котрі знаходяться у реквізитах об'єктів, та включає ці дані у повнотекстовий пошук. При цьому аналізуються не всі реквізити, а лише ті котрі мають тип Число, Дата, Строка, Хранилище Значения або посилальний тип.

Сам повнотекстовий пошук ведеться засобами вбудованої мови. Виконується він відповідно до прав користувачів, тобто, якщо деяка інформація не доступна для одного користувача, то він її не зможе знайти використовуючи метод повнотекстового пошуку. Результати пошуку повертаються порціями, які відсортовані у певному порядку.

Ознайомимося докладніше з повнотекстовим індексом.

### Режим "Конфігуратор"

Кожен об'єкт конфігурації дані котрого можуть брати участь в індексуванні має властивість "Полнотекстовый поиск". За замовчуванням при створенні нового об'єкта ця властивість встановлена у значенні "Использовать". Для демонстрації прикладу завантажимо систему, відкриємо вікно редагування об'єкта конфігурації **Документ Авансовый отчет** на вкладці **Прочее**.

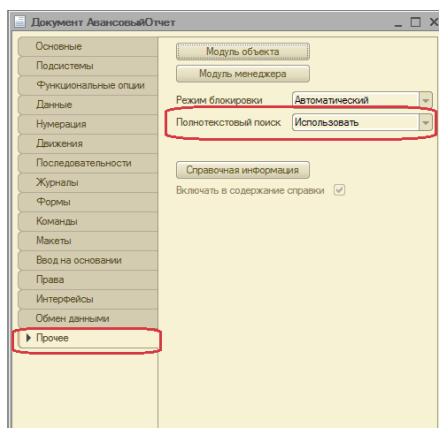


Рис. 1

Також властивість "Полнотекстовый поиск" встановлена для реквізитів об'єктів конфігурації і має значення "Использовать". Для прикладу відкриємо палітру властивостей реквізита **Авансовый Отчет**.

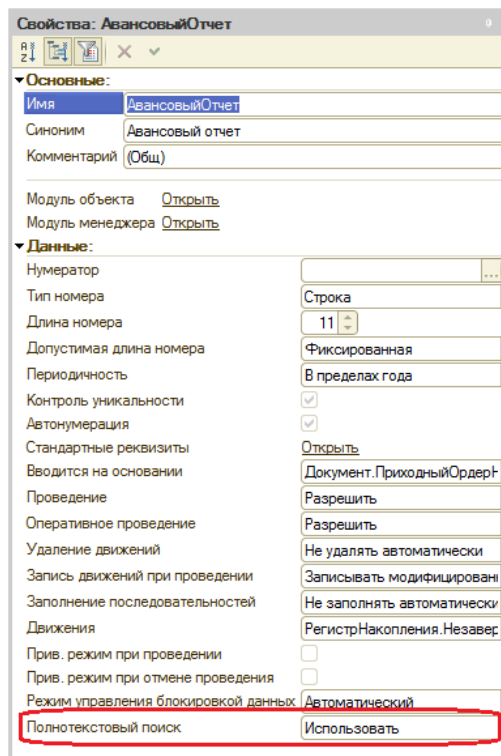


Рис. 2

### Режим прикладного решения

Виконаємо команди **Операции** ► **Управление полнотекстовым поиском:**

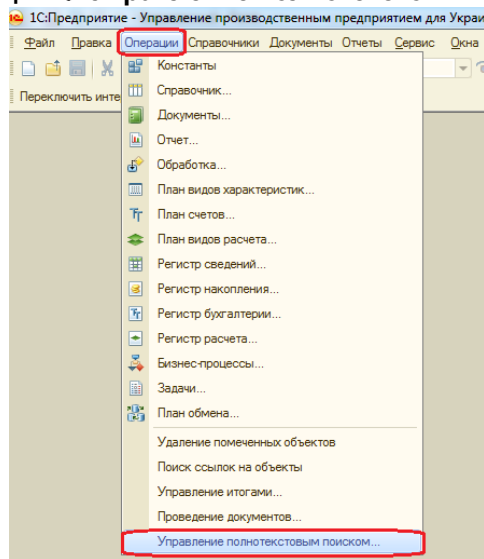


Рис. 3

Після чого буде відкрито вікно управління повнотекстовим пошуком

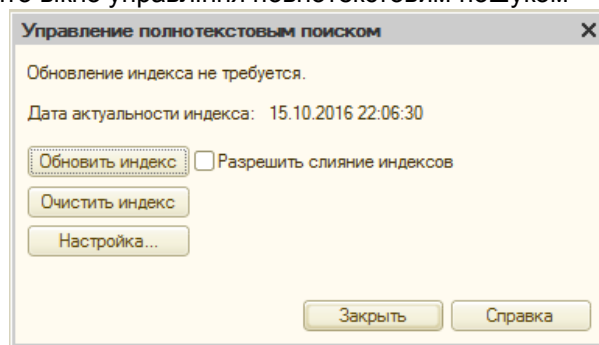


Рис. 4

У цьому вікні можна створювати та оновлювати повнотекстовий індекс інтерактивно, дозволяти та забороняти всі операції, котрі пов'язані з повнотекстовим пошуком: оновлення, очистка повнотекстового індексу. Також система повідомляє про те, що необхідно оновити повнотекстовий індекс. Для цього слід натиснути кнопку **Обновить индекс**.

### Приклади пошуку елементів

Завантажимо систему у режимі прикладного рішення і виконаємо команду: **Сервис ► Поиск данных**. У полі пошуку введено термін "лампочка" і натиснемо кнопку **Поиск**.

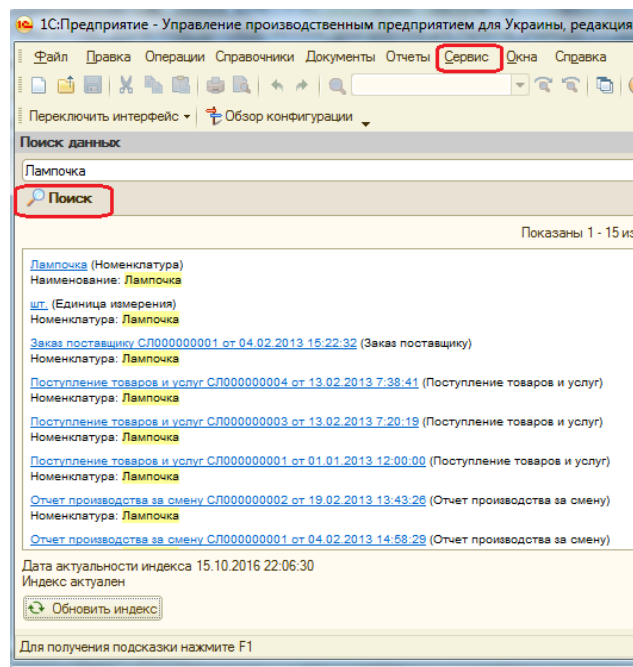


Рис. 5

Є можливість провести нечіткій пошук, тобто, якщо користувач не впевнений у правильності написання шуканого елемента. У такому випадку можна використати спеціальний символ – решітку "#", та задати після неї кількість символів, на які шукане слово може відрізнятися. Наприклад, у пошуковому рядку введемо термін "персонал" та задамо кількість символів, на котрі отримані дані можуть відрізнятися одиниця.

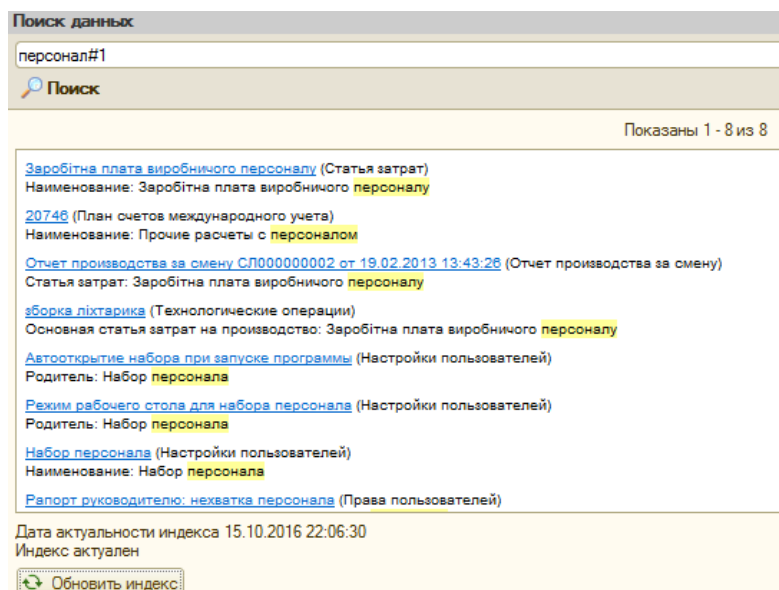


Рис. 6

Також можна виконати пошук за синонімами слів, для цього слід перед пошуковим виразом поставити знак оклику "!". Наприклад, пошук по ключовому виразу "працівники", дасть той же результат, що і при пошуку за словом "робітники", адже ці слова є синонімами.

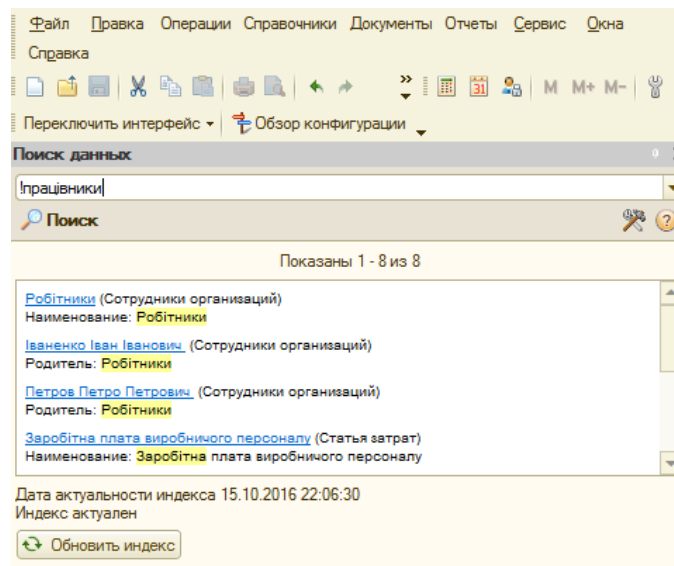


Рис. 7

Отже, було розглянуто основні форми пошуку елементів у базі даних.

### Література

1. Радченко М.Г., Хрустальова Е.Ю. 1С:Предприятие 8.2. Практическое пособие разработчика. – М.: ООО "1С-Публишинг", 2013. – 943 с.
2. Бартеньев О.Г. 1С:Предприятие. Программирование для всех. – М.: Диалог МИФИ, 2005. – 464 с.

УДК 004.8

### ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СЕРЕДОВИЩ РОЗРОБКИ ОНТОЛОГІЙ

**Пузиренко А.О.**, студент V курсу фізико-математичного факультету

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

Існують десятки моделей подання знань для різних предметних областей. Більшість з них може бути зведена до наступних класів:

- продукційні;
- семантичні мережі;
- фрейми;
- логічні моделі;
- нейронні мережі.

Однак як форма представлення знань все більшу популярність останнім часом набуває – онтологія, яка, на думку багатьох учених, здатна вирішити всі перераховані вище проблеми. Незважаючи на те, що цей термін широко відомий, точного означення поки немає. У філософії слово "онтологія" означає дисципліну, яка вивчає найбільш загальні характеристики буття. Іншими словами, онтологія – представлення реальності у вигляді універсального набору понять і зв'язків між ними. У відношенні до комп'ютерних наук, онтологія – представлення деякою мовою знань про певну предметну область (середовище, світ). Надалі будемо притримуватися означення поданого у роботі [3]: онтологія – це загальноприйнята і загальнодоступна концептуалізація певної області знань (світу, середовища), яка містить базис для моделювання цієї області знань і визначає протоколи для взаємодії між агентами, які використовують знання з цієї області, і, нарешті, включає домовленості про представлення теоретичних основ даної області знань.

Побудова онтологій це складний процес, який займає багато часу. Щоб полегшити його, в середині 90-х років почали створювати перші середовища для розробки онтологій.

Онтологічний інжиніринг в комп'ютерних науках та інформатиці це нова галузь, яка вивчає методи і методики для будівництва онтологій: формального подання множини понять і відношень між цими поняттями.

У даний час для створення і підтримки онтологій існує цілий ряд інструментів, які крім загальних функцій редагування і перегляду виконують підтримку документування онтологій, імпорт і експорт онтологій різних форматів і мов, підтримку графічного редагування, керування бібліотеками онтологій і т.д.

Найбільш відомими інструментами онтологічного інжинірингу є :

- Protégé;
- OntoEdit;
- OilEd;
- DOE;
- Ontolingua;
- WebProtege.

Розглянемо ці редактори більш детально.

### Ontolingua

Система Ontolingua була розроблена в KSL (Knowledge Systems Laboratory) Стенфордського університету і стала першим інструментом інженерії онтологій. Дана система складається з сервера і мови подання знань.

Сервер Ontolingua організований у вигляді набору онтологій, що відносяться до Web-додатків (див.рис.1), які надбудовуються над системою подання знань Ontolingua [2]. Редактор онтологій – найбільш важливий додаток сервера Ontolingua. Крім редактора онтологій сервер Ontolingua включає мережевий додаток Webster (отримання визначень концептів), сервер ОКВС (доступ до онтології Ontolingua по протоколу ОКВС<sup>1</sup>) і Химера (аналіз, об'єднання, онтологій) інтегрування. Всі додатки, крім сервера ОКВС, реалізовані на основі форм HTML. Система подання знань реалізована на Lisp.

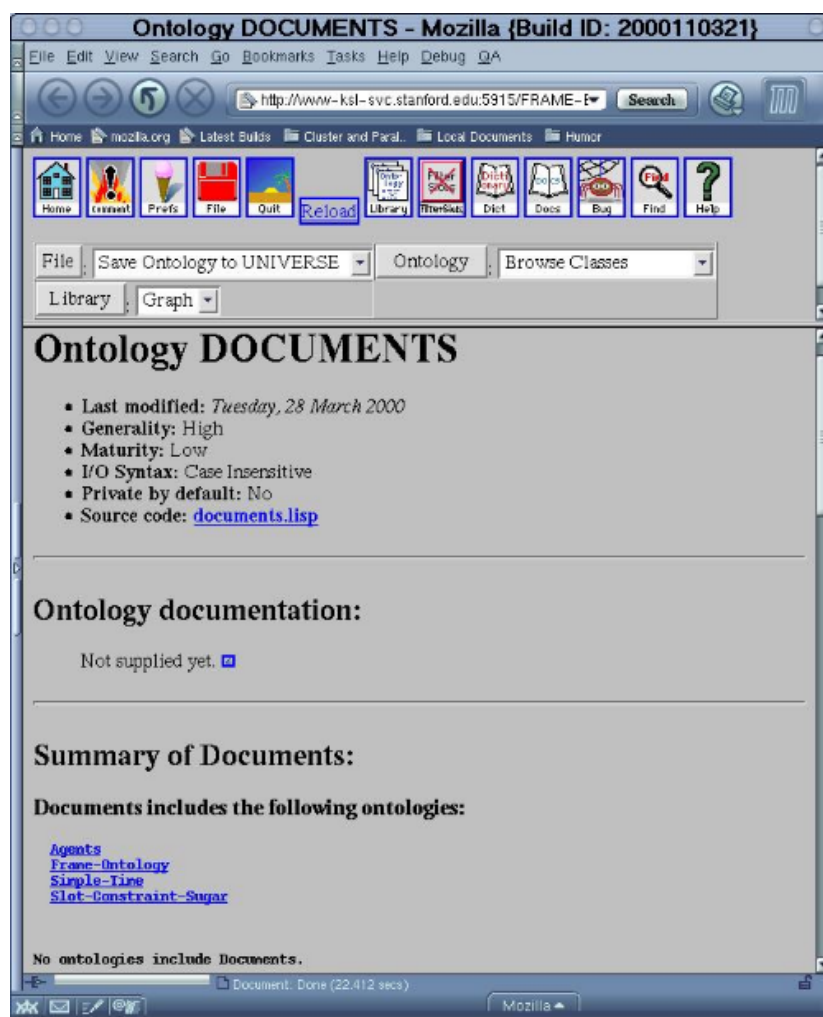


Рис.1. Інтерфейс сервера Ontolingua

<sup>1</sup> Open Knowledge Base Connectivity protocol

Сервер Ontolingua також містить архів онтологій, який включає велику кількість онтологій різних предметних областей, що дозволяє створювати онтології з уже існуючих.

Сервер підтримує спільну розробку онтології декількома користувачами, для чого використовуються поняття користувачів і груп. Система включає графічний браузер, що дозволяє переглянути ієрархію концептів, включаючи екземпляри.

Одним з важливих чинників широкого використання системи є її доступність через мережу Internet. Користувач системи Ontolingua може здійснювати :

- перегляд в середовищі WWW розділів бібліотеки Ontolingua (в залежності від пріоритету користувача), представленої у вигляді гіпертекстів HTML-документів;
- пошук в бібліотеці Ontolingua теорій і визначень;
- формування і редагування власної онтології користувача;
- перевіряти специфікації на синтаксичну правильність;
- готувати гіпертекстову документацію по онтології у вигляді HTML документів;
- якщо користувач має в своєму розпорядженні систему Common Lisp, то йому можуть бути передані по Internet тексти програм на Lisp для локальної роботи з системою Ontolingua.

Таким чином, система Ontolingua представляє важливий напрям в інформатиці зі створення електронних бібліотек понять і фрагментів моделей для багаторазового багатозначного використання в задачах моделювання.

### **Protege**

Protege – це вільний, відкритий редактор онтологій і фреймворк для побудови баз знань [5]. Платформа Protege підтримує два основних способи моделювання онтологій за допомогою редакторів Protege-Frames і Protege-OWL. Онтології, побудовані в Protege, можуть бути експортовані в різні формати, включаючи RDF (RDF Schema), OWL і XML Schema. Protege має відкриту архітектуру за рахунок підтримки модулів розширення функціональності.

Редактор Protege-Frames дозволяє користувачам будувати і заповнювати онтології, засновані на фреймах, відповідно до ОКВС. У цій моделі онтологія складається з набору класів, організованих в ієрархію, для подання важливих понять області, набору слотів, пов'язаних з класами для опису їх властивостей і відношень між ними, і набору примірників цих класів – окремих екземплярів понять, які мають певні значення своїх властивостей.

Редактор Protege-OWL дозволяє користувачам будувати онтології для семантичної павутини, зокрема на OWL. OWL-онтологія може включати описи класів, властивостей і їх примірників. Формальна семантика OWL визначає як отримувати логічні наслідки, тобто факти, які не присутні безпосередньо в онтології, але можуть бути виведені з існуючих за допомогою семантики. Ці висновки можуть бути засновані на одному документі або на декількох розподілених документах, які були об'єднані з використанням певних механізмів OWL.

Protege підтримується значним співтовариством, що складається з розробників і вчених, урядових і корпоративних користувачів, що використовують його для вирішення задач, в різних галузях людської діяльності, наприклад, біомедицина, збір знань і корпоративне моделювання. Protege доступний для вільного скачування з офіційного сайту разом з плагінами і онтологіями. Перша версія редактора була створена 11 листопада 1999 року (1.0.0). 24 травня 2016 року вийшла остання версія (5.0.0).

Protege включає редактор онтологій (див.рис.2), що дозволяє проектувати онтології розвертаючи ієрархічну структуру абстрактних чи конкретних класів і слотів. Структура онтології зроблена аналогічно ієрархічній структурі каталогу. На основі сформованої онтології, Protege може генерувати форми отримання знань для введення примірників класів і підкласів. Редактор має зручний для використання інтерфейс, забезпечений довідками та прикладами.



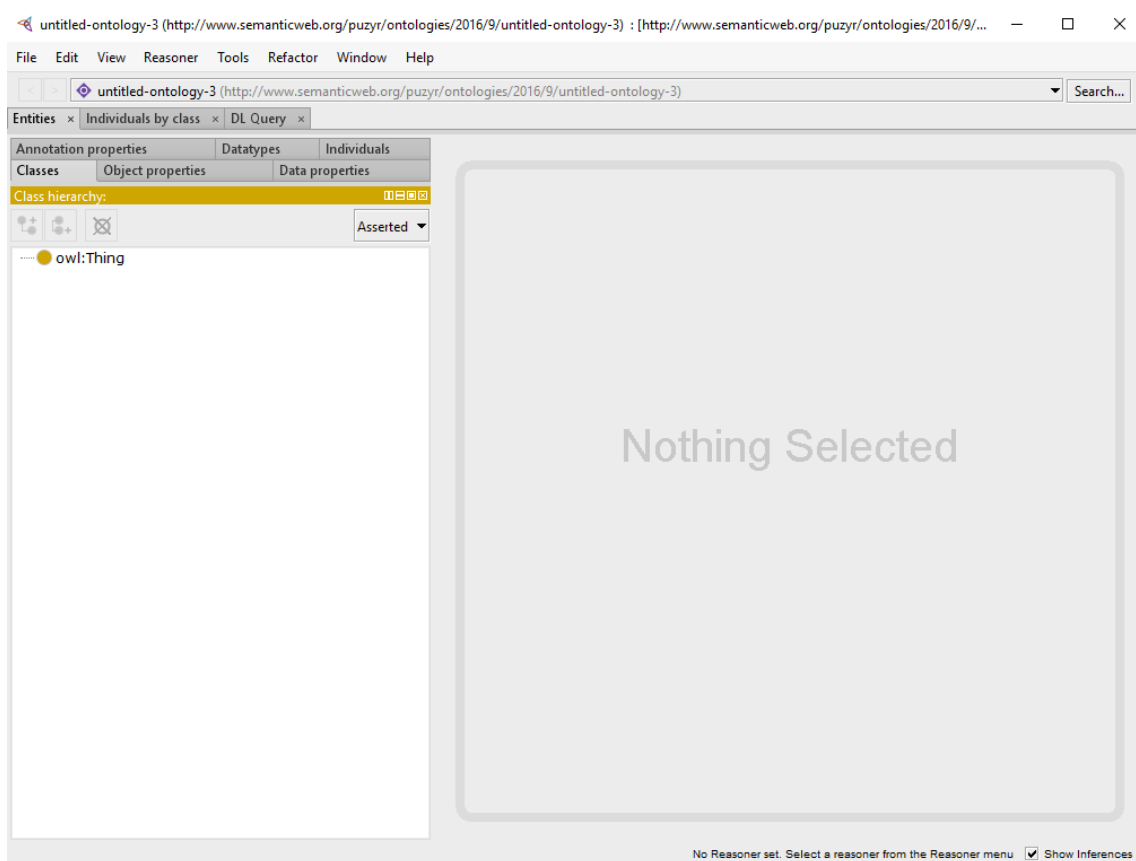


Рис. 2. Інтерфейс програми Protege

### OntoEdit

OntoEdit був розроблений в німецькому інституті AIFB (Institute of Applied Informatics and Formal Description Methods) [4]. Редактор виконує перевірку, перегляд, кодування і модифікацію онтологій. В даний час OntoEdit підтримує мови представлення: FLogic, включаючи машину виведення, OIL, розширення RDFS і внутрішню, засновану на XML, серіалізацію моделі онтології використовуючи OXML – мову представлення знань OntoEdit (OntoEdit's XML-based Ontology representation Language). До переваг інструменту можна віднести зручність використання; розробку онтологій під керівництвом методології і за допомогою процесу логічного висновку; розробку аксіом, а також дуже хорошу документацію.

OntoEdit (див.рис.3) – автономний Java-додаток із закритими кодами, який можна локально встановити на комп'ютері. Його архітектура подібна до Protege.

Існує дві версії редактора: вільно поширювана OntoEdit Free (обмежена 50 концептами, 50 відношеннями і 50 екземплярами) і ліцензована OntoEdit Professional (немає обмежень на розмір). Ліцензована версія має більш широкий набір функцій і можливостей (наприклад, машину виведення, графічний інструмент запитів, більше модулів експорту та імпорту, графічний редактор правил, підтримка баз даних JDBC і т.д.).

OntoEdit має наступні властивості:

- створення, пошук нових онтологій, їх збереження та управління;
- розроблення онтологій на основі методології ОТКМ;
- можливості для спільної роботи і функцій логічного висновку (Sure);
- внутрішня модель представлення даних – OXML (визначений в XML за допомогою XML-схеми).

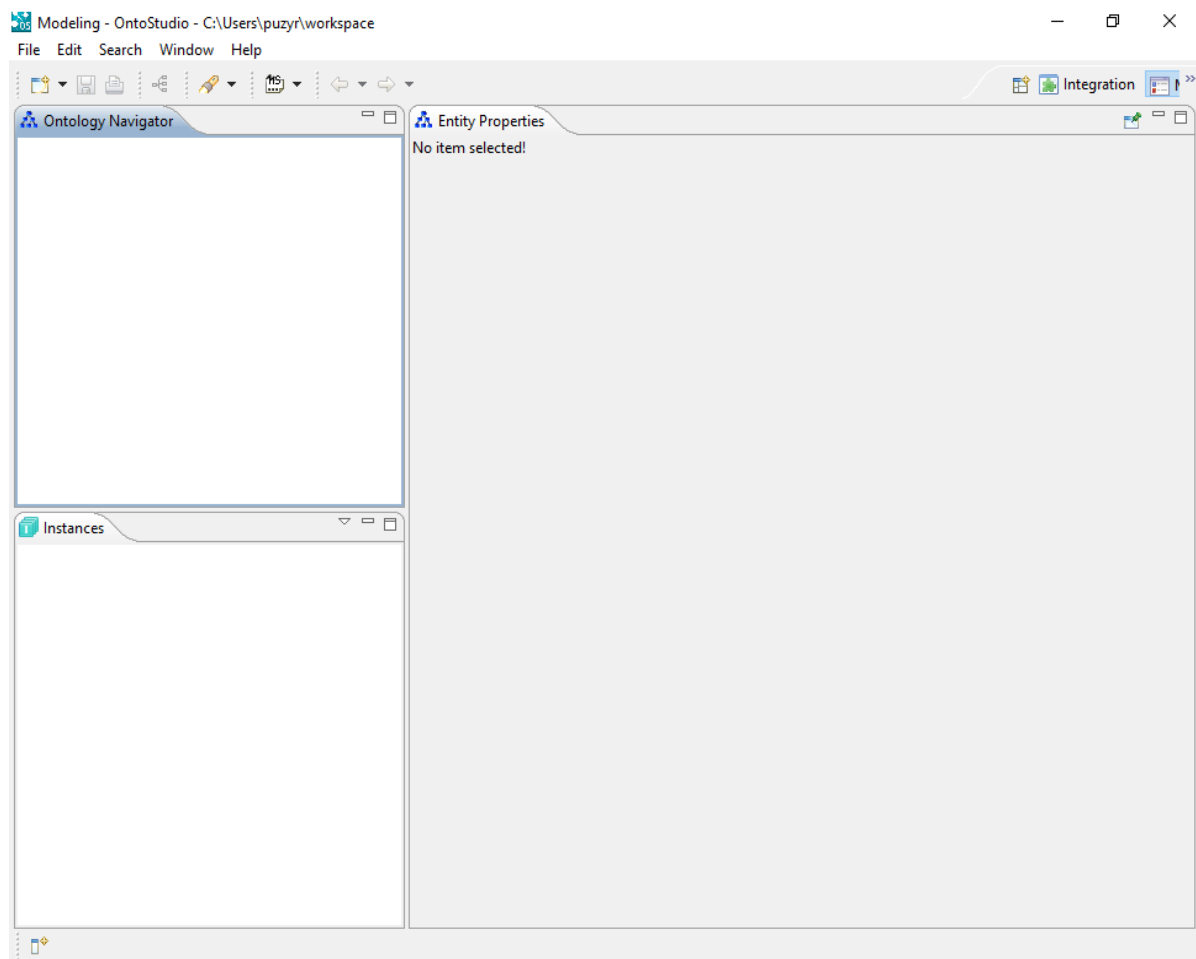


Рис.3. Інтерфейс програми *OntoEdit*

### **OilEd**

OilEd – автономний графічний редактор онтологій (див.рис.4), розроблений в Манчестерському університеті в рамках європейського IST проекту On-To-Knowledge [1]. Інструмент заснований на мові OIL (зараз адаптований для DAML + OIL, в перспективі – OWL), який поєднує в собі фреймової структуру і виразність дескриптивної логіки (Description Logics) з сервісами міркування. Даний редактор надає користувачеві зрозумілий інтерфейс і виявляє логічно суперечливі класи.

З недоліків можна виділити відсутність підтримки примірників. У новій версії не підтримується розробка онтологій великого масштабу, їх міграція та інтеграція, контроль версій і т.д. OilEd можна розглядати як 'NotePad' редакторів онтологій, що пропонує достатню функціональність користувачу для їх побудови та демонстрацію механізму FaCT для перевірки онтології на несуперечливість.

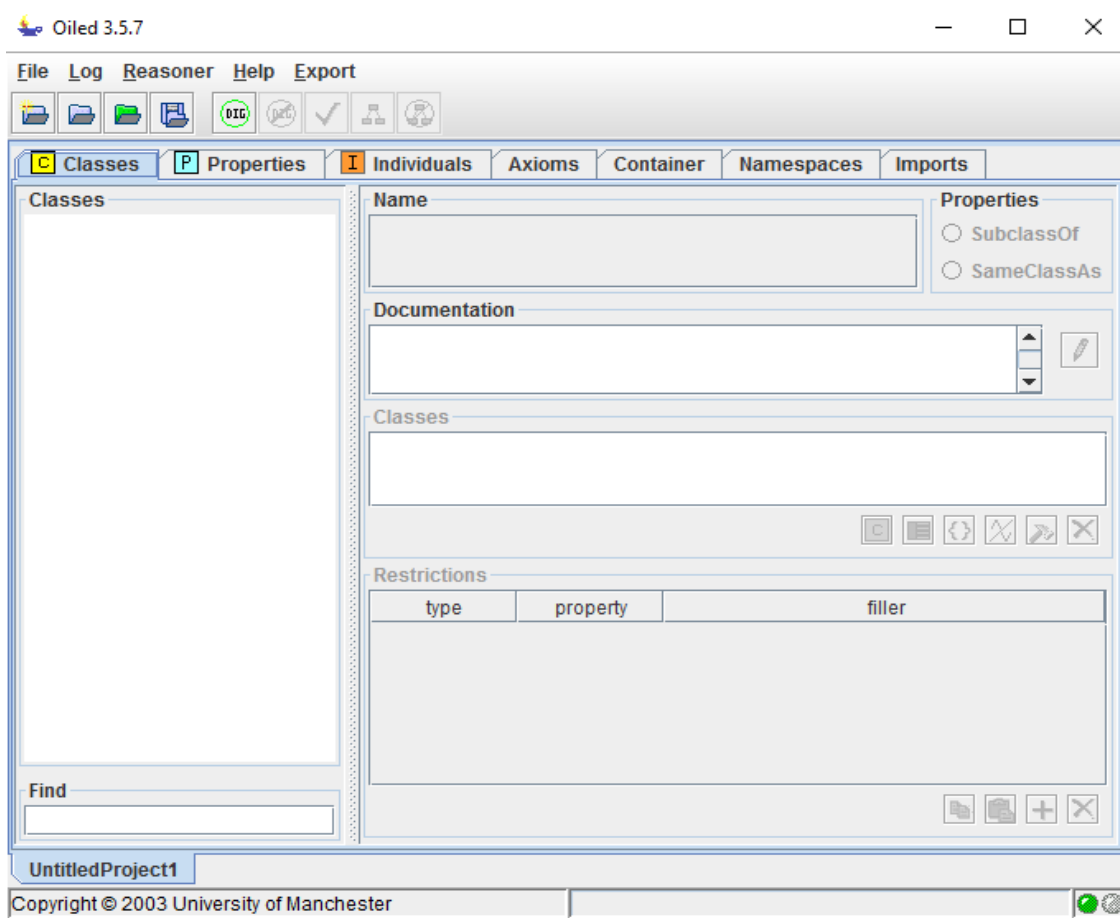


Рис.4. Інтерфейс програми Oiled

### WebProtege

WebProtege – це середовище розробки онтології для Web (див. рис. 5), що дозволяє легко створювати, завантажувати, змінювати і обмінюватися онтологіями для спільного перегляду і редагування; повністю підтримує останню OWL 2 мову Web онтологій [6].

WebProtege надає такі можливості користувачам:

- підтримка редагування OWL 2 онтологій;
- простий і зручний інтерфейс для редагування за замовчуванням, який забезпечує доступ до найбільш часто використовуваних OWL конструкцій;
- користувальницький інтерфейс;
- інструменти для спільної роботи, спільного використання та дозволів, різні замітки і обговорення, чат і повідомлення по електронній пошті;
- налаштування веб-форми для додатка;
- відстеження змін і історія змін;
- підтримка редагування OBO<sup>2</sup> онтологій;
- підтримка таких форматів: RFD/XML, Turtle, OWL/XML, OBO та інші.

<sup>2</sup> Open Biomedical Ontologies

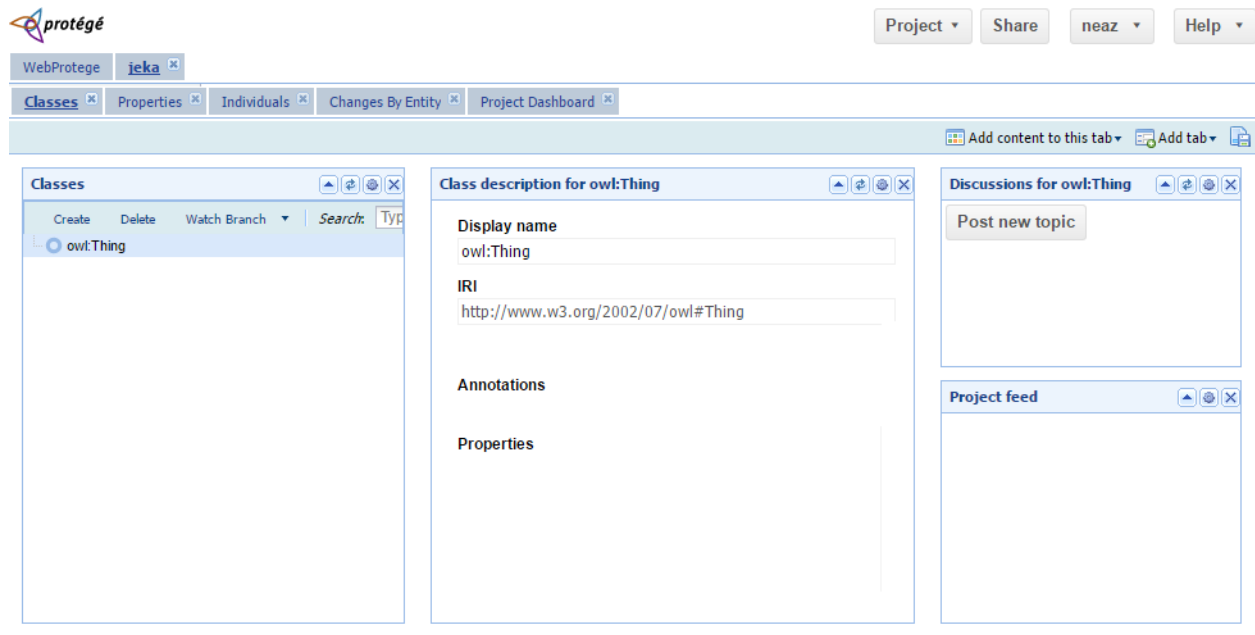


Рис.5. Інтерфейс WebProtege

### Порівняльна характеристика редакторів онтологій

На основі зібраної інформації про розглянуті редактори онтологій, було здійснено їх порівняльну характеристику. В якості критеріїв порівняння вибрано:

- 1) розробника;
  - 2) доступність, тобто чи знаходиться даний редактор у вільному доступі;
  - 3) мову представлення знань;
  - 4) архітектуру;
  - 5) формалізми, мови, формати.
- Результати представлено у табл.1

Таблиця 1

### Порівняння редакторів

	Ontolingua	Protege	OntoEdit	OilEd	WebProtege
Розробник	KSL, Stanford University	SMI, Stanford University	AIFB	IMG, University of Manchester	SMI, Stanford University
Доступність	Вільний доступ	Вільний доступ	Потребує ліцензії	Вільний доступ	Вільний доступ
Мова представлення знань	Ontolingua	OKBC	OXML	DAML+OIL	OWL
Архітектура	клієнт-сервер	клієнт- сервер	клієнт-сервер	клієнт-сервер	клієнт-сервер
Формалізми, мови, формати	OKBC, KIF	база даних JDBC, UML, XML, XOL, OKBC, SHOE	F-Logic, RDFSchema OIL	DAML+OIL	RDF/XML Turtle OWL/XML OBO

## Висновки

Отже, більшість з розглянутих засобів розроблені університетськими дослідницькими групами, які надають відкритий код, або пропонують вільний доступ до функцій.

Більшість редакторів зберігає свої онтології в текстових файлах, що обмежує їх розмір. Тільки Protege може зберігати свої онтології у базах даних і таким чином управляти великими онтологіями. Всі редактори онтологій за винятком OilEd та Ontolingua забезпечують графічні засоби редагування і перегляду онтологій, де класи зазвичай представлені вузлами на графах, а відношення – дугами між ними.

OntoEdit, Ontolingua та WebProtege підтримують спільну розробку онтологій, надаючи окремим користувачам або групам користувачів дозвіл на доступ і написання різних наборів онтологій.

Отже, для вирішення конкретного завдання розробник може вибрати відповідний за функціями редактор.

## Література

1. Bechhofer S., Horrocks I., Goble C., Stevens R. OilEd: A Reason-able Ontology Editor for the Semantic Web // Joint German/Austrian conf. on Artificial Intelligence (KI'01). Lecture Notes in Artificial Intelligence LNAI 2174, Springer-Verlag, Berlin, pages.396-408, 2001.
2. Farquhar A., Fikes R., Rice J. The Ontolingua server: A tool for collaborative ontology construction // International Journal of Human-Computer Studies, 46(6), pages 707-728, 1997.
3. Gruber, Thomas R. (June 1993). "A translation approach to portable ontology specifications" (PDF). Knowledge Acquisition. 5 (2): 199-220. doi:10.1006/knac.1993.1008.
4. OntoEdit: Collaborative ontology development for the Semantic Web. Y. Sure, M. Erdmann, J. Angele, S. Staab, R. Studer, D. Wenke // In Proc. of the Inter. Semantic Web Conference (ISWC 2002), Sardinia, Italia, June 2002.
5. Редактор Protege [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://protege.stanford.edu/>
6. Сервер WebProtege [Електронний ресурс]– Режим доступу: <http://webprotege.stanford.edu/>

УДК 004.738.5

## РОЗРОБКА ВЕБ-ПОРТАЛУ

**Пучка Т.А.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету

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

Оскільки 21 століття – це вік глобального розвитку ІТ-технологій, то все частіше, в Україні, веб-портали набувають більшої популярності. Веб-сайти використовують усюди: у бізнесі, у туризмі, у політиці і т. д. І цьому існує очевидне пояснення. Адже, веб-портал – це візитна картка підприємства чи **компанії**.

Веб-сайт – сукупність програмних та апаратних засобів з унікальною адресою в мережі Інтернет разом з інформаційними ресурсами, що перебувають у розпорядженні певного суб'єкта і забезпечують доступ юридичних та фізичних осіб до цих інформаційних ресурсів та інші інформаційні послуги через мережу Інтернет [6, пункт 1.3].

Існують деякі сталі етапи у розробці веб-порталу [7, с.6]:

Розробка концепції сайту, інформаційне проектування, оформлення технічного завдання. Так, як єдиних вимог до розробки технічного завдання немає, то було виділено наступні основні пункти відповідно до ГОСТ 34.602-89 та ГОСТ 19.201-78 [1, 2]:

- мета розробки проекту;
- джерела розробки;
- технічні вимоги (вимоги до надійності, вимоги до функціональних характеристик, вимоги до програмної платформи та коду, естетичні та ергономічні вимоги);
- мова сайту;
- зручність користування сайтом.

Розробка дизайну сайту. Дизайн сайту зазвичай створюється в програмі Adobe Photoshop. Також можна використовувати інше програмне забезпечення, таке як: ArtRage, CorelDRAW Graphics Suite, Adobe Fireworks. У результаті роботи повинен бути розроблений дизайн макетів для всіх сторінок веб-сайту у форматі відповідної програми.

Підготовка, редагування, верстка і налаштування контенту сайту під пошукові системи. Після того, як був створений макет усіх сторінок сайту, відбувається верстка сторінок. Тобто перетворення макетів у HTML та CSS код.

Створення рушія сайту (написання скриптів). Це невидимий елемент сайту, який оброблює запити користувачів та перенаправляє їх на потрібні сторінки. Потреба в рушії сайту виникає в тому випадку, коли необхідно писати плагіни (форма реєстрації, слайдер, авторизація і т. д.)

Публікація сайту на сервері, тестування. Після проходження всіх попередніх етапів створення веб-сайту, його потрібно перенести на сервер. Тобто, потрібно підібрати та купити доменне ім'я (адресу порталу), хостинг (сховище всіх файлів веб-сайту) та після отримання dns-налаштувань, завантажити файли сайту на сервер хостера, для того, щоб веб-портал побачили користувачі мережі Інтернет. Після розміщення веб-сайту відбувається його тестування в різних програмах для перегляду веб-сторінок (відповідно до вимог технічного завдання).

Також, для створення веб-сайту потрібна команда фахівців, які виконують кожен етап окремо, а в результаті з'єднують їх в єдине ціле. Інформацію, про склад команди для розробки веб-порталу, можна знайти в джерелах [3–5]. На основі інформації, взятої з даних джерел, можна виділити таку класифікацію загальної команди розробників:

- менеджер проекту – керує роботою всієї команди;
- Web-дизайнери – проектують логічну структуру веб-сторінок, знаходять найбільш зручні рішення надання інформації, а також займаються художнім оформленням веб-проекту;
- Web-програмісти (front-end developer, back-end developer, верстальник) – створюють динамічні сторінки, пишуть інтерфейси до баз даних, складають технічні завдання проектів;
- тестувальник – знаходить помилки і створює якісні протоколи про помилки. Працює за сценаріями тестування, підготовленим іншими співробітниками;
- SEO-спеціаліст. Майстер, котрий працює в парі з верстальником й оптимізує сайт. Робить сайт популярним у пошукових системах, налаштовує рекламу та веде регулярну роботу з підтримки позицій.

Усе частіше веб-сайти використовують у навчанні. Відкривають дистанційні школи, усі документи копіюють в електронний варіант. Завдання підвищення якості освіти, стрімкий розвиток інформатики і, як наслідок, розвиток інформаційного суспільства зумовили необхідність модернізації навчального процесу на базі сучасних інформаційних технологій. Однією з умов забезпечення якості освітнього процесу є моніторинг обліку успішності студентів. Для вирішення даної проблеми необхідно створити систему, яка б здійснювала облік успішності студентів, визначала успішність та якість навчання з кожного предмету. У табл.1 подано технічне завдання такої системи, яка в майбутньому отримає назву "Електронний журнал обліку успішності студентів".

Таблиця 1

**Технічне завдання до проекту  
"Електронний журнал обліку успішності студентів"**

Назва	Опис
Назва проекту	"Електронний журнал обліку успішності студентів"
Призначення системи	Ведення обліку успішності студентів вищих навчальних закладів, фіксація пропусків, доступ до інформації про успіхи студентів у навчанні, відображення розкладу, відображення годин/кредитів для кожного предмету.
Мета розробки	Створити "Електронний журнал обліку успішності студентів", який повинен автоматизувати роботу викладачів вузу, полегшити заповнення паперових журналів (виведення середніх балів, підрахунок балів у кінці семестру і т. д.).
Вимоги до функціональних характеристик	Система повинна забезпечити ведення обліку відвідування занять студентами вузу. Авторизація викладача у "Електронному журналі обліку успішності студентів" повинна надавати доступ не тільки до редагування інформації з предметів, які він викладає, але й надавати можливість перегляду інших предметів, без права редагування. Електронний журнал повинен автоматично підраховувати суму балів з кожного предмету для кожного студента, визначати оцінку ECTS, оцінку за національною шкалою, підраховувати успішність та якість навчання з кожного предмету.
Вимоги до програмної платформи та коду	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сайт має бути розроблений з урахуванням особливостей стеку LAMP (Linux+Apache+MySQL+PHP).</li> <li>• Кодування тексту, що має використовуватись на усіх сторінках усіх</li> </ul>

	мовних версій та в базі даних – UTF-8. • Система адміністрування сайту має бути розроблена на системі із відкритим кодом.
Зручність користування сайтом	• Використовувати прості меню для представлення змісту розділів. • Час відкриття сторінки – максимум до 30 секунд за умови швидкості передачі даних на рівні 28 800 біт/с. • Сайт має функціонувати при використанні
	відвідувачами найбільш поширених програм перегляду веб-сторінок: Microsoft Internet Explorer версій не нижче 8; Opera версій не нижче 10.0; Google Chrome версій не нижче 21.0.; Mozilla Firefox версій не нижче 27.0.; Safari.
Мова сайту	Офіційною мовою порталу є українська.

Отже, у даній статті було розглянуто основні питання розробки веб-порталу, також наведено команду розробників веб-порталу, виділено основні пункти для розробки технічного завдання, наведено приклад технічного завдання майбутньої системи "Електронний журнал обліку успішності студентів". Використання цієї системи може допомогти знизити навантаження на викладачів вузів і цим додати часу на інтенсивне навчання студентів. Також, використовуючи цю систему, зменшується ризик втрати даних та підвищується рівень відповідальності студентів за своє навчання.

### Література

- ГОСТ 19.201-78. Техническое задание. Требования к содержанию и оформлению. – Введ. 1980–01–01. – 4 с.
- ГОСТ 34.602-89. Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Техническое задание на создание автоматизированной системы. – Введ. 1990–01–01. – М.: Изд.-во стандартов, 2004. – 12 с.
- Есть такая профессия – сайты создавать [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://repetitors.info/library.php?sozdanie\\_saitov](http://repetitors.info/library.php?sozdanie_saitov)
- Каталог профессий [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enjoy-job.ru/professions/>
- Люди, которые создают сайты [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://greenbrain.ru/publ/stati\\_raznoe/ljudi\\_kotorye\\_sozdajut\\_sajty](http://greenbrain.ru/publ/stati_raznoe/ljudi_kotorye_sozdajut_sajty)
- Наказ Державного комітету інформаційної політики, телебачення і радіомовлення України, Державного комітету зв'язку та інформатизації України від 25 листопада 2002 року № 327/225 "Про затвердження Порядку інформаційного наповнення та технічного забезпечення Єдиного веб-порталу органів виконавчої влади та Порядку функціонування веб-сайтів органів виконавчої влади".
- Русаков М. Создание сайта с нуля и до результата / Русаков М. – М. – 2016. – 172 с.

УДК 517.928.1

### ПОБУДОВА ФОРМАЛЬНОГО РОЗВ'ЯЗКУ ЗАДАЧІ КОШІ ДЛЯ ЛІНІЙНОГО ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОГО РІВНЯННЯ ДРУГОГО ПОРЯДКУ З ПАРАМЕТРОМ ТА ІРРЕГУЛЯРНОЮ ОСОБЛИВОЮ ТОЧКОЮ

**Рудько І.А.**, магістрантка фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Чоренька О.В.**, кафедра вищої математики

У даній роботі вивчається диференціальне рівняння вигляду

$$a_0(x; \varepsilon)w'' + a_1(x; \varepsilon)w' + a_2(x; \varepsilon)w = 0, \quad (1)$$

де  $\varepsilon$  – малий дійсний параметр  $\varepsilon \rightarrow 0, \varepsilon > 0$ , а  $x$  – незалежна змінна  $|x| < x_0$ ; функції  $a_i(x; \varepsilon), i = 0, 1, 2$ , задаються розвиненнями

$$a_i(x; \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} a_{rs}^{(i)} \varepsilon^s x^r, \quad i = 0, 1 \quad (2)$$

крім того  $a_0(x; \varepsilon) \not\equiv 0$ .

Знайдемо умови для функцій  $a_i(x; \varepsilon), i = 0, 1, 2$ , при виконанні яких рівняння (1) є сингулярно збуреним диференціальним рівнянням з іррегулярною особливою точкою  $x = 0$ , та  $\varepsilon \rightarrow 0$ .

В роботах [1], [2] вказано, що системи лінійних диференціальних рівнянь з іррегулярною особливою точкою  $x = 0$  мають вигляд

$$x^q y' = A(x)y, \quad (3)$$

де  $q$  додатнє ціле число,  $y$  – шуканий вектор-розв'язок, а матриця  $A(x)$  задається розвиненням

$$A(x) = \sum_{j=0}^{\infty} A_j x^j, \quad |x| < x_0.$$

Відповідно системи лінійних диференціальних рівнянь, сингулярно збурені по параметру  $\varepsilon$ , мають запис [3]

$$\varepsilon^h y' = A(x; \varepsilon)y, \quad (4)$$

де  $\varepsilon > 0, \varepsilon \rightarrow 0, h$  – додатнє ціле число, а матриця  $A(x; \varepsilon)$  має розвинення

$$A(x) = \sum_{j=0}^{\infty} A_j(x) \varepsilon^j.$$

Зведемо рівняння (1) до системи двох лінійних диференціальних рівнянь та з'ясуємо умови, яким мають задовольняти функції  $a_i(x; \varepsilon), i = 0, 1, 2$ , щоб отримати запис

$$\varepsilon^h x^q y' = A(x; \varepsilon)y, \quad (5)$$

Позначимо компоненти вектор-функції  $y = \begin{pmatrix} y_1 \\ y_2 \end{pmatrix}$ , тоді

$$y_1 = w, y_1' = w', y_1'' = w'' \quad (6)$$

Прийmemo  $y_1' = \frac{y_2}{a_0(x; \varepsilon)}$ , знайdemo  $y'' = \frac{a_0(x; \varepsilon) \cdot y_2' - a_0'(x; \varepsilon) \cdot y_2}{a_0^2(x; \varepsilon)}$ . Підставимо знайдені

похідні  $y_1'$  та  $y_1''$  в рівняння (1), врахувавши позначення (6). Відповідно одержимо

$$a_0(x; \varepsilon) \cdot \frac{a_0(x; \varepsilon) \cdot y_2' - a_0'(x; \varepsilon) \cdot y_2}{a_0^2(x; \varepsilon)} + a_1(x; \varepsilon) \cdot \frac{y_2}{a_0(x; \varepsilon)} + a_2(x; \varepsilon) y_1 = 0.$$

Спростивши запис, знайdemo

$$y_2' = \frac{a_0'(x; \varepsilon)}{a_0(x; \varepsilon)} y_2 - \frac{a_1(x; \varepsilon)}{a_0(x; \varepsilon)} y_2 - a_2(x; \varepsilon) y_1.$$

Складемо систему диференціальних рівнянь

$$\begin{cases} y_1' = \frac{y_2}{a_0(x; \varepsilon)}, \\ y_2' = \frac{a_0'(x; \varepsilon) - a_1(x; \varepsilon)}{a_0(x; \varepsilon)} y_2 - a_2(x; \varepsilon) y_1, \end{cases}$$



яку можна записати наступним чином

$$\begin{cases} a_0(x; \varepsilon) y_1' = y_2, \\ a_0(x; \varepsilon) y_2' = (a_0'(x; \varepsilon) - a_1(x; \varepsilon)) y_2 - a_2(x; \varepsilon) \cdot a_0(x; \varepsilon) y_1. \end{cases} \quad (7)$$

Отже, матриця системи (7) матиме запис

$$A(x; \varepsilon) = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ -a_2(x; \varepsilon) \cdot a_0(x; \varepsilon) & (a_0'(x; \varepsilon) - a_1(x; \varepsilon)) \end{pmatrix}, \quad (8)$$

і кожен з її елементів, згідно (2), можна подати у вигляді подвійного степеневого ряду при  $|x| < x_0$  і  $\varepsilon \rightarrow 0, \varepsilon > 0$ .

Систему (7) можна записати у векторно-матричному вигляді

$$a_0(x; \varepsilon) Y' = A(x; \varepsilon) Y. \quad (9)$$

Аналізуючи записи (3), (4) та (9), приходимо до висновку, що функція

$$a_0(x; \varepsilon) = \varepsilon^h x^q \tilde{a}_0(x; \varepsilon),$$

де

$$\tilde{a}_0(x; \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} \tilde{a}_{rs}^{(0)} \varepsilon^s x^r, \quad \tilde{a}_{00}^{(0)} \neq 0,$$

а числа  $h, q$  — натуральні числа.

Не обмежуючи загальності, прийmemo  $\tilde{a}_0(x; \varepsilon) \equiv 1$ , тоді  $a_0(x; \varepsilon) = \varepsilon^h x^q$ .

Отже, рівняння (1) запишеться у вигляді

$$\varepsilon^h x^q w'' + a_1(x; \varepsilon) w' + a_2(x; \varepsilon) = 0.$$

Відповідно матриця  $A(x; \varepsilon)$  системи (5) матиме запис

$$A(x; \varepsilon) = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ -\varepsilon^h x^q a_2(x; \varepsilon) & q \cdot \varepsilon^h x^{q-1} - a_1(x; \varepsilon) \end{pmatrix}$$

Цю матрицю, враховуючи розвинення (2), можна подати

$$A(x; \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} A_{rs} \varepsilon^s x^r,$$

$$\text{де } A_{00} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 0 & -a_{00}^{(1)} \end{pmatrix}; \quad A_{rs} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 0 & -a_{rs}^{(1)} \end{pmatrix}, \quad \begin{cases} r \neq q-1, \\ s \neq h, \\ r \neq q; \end{cases}$$

$$A_{q-1, h} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ 0 & q - a_{q-1, h}^{(1)} \end{pmatrix}; \quad A_{q, h} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ -a_{00}^{(2)} & -a_{q, h}^{(1)} \end{pmatrix};$$

$$A_{rs} = \begin{pmatrix} 0 & 1 \\ -a_{r-q, s-h}^{(2)} & -a_{rs}^{(1)} \end{pmatrix}, \quad \begin{cases} r > q, \\ s > h. \end{cases}$$

Розглянемо диференціальне рівняння

$$\varepsilon^h x^q w'' + a(x) w' + b(x) w = 0, \quad (10)$$

де  $w = w(x; \varepsilon)$  — шукана функція,  $h$  і  $q$  — натуральні числа, а функції  $a(x)$  та  $b(x)$  задаються розвиненням

$$a(x) = \sum_{r=0}^{\infty} a_r x^r, \quad b(x) = \sum_{r=0}^{\infty} b_r x^r, \quad (11)$$

де  $a_0 \neq 0, b_0 \neq 0$ .

Знайдемо частинних розв'язок рівняння (10) з початковими умовами

$$w(0; \varepsilon) = \frac{a_0}{1-\varepsilon}, w'(0; \varepsilon) = \frac{b_0}{\varepsilon-1}.$$

Враховуючи, що  $\frac{1}{1-\varepsilon} = \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s$ , запишемо

$$w(0; \varepsilon) = a_0 \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s; w'(0; \varepsilon) = -b_0 \sum_{s=0}^{\infty} \varepsilon^s. \quad (12)$$

Розв'язок рівняння (10) будемо шукати у вигляді

$$w(x; \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} w_{rs} \varepsilon^s x^r. \quad (13)$$

Тоді

$$w'(x; \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} w_{r+1,s} (r+1) \varepsilon^s x^r, \quad (14)$$

$$w''(x; \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} w_{r+2,s} (r+2)(r+1) \varepsilon^s x^r.$$

Підставимо (11), (13), (14) у рівняння (10), відповідно матимемо запис

$$\varepsilon^h x^q \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} w_{r+2,s} (r+2)(r+1) \varepsilon^s x^r +$$

$$+ \left( \sum_{r=0}^{\infty} a_r x^r \right) \left( \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} w_{r+1,s} (r+1) \varepsilon^s x^r \right) + \left( \sum_{r=0}^{\infty} a_r x^r \right) \left( \sum_{s=0}^{\infty} \sum_{r=0}^{\infty} w_{rs} \varepsilon^s x^r \right) = 0$$

Прирівнюємо коефіцієнти при  $\varepsilon^s x^r$ . Враховуючи (12) отримаємо, що  $w_{00} = a_0, w_{1,s} = -b_0, s \geq 0$ . Таким чином, при  $s = 0, r = 0$  маємо умову  $a_0 w_{10} + b_0 w_{00} = 0$ , яка тотожно виконується.

Тоді при  $s = 0, r = 1, a_1 w_{10} + a_0 w_{20} + b_0 w_{10} + b_1 w_{00} = 0$ ,

$$w_{20} = -\frac{b_1 w_{00} - (b_0 + a_1) w_{10}}{a_0}.$$

$s = 0, r = 2, a_2 w_{10} + a_1 w_{20} + a_0 w_{30} + b_0 w_{20} + b_1 w_{10} + b_2 w_{00} = 0$ ,

$$w_{30} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=0}^2 b_j w_{2-j,0} + \sum_{j=1}^2 a_j w_{3-j,0} \right).$$

$$s = 0, r = r, w_{r+1,0} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=0}^r b_j w_{r-j,0} + \sum_{j=1}^r a_j w_{r-j,0} \right).$$

При  $s = 1, r = 0$ , маємо умову  $a_0 w_{11} + b_0 w_{01} = 0$ , яка тотожно виконується.

Тоді при  $s = 1, r = 1, a_1 w_{11} + a_0 w_{21} + b_0 w_{11} + b_1 w_{01} = 0$ ,

$$w_{21} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=0}^1 b_j w_{1-j,1} + a_1 w_{11} \right).$$

$$s = 1, r = 2, \quad a_2 w_{11} + a_1 w_{21} + a_0 w_{31} + b_0 w_{21} + b_1 w_{11} + b_2 w_{01} = 0,$$

$$w_{31} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=0}^2 b_j w_{2-j,1} + \sum_{j=1}^2 a_j w_{2-j,1} \right).$$

$$s = 1, r = r, \quad w_{r+1,1} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=0}^r b_j w_{r-j,1} + \sum_{j=1}^r a_j w_{r-j,1} \right).$$

Отже, при  $\begin{cases} s < h, \\ r < q, \end{cases}$  шукані коефіцієнти можна визначити за рекурентними формулами

$$w_{r+1,s} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=0}^r b_j w_{r-j,s} + \sum_{j=1}^r a_j w_{r-j,s} \right) \quad (15)$$

При  $s = h, r = q$  маємо

$$a_0 w_{q,h} + \sum_{j=1}^q w_{q+1-j,h} a_j + \sum_{j=0}^q b_j w_{q-j,h} + 2 \cdot 1 w_{2,0} = 0.$$

Тоді

$$w_{qh} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=1}^q w_{q+1-j,h} a_j + \sum_{j=0}^q b_j w_{q-j,h} + 2w_{20} \right).$$

При  $s \geq h$  і  $r \geq q$  отримаємо рекурентні формули

$$w_{rs} = -\frac{1}{a_0} \left( \sum_{j=1}^q w_{q+1-j,h} a_j + \sum_{j=0}^q b_j w_{q-j,h} + (r-q+2)(r-q+1)w_{r-q,s-h} \right) \quad (16).$$

Отже, розв'язок початкової задачі для сингулярно збуреного диференціального рівняння (10) з іррегулярною особливою точкою можна подати у вигляді розвинення (13), коефіцієнти якого визначаються формулами (15), (16) за умови, що  $a_0 \neq 0$ .

У даній роботі проведено дослідження диференціального рівняння другого порядку вигляду (1). Знайдено умови, за виконання яких це рівняння є сингулярно збуреним з іррегулярною особливою точкою, та побудовано розв'язок задачі Коші для рівняння (10) з початковими умовами (12) у вигляді формального подвійного степеневого ряду.

### Література

1. Коддингтон Э.А. Теория обыкновенных дифференциальных уравнений / Э.А.Коддингтон, Н.Левинсон. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. – 474 с.
2. Вазов В. Асимптотические разложения решений дифференциальных уравнений / Вольфганг Вазов; [пер. с англ. В.Ф.Бутузова, А.Б.Васильевой и М.В.Федорюка / под ред. Васильевой А.Б.]. – М.: Мир, 1968. – 464 с.
3. Шкіль М.І. Асимптотичні методи в диференціальних рівняннях: [навч. посіб. для ун-тів та пед.ін-тів] / Микола Іванович Шкіль. – К.: Вища школа, 1971. – 226 с.

## РОЗГОРТАННЯ КЛАСТЕРА HADOOP НА БАЗІ ПЛАТФОРМИ DOCKER

**Сільченко Д.І.**, студент IV курсу фізико-математичного факультету

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

Сьогодні спостерігається великий інтерес до технологій класу big data, пов'язаний з постійним зростанням даних, якими доводиться оперувати великим компаніям.

Накопичена інформація для багатьох організацій є важливим активом, проте обробляти її і отримувати від неї користь з кожним днем стає все складніше і дорожче. Як правило, коли говорять про термін big data, то використовують визначення трьох "V": Volume – об'єм даних, Velocity – необхідність обробляти інформацію з великою швидкістю і Variety – різноманітність і часто недостатню структурованість даних [7]. Однією з лідируючих технологій, що відносяться до класу big data, є відкрита платформа Apache Hadoop, що дозволяє обробляти величезні обсяги даних в розподіленому середовищі і забезпечує таким чином істотне зниження вартості такого рішення [3].

Технологія Hadoop є програмним фреймворком, що дозволяє зберігати і обробляти дані за допомогою комп'ютерних кластерів, використовуючи парадигму MapReduce. Даний підхід дозволяє побудувати високопродуктивний кластер на базі low-end або middle-end серверів, що забезпечує значно нижчу вартість рішення порівняно з одним високопродуктивним сервером. В основі технології лежить розподілена файлова система HDFS, яка забезпечує зберігання даних Hadoop відразу на декількох вузлах кластера. Таким чином, якщо один або декілька вузлів кластера виходять з ладу, то ризик втрати інформації зводиться до мінімуму і кластер продовжує роботу в штатному режимі. Іншим важливим елементом Hadoop є MapReduce – це фреймворк для обчислення розподілених завдань. Відповідно до підходу MapReduce обробка даних складається з двох кроків: Map і Reduce. На кроці Map виконується попередня обробка даних, яка здійснюється паралельно на різних вузлах кластера. На кроці Reduce відбувається зведення попередньо оброблених даних в єдиний результат.

Технологію Hadoop використовують такі інформаційні гіганти як Google, Amazon та Facebook, які оперують петабайтами даних [3]. За межами Інтернет середовища технологія може застосовуватися, насамперед, в фінансовому секторі, де присутні великі обсяги даних. Перш за все, технологія застосовується для аналізу накопичених даних, а також даних, отриманих з додаткових джерел, таких як соціальні мережі, Інтернет, архіви даних інформаційних систем і т.д. Hadoop дозволяє не тільки скоротити час на обробку і підготовку даних для аналітичних систем, а й істотно розширює можливості аналізу, дозволяючи оперувати новою інформацією, слабко структурованими або неструктурованими даними. Технологія також використовується для оптимізації існуючих процесів обробки даних, дозволяє істотно скоротити витрати на зберігання та обробку і при цьому забезпечити ефективність роботи з даними.

Технологія Hadoop активно розвивається і сьогодні є велика кількість проектів та інструментів, які розширюють можливості технології (див. табл. 1).

Для оптимальної роботи Hadoop рекомендується мати два процесора, або двоядерний процесор з 4-8GB оперативної пам'яті з використанням пам'яті ECC (error-correcting code memory, код корекції помилок пам'яті), в залежності від потреб робочого процесу [6].

**Таблиця 1**

### *Опис утиліт технології Hadoop*

Назва	Короткий опис утиліти
1	2
<b>HBase</b>	База даних NoSQL для зберігання даних великого обсягу, що дозволяє видавати інформацію в режимі близькому до реального часу.
<b>Hive</b>	Надбудова для Hadoop, яка дозволяє зберігати дані у вигляді таблиць і звертатися до даних за допомогою SQL-подібного синтаксису.
<b>Sqoop</b>	Утиліта для завантаження даних з реляційних баз даних в кластер Hadoop і для вивантаження даних назад в базу даних.
<b>Mahout</b>	Набір бібліотек, які можна використовувати в MapReduce і застосовувати алгоритми Data Mining.

1	2
<b>Rhadoop</b>	Надбудова над Hadoop для виконання програм, написаних на мові R. Як і Mahout дозволяє використовувати алгоритми Data Mining.
<b>Hue</b>	Web інтерфейс до Hadoop для моніторингу завдань, що виконуються на кластері, і полегшення обслуговування кластера.
<b>Pig</b>	Надбудова для Hadoop, що дозволяє створювати програми для обробки даних на високорівневій мові.
<b>Oozie</b>	Утиліта дозволяє створювати workflow з програм MapReduce, запитів Hive і Pig.

Можна легко побудувати кластер Hadoop в межах платформи Docker на локальному хості. На сайті офіційного репозиторію Docker, що називається Docker Hub [5] можна знайти багато вже реалізованих проектів, які користувачі виклали у публічний доступ. Для роботи необхідно лише завантажити готовий образ і запустити цей образ у контейнері.

На Рис.1 представлено архітектуру kiwenlau/Hadoop-кластера, що працює в межах платформи Docker.

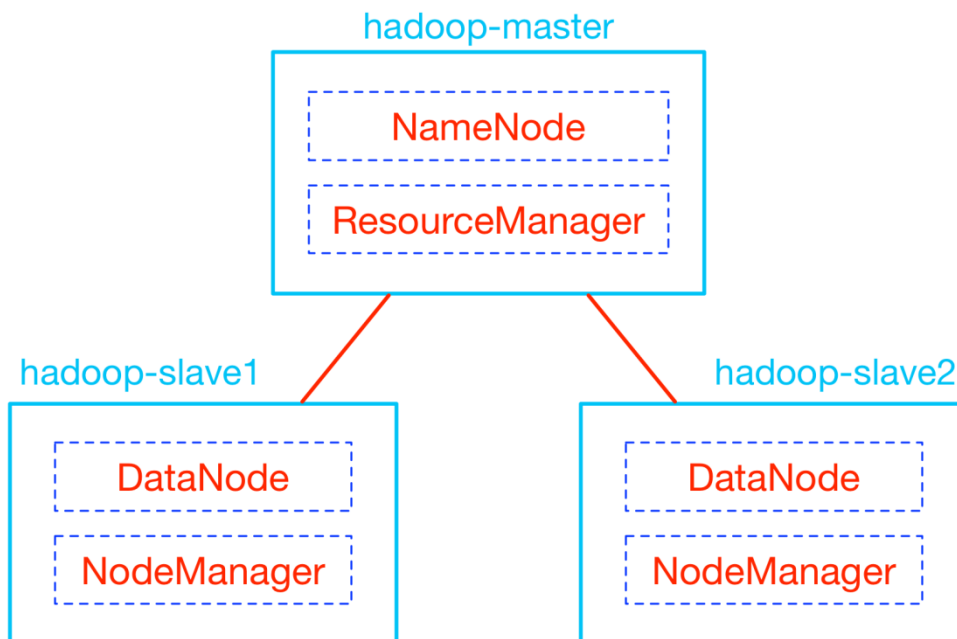


Рис. 1. Архітектура kiwenlau/Hadoop-кластера [2]

Як можна побачити, кластер складатиметься з управляючого вузла (hadoop-master) і 2-ох вузлів, що йому підпорядковуються (hadoop-slave1 і hadoop-slave2).

Всі вузли працюватимуть в різних контейнерах Docker.

NameNode і ResourceManager працюють в hadoop-master контейнері, DataNode і NodeManager працюють в Hadoop-slave контейнерах.

NameNode і DataNode є компонентами HDFS, в той час як ResourceManager і NodeManager є компонентами системи управління ресурсами кластера Hadoop, що називається Yet Another Resource Manager (YARN) [4]. HDFS відповідає за збереження вхідних та вихідних даних, в той час як YARN відповідає за управління ресурсами процесора і пам'яті.

Розглянемо яким чином розгорнути кластер Hadoop версії 2.7.2 на платформі Docker [1], що працюватиме під управлінням ОС Ubuntu 14.04.

1. Потрібно завантажити образ з офіційного репозиторію Docker:

```
sudo docker pull kiwenlau/hadoop:1.0
```

2. Потрібно створити мережу для Hadoop:

```
sudo docker network create --driver=bridge hadoop
```

3. Запуск контейнера:

```
cd hadoop-cluster-docker
```

```
sudo ./start-container.sh
```

Після чого на екрані з'явиться:

```
start hadoop-master container...
```

```
start hadoop-slave1 container...
```

```
start hadoop-slave2 container...
```

```
root@hadoop-master:~#
```

```
4. Запуск Hadoop:
```

```
./start-hadoop.sh
```

Щоб змінити кількість вузлів кластера необхідно:

1) завантажити зображення образ офіційного репозиторію Docker:

Виконати пункти 1-3, зазначені вище;

2) перебудувати Docker зображення:

```
sudo ./resize-cluster.sh 5
```

- вказати параметр > 1: 2, 3

3) запустити контейнер:

```
cd hadoop-cluster-docker
```

```
sudo ./start-container.sh 5
```

- необхідно використати параметр, як і у пункті 2

4) запустити кластер Hadoop:

Виконати пункт 4, зазначений вище.

**Висновок.** Apache Hadoop – це потужний каркас для організації великих обсягів даних, який не потребує великої кількості ресурсів для своєї роботи. Ця платформа набирає обертів, про що говорить факт її використання такими інформаційними гігантами як Google, Amazon, Yahoo, Adobe, eBay, Twitter та Facebook. Вона є гнучкою, може легко доповнитися новими функціями, використовуючи утиліти технології Hadoop, а кластер, побудований на базі даної платформи буде дешевим, продуктивним та легко піддаватиметься розширенню.

### Література

1. Kiwenlau/hadoop-cluster-doker [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://github.com/kiwenlau/hadoop-cluster-docker>

2. Run Hadoop Cluster within Docker Containers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://github.com/kiwenlau/hadoop-cluster-docker/blob/master/README.md>

3. Apache Hadoop [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hadoop.apache.org/>

4. Apache Hadoop YARN [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hadoop.apache.org/docs/current/hadoop-yarn/hadoop-yarn-site/YARN.html>

5. Docker Hub [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://hub.docker.com/explore/>

6. Hadoop Wiki MachineScaling [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://wiki.apache.org/hadoop/MachineScaling>

7. Современные научные исследования и инновации. – № 7. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://web.snauka.ru/issues/2016/07/70079>

УДК 371.26.93

## СФЕРИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТІВ ДОСЯГНЕНЬ

**Трухан Д.М.**, студентка V курсу фізико-математичного факультету

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

У сучасному світі тести широко використовуються в усіх галузях, де потрібно перевірити знання, уміння і навички особистості. При виборі деяких професій, наприклад, льотчика, шофера або машиніста за допомогою тестів дізнаються, чи існують у особи, яка тестується, недоліки, що може бути причиною небезпеки при виконанні даної роботи, які до цього часу іншим шляхом не можна виявити. Тести також широко використовують в медицині, психології, соціології, педагогіці, техніці, при дослідженні впливу середовища на людину, застосовують їх і в освіті.

Тестування дає змогу з певною ймовірністю визначити рівень розвитку в індивіда психологічних властивостей (пам'яті, мислення, уяви і т.ін.), особистісних характеристик, виявити симптоми захворювання, ступінь готовності до певної діяльності, засвоєння знань і навичок тощо.

У різних країнах, де тестологія розвинена як наука (у Німеччині, Англії, Франції, США і т. ін.), існує ціла система тестування особистості: майбутнього працівника, студента, військового, держслужбовця, і при вступі до навчального закладу, при влаштуванні на роботу обов'язково потрібно пройти національні та особистісні психологічні тести.

Наприклад, для того щоб вступити в німецьку школу, школяр повинен скласти вступні тести та пройти співбесіду. А іноземний громадянин, який претендує на громадянство в Німеччині, повинен пройти тест на знання німецької мови, скласти тест на знання законів, громадського порядку і життя в Німеччині.

В Україні фахівці використовують сучасні тести для дослідження здібностей, знань і умінь (наприклад, тести щодо поглядів, пам'яті, мови, просторової уяви, уваги, практичного і технічного досвіду) і тести, за допомогою яких досліджують характер, темперамент, емоції, психомоторний і сенсорний типи. Згідно з результатами цих тестів судять про людину при визначенні профілю навчання і майбутньої професії.

Соціологи взяли на озброєння елементи психологічних тестів. Соціологічні тести дозволяють глибше вивчити деякі ціннісні орієнтації людини, установки, мотиви поведінки і на основі цього робити достовірні (в межах можливого) висновки про стан і рівень розвитку досліджуваних властивостей. Кожен соціолог прагне створити соціологічний тест, який "за якістю і ефективністю вимірювання відповідав би найсуворішим критеріям, розробленим в теорії психологічних тестів".

Психологічний тест – це стандартизоване і обмежене у часі випробування, призначене для встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних особливостей. Основне завдання тесту – передбачення на його основі майбутньої поведінки досліджуваного. За спрямованістю виокремлюють тести здібностей та досягнень, особистісні тести та тести окремих психічних функцій.

Найефективнішим засобом вимірювання, що забезпечує об'єктивність оцінок в процесі контролю, є педагогічні тести. Негативне відношення до тестування є наслідком недостатньо повного та чіткого уявлення про нього як про інструментальний засіб навчального процесу.

Класичним визначенням тесту у педагогіці є визначення К.Інгекампа: "Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти опрацювання й інтерпретацію й бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці".

У медицині також широко використовують тести. Основне завдання лікаря – приймати розумні рішення, незважаючи на неповну клінічну інформацію та непевність щодо клінічних результатів. Зазвичай даних, які отримують з історії клінічних обстежень, вистачає для того, щоб керувати лікуванням, та іноді потрібно більше інформації. В таких випадках лікарі звертаються по допомогу до діагностичних тестів. Комп'ютерна діагностика виявляє приховані інфекції, наявність вірусів, бактерій та грибків, найпростіших, гельмінтів, кліщів, і т. ін.

Зрештою, тести допомагають у роботі з пацієнтами. Вони можуть допомогти визначити небезпеку хвороби, дати прогноз хвороби, моніторити прогнозування хвороби, виявляти рецидиви хвороби, допомогти вибрати ліки і керувати лікуванням.

Отже, тестування широко використовується в сучасному світі для контролю, причому не тільки в навчальних закладах, де воно набуло популярності, а й у інших сферах людської діяльності. Тестування у психології застосовується для виявлення різних психологічних якостей, у медицині – виявлення симптомів захворювання, у виробництві – для атестації співробітників, або оцінки техніки

### Література

1. Фетісов В.С. Комп'ютерні технології в тестуванні / В.С.Фетісов. – Ніжин: Вид-во ПП Лисенко М.М., 2011.– 140 с.
2. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний / В.С.Аванесов; Исследовательский центр. – Москва: Исследовательский центр, 1994. – 135 с.

УДК 517.928.1

### ЗАСТОСУВАННЯ ПОДВІЙНИХ СТЕПЕНЕВИХ РЯДІВ ДО ПОБУДОВИ АСИМПТОТИЧНИХ РОЗВ'ЯЗКІВ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ ПЕРШОГО ПОРЯДКУ

**Цирин О.О.**, студентка IV курсу фізико-математичного факультету  
Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Чоренька О.В.**, кафедра вищої математики

Спираючись на теоретичні факти, подані в роботі [1], відмітимо, що подвійним степеневим рядом з центром  $(0, 0)$  називається вираз

$$\sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} a_{rs} x^r y^s,$$

де  $a_{rs}$  – фіксовані числа, а  $x$  та  $y$  – змінні.

У даній статті розглядається диференціальне рівняння

$$y' = f(x, \varepsilon)y, \quad (1)$$

де  $x$  – дійсна незалежна змінна,  $|x| < R$ ,  $\varepsilon$  – малий дійсний параметр  $0 < \varepsilon < \varepsilon_0$ ,  $\varepsilon \rightarrow 0$ ,

$y = y(x, \varepsilon)$  – шукана функція, а функція  $f(x, \varepsilon)$  задається розвиненням

$$f(x, \varepsilon) = \sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} f_{rs} \varepsilon^r x^s. \quad (2)$$

Основним завданням даної роботи є дослідження питання про побудову розв'язку рівняння (1) у вигляді подвійного ряду за умови

$$y(0, \varepsilon) = \sum_{s=0}^{\infty} y_r^{(0)} \varepsilon^r. \quad (3)$$

Функцію-розв'язок  $y = y(x, \varepsilon)$  будемо шукати у вигляді

$$y(x, \varepsilon) = \sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} y_{rs} \varepsilon^r x^s. \quad (4)$$

Знайдемо похідну

$$y'(x, \varepsilon) = \sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} y_{r,s+1} (s+1) \varepsilon^r x^s. \quad (5)$$

Підставимо вирази (2), (4), (5) у рівняння (1), отримаємо рівність

$$\sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} y_{r,s+1} (s+1) \varepsilon^r x^s = \sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} f_{rs} \varepsilon^r x^s \cdot \sum_{r=0}^{\infty} \sum_{s=0}^{\infty} y_{rs} \varepsilon^r x^s,$$

або

$$\begin{aligned} & (y_{01} + \varepsilon y_{11} + \varepsilon^2 y_{21} + \dots) + 2x(y_{02} + \varepsilon y_{12} + \varepsilon^2 y_{22} + \dots) + 3x^2(y_{03} + \varepsilon y_{13} + \varepsilon^2 y_{23} + \dots) + \dots = \\ & = [(f_{00} + \varepsilon f_{10} + \varepsilon^2 f_{20} + \dots) + x(f_{01} + \varepsilon f_{11} + \varepsilon^2 f_{21} + \dots) + x^2(f_{02} + \varepsilon f_{12} + \varepsilon^2 f_{22} + \dots) + \dots] \cdot \\ & \cdot [(y_{00} + \varepsilon y_{10} + \varepsilon^2 y_{20} + \dots) + x(y_{01} + \varepsilon y_{11} + \varepsilon^2 y_{21} + \dots) + x^2(y_{02} + \varepsilon y_{12} + \varepsilon^2 y_{22} + \dots) + \dots]. \end{aligned}$$

Прирівняємо коефіцієнти при однакових степенях  $x^s \varepsilon^r$ . Тоді

$$r = 0, s = 0: y_{01} = f_{00} \cdot y_{00},$$

$$s = 1: y_{11} = f_{10} \cdot y_{00} + f_{00} \cdot y_{10},$$

$$s = 2: y_{21} = f_{20} \cdot y_{00} + f_{10} \cdot y_{10} + f_{00} \cdot y_{20},$$

$$s = k: y_{k1} = \sum_{i=0}^k f_{k-i,0} \cdot y_{i0};$$

$$r = 1, s = 0: 2y_{02} = f_{01} \cdot y_{00} + f_{00} \cdot y_{01}, \quad y_{02} = \frac{1}{2}(f_{01} \cdot y_{00} + f_{00} \cdot y_{01}),$$

$$s = 1: 2y_{12} = f_{00} \cdot y_{11} + f_{10} \cdot y_{01} + f_{01} \cdot y_{10} + f_{11} \cdot y_{00},$$

$$y_{12} = \frac{1}{2}(f_{00} \cdot y_{11} + f_{10} \cdot y_{01} + f_{01} \cdot y_{10} + f_{11} \cdot y_{00}),$$

$$s = k: y_{k2} = \frac{1}{2} \sum_{j=0}^1 \sum_{i=0}^k f_{ij} \cdot y_{k-i,1-j};$$

$$r = n, s = k: y_{k,n+1} = \frac{1}{n+1} \sum_{j=0}^n \sum_{i=0}^k f_{ij} \cdot y_{k-i,n-j}, \quad k \geq 0, n \geq 0. \quad (6)$$

Отже, розв'язки задачі (1) – (3) можна побудувати у вигляді формального розвинення (4), коефіцієнти якого визначаються за допомогою рекурентних формул (6), у яких  $y_{k,0} = y_k^{(0)}$ ,  $k \geq 0$ .

Знайдений розв'язок є асимптотичним розв'язком з оцінкою



$$|y(x, \varepsilon) - y_{mn}(x, \varepsilon)| \leq O(x^n) + O(\varepsilon^m),$$

де

$$y_{mn}(x, \varepsilon) = \sum_{r=0}^m \sum_{s=0}^n y_{rs} \varepsilon^r x^s.$$

Приклад. Знайдіть розв'язок рівняння

$$y' = (\varepsilon + x + \varepsilon x^2)y \quad (7)$$

за умови (3) у вигляді подвійного ряду.

Розв'язання. Підставимо (4) у рівняння (7), відповідно отримаємо

$$(y_{01} + \varepsilon y_{11} + \varepsilon^2 y_{21} + \dots) + 2x(y_{02} + \varepsilon y_{12} + \varepsilon^2 y_{22} + \dots) + 3x^2(y_{03} + \varepsilon y_{13} + \varepsilon^2 y_{23} + \dots) + \dots =$$

$$= [\varepsilon + x + \varepsilon x^2] \cdot$$

$$\cdot [(y_{00} + \varepsilon y_{10} + \varepsilon^2 y_{20} + \dots) + x(y_{01} + \varepsilon y_{11} + \varepsilon^2 y_{21} + \dots) + x^2(y_{02} + \varepsilon y_{12} + \varepsilon^2 y_{22} + \dots) + \dots].$$

Прирівнюємо коефіцієнти при однакових степенях  $x^s \varepsilon^r$ . Тоді

$$r = 0, s = 0: y_{01} = 0,$$

$$s = 1: y_{11} = y_{00},$$

$$s = 2: y_{21} = y_{10},$$

$$s = k: y_{k1} = y_{k-1,0};$$

$$r = 1, s = 0: 2y_{02} = y_{00},$$

$$y_{02} = \frac{1}{2}y_{00},$$

$$s = 1: 2y_{12} = y_{01} + y_{10},$$

$$y_{12} = \frac{1}{2}(y_{01} + y_{10}),$$

$$s = k: y_{k,2} = \frac{1}{2}(y_{k-1,1} + y_{k,0});$$

$$r = 2, s = 0: 3y_{03} = y_{01},$$

$$y_{03} = \frac{1}{3}y_{01},$$

$$s = 1: 3y_{13} = y_{02} + y_{11} + y_{00},$$

$$y_{13} = \frac{1}{3}(y_{02} + y_{11} + y_{00}),$$

$$s = k: y_{k,3} = \frac{1}{3}(y_{k-1,2} + y_{k,1} + y_{k,0});$$

$$r = 3, s = 0: 4y_{04} = y_{02},$$

$$y_{04} = \frac{1}{4}y_{02},$$

$$s = 1: 4y_{14} = y_{03} + y_{12} + y_{01},$$

$$y_{14} = \frac{1}{4}(y_{03} + y_{12} + y_{01}),$$

$$s = k: y_{k,4} = \frac{1}{4}(y_{k-1,3} + y_{k,2} + y_{k,1});$$

$$r = n, s = k: y_{k,n+1} = \frac{1}{n+1}(y_{k-1,n} + y_{k,n-1} + y_{k,n-2}), \quad k \geq 0, \quad n \geq 0;$$

$$y_{0,m} = 0, \quad m = 2n-1, \quad n \in \mathbb{N};$$

$$y_{k,0} = y_k^{(0)}, \quad k \geq 0.$$

У даній роботі показано, що розв'язок задачі (1) – (3) можна побудувати у вигляді подвійного розвинення за невід'ємними степенями параметра та незалежної змінної.

#### Література

1. Янушаускас А.И. Двойные ряды. / Альгимантас Ионасович Янушаускас. – Новосибирск: Наука, 1980. – 224 с.

УДК 930.1(430)"1918/1933"

## СУЧАСНА ІСТОРІОГРАФІЯ ВЕЙМАРСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

**Баров В.В.**, студент IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Мицик Л.М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

**Актуальність статті** полягає у слабкій вивченості у вітчизняній історичній науці історіографії Веймарської республіки. Об'єктивні потреби розвитку досліджень з всесвітньої історії новітнього часу в українській науці, а також теоретична нерозробленість зазначеної проблеми обумовили вибір теми статті. **Метою статті** є аналіз та систематизація різних напрямків сучасної історіографії Веймарської республіки.

Сучасна історіографія першої німецької демократії являє собою комплексне об'єднання кількох історіографічних напрямків. Їх виникнення значною мірою пов'язано з критикою марксистської історіографії, яка протягом тривалого часу утримувала першість в дослідженні Веймарської республіки.

Марксистська історіографія сформувалась водночас зі становленням республіки в Німеччині. Ранній марксистській історіографії 1920-1930-і рр. був властивий значний суб'єктивізм, пов'язаний з перетворенням досліджень республіки на "передній край ідеологічної боротьби" марксистської та буржуазної науки.

Після Другої світової війни історія Німеччини 1920-х рр. поступово втратила політичне значення. Таке становище з одного боку дозволило підняти дослідження на академічний рівень, частково переосмислити доробок попереднього періоду, з іншого – зникла потреба в цілісних фундаментальних працях, які б охоплювали увесь період існування республіки. В той же час саме кінець 1940-х – початок 1950-х років стає періодом остаточного формування марксистської історіографії.

Проте, попри недоліки, зумовлені методологією та впливом ідеологічних чинників, марксистська історіографія має і певні здобутки. Перш за все, її представники детально дослідили період Листопадової революції та довели, що події 1918 року за своїм характером були саме революцією. По-друге, в працях радянських істориків було добре висвітлено робітничий рух та соціальні конфлікти доби Веймарської республіки. По-третє, радянські та східнонімецькі дослідники ґрунтовно вивчили утворення та діяльність Комуністичної партії Німеччини (КПН). Також ними були досліджені зв'язки німецького капіталу з нацистами та їх роль у приході до влади Гітлера.

В цілому, марксистська історіографія Веймарської демократії має значний доробок, котрий, проте, потребує критичного осмислення. Історики-марксистки не були в достатній мірі об'єктивними та перебували під впливом офіційної ідеології. Це свідчить про суб'єктивізм марксистської історіографії, що перешкодило дати історично цілісну та об'єктивну картину створення та розвитку Веймарської республіки.

Починаючи з 90-х рр. ХХ ст. формується сучасна історіографія Веймарської республіки. Нові політичні та соціально-економічні умови, що складаються в цей період, повертають актуальність дослідженню її історії. В центрі сучасних досліджень перебувають ті аспекти історії Німеччини 1920-х – поч. 1930-х рр., що стосуються модернізації суспільства та становлення демократичних інституцій. У зв'язку з появою нової проблематики відбувається критичне переосмислення попереднього історіографічного доробку як марксистських, так і західних наукових шкіл. В ході цього процесу окреслюються раніше не висвітлені або погано висвітлені питання історії першої німецької демократії. Завдяки ґрунтовним дослідженням, близькості до джерельної бази, меншій залежності від історичних стереотипів провідну роль починає відігравати західна історіографія.

Сучасні дослідження зосереджені навколо вивчення буржуазних політичних партій та їх ролі в політичному житті німецького суспільства 20-х – 30-х рр. ХХ ст. З цим же напрямком досліджень пов'язана історія тогочасного німецького парламентаризму та державності, їх зв'язків з попередніми політичними традиціями. Певна увага приділяється вивченню

біографій та діяльності провідних політичних та державних діячів доби республіки. Перспективним та малодослідженим напрямком є історія повсякденності.

У своїх працях сучасні західні дослідники спираються на критичний аналіз попереднього історіографічного доробку та розгляд подій історії Німеччини 1920-х – поч. 1930-х рр. в контексті модернізації, що супроводжувалася кризою традиційних інститутів та болісного становлення демократії.

Саме з таких позицій в праці сучасного німецького історика Х.Тоза "Демократія без демократів" розглядається питання про те, чому перша німецька демократія зазнала поразки. На думку дослідника цьому сприяв цілий комплекс причин зумовлених попереднім історичним розвитком Німеччини. По-перше, в німецькому суспільстві 1920-х років продовжували діяти авторитарні традиції успадковані від Німецької імперії. По-друге, республіка в значній мірі успадкувала політичні та державні еліти доби імперії, представники котрої займали посади в судовій системі, поліції, рейхсвері. Їх ставлення до республіки коливалося від зневаги до ворожості, але саме від їх лояльності залежала ефективність державної політики. По-третє, слабкість німецьких політичних партій тієї доби викликала необхідність в наділенні президента повноваженнями для подолання можливих політичних криз, які могли призвести до блокування діяльності законодавчого органу – рейхстагу. Саме через це з'явився сумнозвісний параграф 48 конституції 1919 р., який пізніше відіграє свою роль в загибелі республіки. Поєднання усіх цих причин на тлі криз, які демонстрували неефективність республіки, мало наслідком посилення ірраціонального мислення в середовищі німецького суспільства. Його ознаками, на думку Х.Тоза, була легенда про "удар в спину" в 1918 р., що нібито призвів до поразки у Першій світовій війні та очікування вольового та харизматичного лідера, здатного до рішучих дій, образ котрого вміло втілював А.Гітлер. На підставі цих аргументів німецький історик робить висновок про приреченість Веймарської республіки за тогочасних історичних обставин [22].

Зі схожих позицій Веймарську демократію досліджує Ю.Брокоф у своїй праці "Апокаліпсис у Веймарській республіці". Предметом дослідження для Ю. Брокофа виступає психологія німецького суспільства крізь призму тогочасної літератури та ідей. Перша світова війна та руйнування традиційних структур німецького суспільства, що спиралися на авторитет монархії, призвели до кризи німецького буржуазного суспільства. В його середовищі з'являються передчуття занепаду та загибелі, які відбилися в створених тоді літературних творах, (наприклад Е.Юнгера). Саме такі суспільні настрої, що виникли в умовах кризи буржуазного світосприйняття, Ю.Брокоф вважає причиною краху демократії та значної підтримки нацистського режиму [20].

Протидія німецької соціал-демократії нацизму та антидемократичним тенденціям в кризовий для республіки період 1929 – 1933 рр. знайшла відображення в праці В.Смелдона "Опозиція Гітлеру: німецька соціал-демократія в захисті Веймарської республіки 1929 – 1933 рр.". Особливістю праці В. Смелдона є те, що значна увага приділяється діячам тогочасної соціал-демократії та їх діяльності в цей період [21].

Комплексний огляд історії Веймарської республіки для широкого кола читачів можна знайти в книзі американського історика Е.Вайца "Веймарська Німеччина: надії та трагедії". У ній Е.Вайц змальовує різні аспекти життя німецького суспільства 1920-х років – від політики до культури. Головною причиною краху республіки дослідник вважає відсутність суспільного консенсусу щодо подальшого розвитку через що відмінності в поглядах та переконаннях ставали причиною безкінечних політичних баталій, політичних вбивств та вуличних боїв, через що різного роду меншини ставали цапами-відбувайлами для антидемократичних сил. На відміну від країн-переможниць у Першій світовій війні, Німеччина не могла задовільнитися фінансовими вигодами в період стабілізації (1924 – 1929 рр.), а збереження влади та престижу традиційних еліт, зумовили вибір середнього курсу розвитку Німеччини, що призвело з одного боку до демократизації країни, але не вирішило чимало старих проблем. Наслідком цього стала поразка німецької демократії [23].

Серйозною комплексною роботою з історії веймарської демократії стала монографія німецького історика Г.-А.Вінклера "Веймар 1918 – 1933. Історія першої німецької демократії". В ній дослідник наводить значний об'єм фактичного матеріалу та його аналіз. На його думку причина поразки республіки полягала незавершеності демократизації суспільства після Листопадової революції, що призвело до посилення консервативних сил з другої пол. 1920-х рр., коли перемогу на виборах здобув Гіндербург. Ініційоване ним авторитарне правління "президентських" кабінетів розпочало відхід від демократії. Прихід Гітлера до влади став можливим як завдяки консервативному оточенню рейхспрезидента, так і значній підтримці зневіреного та зuboжілого населення, яке зробило НСДАП найбільшою фракцією рейхстагу [3].

Не менш фундаментальною працею з історії Німеччини 1920-х рр. стало дослідження німецького історика Х.Меллера "Веймарська республіка: досвід однієї незавершеної демократії". У своїй праці історик наголошує на незавершеності демократичних змін в 1920-х рр., слабкості демократичних інституцій, яким бракувало досвіду, сумнівності законодавчих та політичних компромісів, які ставали джерелом нових конфліктів, ніж примиряли різні політичні табори. Значна увага в дослідженні відведена політичному життю республіки, діяльності виконавчої та законодавчої влади [15].

Дослідження західних істориків, передусім німецьких та американських, відіграють на сьогодні провідну роль у формуванні проблематики та нових напрямків досліджень Веймарської демократії.

Становлення російської історіографії Веймарської республіки безпосередньо пов'язано з методологічною кризою радянської марксистської історіографії кін. 80 – поч. 90-х рр. XX ст. Розпочалось критичне переосмислення попередніх методів досліджень та звернення до здобутків західної історіографії. В результаті цих процесів сформувалися більш комплексні підходи до проблемних питань історії республіки, які мають поєднати кращі здобутки марксистської та західної історіографії.

Одним з перших, хто почав критикувати марксистську історіографію з позиції її відповідності принципу історизму, був І.Я.Біск. На його думку, політичний та соціально-економічний розвиток Німеччини 20-х рр. XX ст. описувався в марксистській історіографії доволі тенденційно, а Веймарська республіка розглядалася як середовище для розвитку нацизму [1].

На хвилі переосмислення марксистської історіографії збільшився інтерес російських дослідників до недосліджених аспектів історії Веймарської республіки. Одним з них стала історія німецьких політичних партій того часу. Це питання висвітлено в працях Л.Г.Гінцберга, А.Ю.Ватліна. Дослідження цих науковців дозволили переосмислити роль КПН та Комінтерну в історії Веймарської республіки, доведши їх політичний екстремізм був одним з деструктивних факторів, який підривав хиткі підвалини німецької демократії [2; 5].

Водночас більш позитивною стала оцінка історичної ролі німецької соціал-демократії в 1919 – 1933 рр. Не в останню чергу це відбулося завдяки працям, в котрих аргументовано викладений погляд на СДПН як політичну силу, що зробила найбільший внесок у зародження демократичних інститутів Веймарської республіки. Також з'явилися дослідження присвячені окремим діячам СДПН та їх персонального внеску у становлення республіки. До таких праць слід віднести роботу Є.В.Кардашової "Фридрих Еберт: партійно-державна діяльність в 1919 – 1925 рр.". Ґрунтовно дослідивши діяльність першого президента республіки, історик доходить висновку про неоднозначний характер політичних рішень Ф.Еберта, що були прийняті під тиском складного внутрішньополітичного становища [13; 16].

Дослідженню націонал-соціалізму у веймарський період присвячені праці Л.Н.Корневої, Ю.В.Галактіонова [12;14]. Вивченням історії буржуазних партій продовжують займатися М.Є.Єрін та С.М.Ткачов. Саме М.Є.Єрін звернув увагу на суперечності у підвалинах першої німецької демократії, а також дослідив кризові явища в партійно-політичному механізмі республіки. В свою чергу С.М.Ткачов присвятив свої роботи вивченню феномена німецького лібералізму. На його думку, ліберальна демократія, що з'явилася в Німеччині після Першої світової війни зазнала поразки через тогочасну німецьку суспільну свідомість, суперечності щодо подальшого розвитку німецької демократії, відсутності харизматичного лідера в ліберальному середовищі [9; 10; 17].

Загалом, сучасна російська історіографія досягла певних успіхів, порівняно з марксистською, в дослідженні невивчених аспектів історії Веймарської республіки. Провідним напрямком є історія партійно-політичного життя Німеччини 20-х рр. XX ст. Однак, проблемою російської історіографії є брак фундаментальних праць, які б дозволили комплексно оглянути історію першої німецької демократії.

У порівнянні з західною та сучасною російською історіографією, українська історіографія першої німецької демократії має скромніші здобутки. Відхід від методології історичного матеріалізму, що зазнав кризи, сприяв подоланню стереотипів щодо республіки та появі нової проблематики її дослідження. В центрі уваги українських дослідників перебувають переважно окремі аспекти історії Німеччини в період 1920-х – поч.1930-х років [8].

Наприклад, різноманітні напрямки діяльності націонал-соціалістів в період існування Веймарської республіки досліджує О.Р.Давлетов [6;7]. Окремі аспекти поразки демократії розглянуті в працях С.С.Трояна [18;19]. Увагу вивченню взаємовпливів та зв'язків соціал-демократів та членів "вільних" профспілок приділив Ф.Й.Зендельбек [11]. Зовнішньоекономічна діяльність республіки з країнами Центральної та Південно-Східної Європи стала об'єктом наукових розвідок В.П.Газіна [4]. Також, певне висвітлення в українській історіографії

знаходять окремі ключові постаті республіки, такі як Фрідріх Еберт діяльність котрого вивчає О.В.Харченко. Їй же належать публікації з проблематики конституції 1919 р., її утворення та підґрунтя [8].

В Україні також відбувається формування певних центрів з вивчення Веймарської республіки. До таких можна віднести Дніпропетровський національний університет при котрому видається фаховий збірник "Питання німецької історії", майже в кожному випуску якого містяться матеріали з історії першої німецької демократії.

Українській історіографії, як і всій пострадянській історіографії, притаманні такі риси як відмова від ідеологічних обмежень та політизованості марксистської історіографії, більш об'єктивний підхід до оцінки подій 1919 – 1933 рр. у Німеччині, розширення джерельної бази та тематики досліджень. Безумовно, це слід віднести до позитивних зрушень. Але загалом, виходячи з сучасного стану та доробку української історіографії, слід відзначити, менше висвітлення проблем цього періоду, брак фундаментальних праць та комплексного підходу до всіх аспектів історії Веймарської республіки. Вирішити ці завдання неможливо без ґрунтовних досліджень з врахуванням досягнень закордонної історіографії.

**Висновки.** Веймарська республіка, протягом нетривалого часу свого існування, окреслила проблеми новітньої історії, що зберігають свою актуальність по сьогодні. Однією з перших з'явилась марксистська історіографія Веймарської республіки, яка критично ставилася до першої німецької демократії під впливом ідеологічних та політичних чинників. Це зумовило вибіркоче висвітлення в ній різних історичних аспектів.

Сучасна історіографія намагається критично переосмислити доробок попередніх дослідників, вивчаючи, передусім, ті аспекти історії Веймарської демократії, що раніше оминалися в дослідженнях. Особливо це актуально для сучасної української історіографії, яка намагається відійти від марксистської методології за допомогою комплексних підходів до дослідження історії Німеччини 20-х – поч. 30-х рр. ХХ ст.

### Література

1. Биск И.Я. История повседневной жизни населения в Веймарской республике. – Иваново. – 1990. – 250 с.
2. Ватлин А.Ю. Германия в XX веке. – М.: 2002. – 332 с.
3. Винклер Г.-А. Веймар 1918-1933. История первой немецкой демократии.– М. Росспэн, 2013, - 880 с.
4. Газін В.П. Економіка і зовнішня політика Веймарської республіки (1925 – 1933 рр.): Східноєвропейські аспекти. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lawdiss.org.ua/ard/01gvppvr.shtml>
5. Гинцберг Л.И. Ранняя история нацизма. Борьба за власть. – М.: Вече, 2004. – 362 с.
6. Давлетов О.Р. До питання про крах буржуазної демократії Веймарської республіки (1924-1933 роки)/ О.Р.Давлетов // Питання німецької історії. Революційні та демократичні рухи нового та новітнього часу. – Дніпропетровськ, 1986. – С. 99 – 104.
7. Давлетов О.Р. НСДАП и крах системы буржуазных партий Веймарской Германии (1929-1933 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/nsdap-i-krah-sistemy-burzhuaaznyh-partiy-veymarskoj-germanii-1929-1933-gg>
8. Демчук О.В. Рождение Веймарской конституции 1919 года: историко-правовой анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://istznu.org/dc/file.php?host\\_id=1&path=/page/issues/3/./demchuk.pdf](http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/3/./demchuk.pdf)
9. Ерин М.Е. История Веймарской республики в новейшей германской историографии: учеб. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – 115 с.
10. Ерин М.Е. Распад партийной системы и крах Веймарской республики : учеб. пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 1992. – 112 с.
11. Зейндельбек Ф.Й. Німецька соціал-демократія та "вільні" профспілки в роки Веймарської республіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/germanskaya-sotsial-demokratiya-i-svobodnye-profsoyuzu-v-gody-veymarskoj-respubliki>
12. История Германии: учеб. пособие в 3т. / Под общей ред. Б.Бонвеча, Ю.В.Галактионова. – М.: КДУ, 2008. – 672 с.
13. Кардашова Е.В. Фридрих Эберт: партийно-государственная деятельность в 1919 – 1925 гг. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/fridrih-ebert-partiynogo-sudarstvennaya-deyatelnost-v-1919-1925-gg>
14. Корнева Л.Н. Германский фашизм: немецкие историки в поисках объяснения феномена национал-социализма (1945 – 90-е годы)/ Л.Н.Корнева. – Кемерово: КемГУ, 1998. – 232 с.
15. Меллер Х. Веймарская республика: опыт одной незавершенной демократии. – М.: Росспэн, 2010. – 311 с.

16. Терехов О.Э. Веймарская республика в Германии (1919 – 1933 гг.) в отечественной историографии 20-х – 90-х гг. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/veimarskaya-respublika-v-germanii-1919-1933-gg-v-otechestvennoi-istoriografii-20-kh-90-kh-gg#ixzz3IZfVWYeK>
17. Ткачев С.М. Левый либерализм и проблема утверждения веймарской демократии (1918-1926 гг.). – М., 1997.
18. Троян С.С. Концепція німецької Середньої Європи. – К.: 2005. – 196 с.
19. Троян С.С. Світ на зламі епох: історія кінця ХІХ – середини ХХ ст.: навч. посібник. – К.: НМЦВО, 2000. – 240 с.
20. Brokoff J. Die Apokalypse in der Weimarer Republik. – München: Fink. 2001. – 188 s.
21. Smaldone W. Confronting Hitler: German Social Democrats in defense of the Weimar Republic 1929 – 1933. – Lexington books, 2009. – 317 p.
22. Thoß H. Demokratie ohne Demokraten. Die Innenpolitik der Weimarer Republik. Berlin-Brandenburg: be.braverlag GmbH, 2008. – 208 s.
23. Weitz, Eric D. Weimar Germany: promise and tragedy. – Princeton, Princeton University Press. 2007. – 425 p.

УДК 930.2(477) “1960/1979”

### **РЕПРЕСИВНІ ЗАХОДИ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ ЩОДО НІЖИНСЬКОГО ДИСИДЕНТСЬКОГО ГУРТКА НА РУБЕЖІ 1960-70-Х РР.**

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

Дисидентство стало формою протесту проти недотримання владою положень, проголошених міжнародними угодами та закріплених в конституції. Українське дисидентство знайшло своє виявлення в ідеях обстоювання автономності чи навіть незалежності України від СРСР, в боротьбі проти русифікаторської політики та пригнічення громадської думки. Дисидентський рух на території УРСР протікав поряд з дисидентським рухом СРСР в цілому. Проте для українських учасників руху опору були принциповими питання національної політики на території українських земель, оскільки саме в цей час відбувається послаблення режиму і навіть найменший наступ на національні права спричинив би вибух. Що власне й сталося. Починає формуватися група поетів-шістдесятників, що публікують твори, які цензура не пропускала, у самвидавах і поширюють серед населення, таким чином піднімаючи рівень національної свідомості українців. Дисидентство фактично й виникло завдяки небайдужій позиції громадськості. Небажання миритися з обставинами, що склалися – це ознака розвиненої громадської свідомості. Представників руху було порівняно небагато, проте вони зуміли підняти український народ, наштовхнути на роздуми, розхитати той державницький апарат, що був приречений з самого початку свого існування. Навіть реакційні заходи з боку влади не спиняли, а навпаки ще підкидували хмизу в багаття національного українського духу [9, с.5].

Дисидентський рух не оминув і Ніжин. Це й не дивно, адже саме Гоголівський вуз завжди був тим центром, де збиралися освічені й талановиті особистості. Колоритні постаті зустрічалися як серед студентів, так і в середовищі викладачів. Важливу роль у дисидентському русі на Ніжинщині відіграв Дмитро Сергійович Наливайко. На початку листопада 1957-го року він приїхав працювати до Ніжинського педінституту. Того року Дмитро Сергійович розпочинає роботу у літературній студії та очолює її за рішенням деканату філфаку. Спроба відмовитися була невдалою через те, що не було інших громадських доручень. Загалом члени літстудії писали на теми інтимної лірики [2].

У 60-х рр. приходять нове покоління, для яких теми, що присвячені історії України, були особливо болючі по-своєму і тільки й чекали вивільнення на папері з-під пера майстра. Писали завуальовано, з підтекстом. Так, літературна студія Гоголівського вузу стала оплотом поетів-шістдесятників. Вони їздили до Києва купувати літературні збірки Івана Драча, Ліни Костенко, Василя Симоненка та ін. Саме ці поети мали неабиякий вплив на формування свідомості тогочасної української молоді, що була патріотично налаштована. Дмитро Сергійович особисто, наскільки це було можливо, знайомив студентів з творчістю письменників Заходу. Атмосфера в цей час в інституті значно змінилася, особливо після призначення деканом у середині 60-х рр. Григорія Герасимовича Аврахова. Також на кафедрі стало більше викладачів з ліберальним типом мислення, а не зі сталінським. У практику проведення

студії ввійшло відзначення особливих дат, наприклад, як дні народжень визначних західноєвропейських письменників. Це було необхідно для розширення горизонтів, формування цілісного уявлення про літературу. У літературній студії не було ніякого фальшу, формалізму. Члени гуртка приходили, читали свої твори, обговорювали різні теми. Атмосфера була розкута, можна було сміло обговорювати заідеологізованість творів і не боятися, що тебе на цьому ґрунті спіткає розправа.

У 60-х рр. виходить роман Олеся Гончара "Собор", що викликав великий суспільний резонанс. Там були порушені найболючіші проблеми суспільства – виховання духовності, екологічне питання, осуд кар'єризму. Роман був розкритикований, а сам Олесь Гончар піддався переслідуванням з боку влади. Викладачі філфаку (це була своєрідна прихована група опозиціонерів) Гоголівського вузу написали колективного листа на захист письменника у день його народження, у якому було написано подяку за написану правду у романі.

На прохання Наливайка до Ніжинського інституту 1969 році приїхали Микола Вінграновський, Григійр Тютюнник, Іван Драч, Євген Гуцало, Борис Олійник, критик Анатолій Шевченко. Вони виступали досить незвично для тогочасної аудиторії. Зал в старому корпусі на першому поверсі був переповнений. Анатолій Шевченко висловив протест проти публікації в газеті "Известия" статті про те, які мають перспективи мови радянських республік – це був відкритий наступ на українську мову. Шевченко зачитав уривки і був глибоко обурений, що всупереч ленінським позиціям, всупереч конституції, хтось наважився відкрито висловити положення, що українська мова має скоро розчинитися у великій російській мові як "нестійка". Цю зустріч вів Аврахов. Потім виступали поети – Вінграновський зачитав вірш "Ніч Івана Богуна", Борис Олійник зачитав вірш, де ключовим був рядок про те, що як шкода, що нема Леніна; Григійр Тютюнник прочитав оповідання "Медаль", що тоді не публікувалося через те, що воно різко критичне. Євген Гуцало прочитав сатиричний твір "Ніжинський градоначальник" в стилі Салтикова-Щедріна. Під час перерви такого засідання було помічено відомих представників ніжинського КДБ та нікому невідомих столичних КДБістів. Проте організатори – Аврахов і Наливайко вирішили не припиняти подібних акцій. Інститутське начальство натомість перелякалося. Був пізніше організований обід, й з викладачів майже ніхто не з'явився. Усього було чоловік п'ять. З них Леся Коцюба, Григорій Аврахов та Дмитро Наливайко. Це був удар, за словами Євгена Гуцала. Усі остерігалися неприємностей. Днів через десь приїздить Гончар з Києва з метою, щоб зняти напругу, бо весь Ніжин говорив ледве не про контрреволюцію. Знову відбувся виступ Гончара, де він казав, що можливо дехто минулого разу погарячував.

Варто відмітити, що Дмитро Наливайко не був членом партії. До нього неодноразово навідували з вимого вступити після блискучого ведення курсу з марксизму та естетики. Наливайко делікатно відповідав, що ще не удостоєний такої честі. Він дав слово ще в Ленінграді під час проходження аспірантури, що ніколи не вступить в це болото.

Після грандіозного засідання літстудії розпочалися справжні проблеми. На партзборах виступив секретар партбюро і говорив про ідейні зриви в роботі літстудії, Наливайко був взятий на замітку та з нього зробили головного винуватця. Після цього "розжалували" з посади керівника літстудії. Потім почали провокації. Це був 1970 рік. Влітку серед вступників з'являється юнак, який почав раптово обурюватися засиллям російської мови і написав на цю тему вступний твір. Його не зарахували до вузу. На запитання, що ж саме сформувало так його світогляд, юнак відповів, що твір Михайла Грушевського "Істрія України-Руси" та статті Дмитра Наливайка, що публікувалися в "Українському історичному журналі". Це було приємно, проте неабияк насторожувало, тому що тоді в КДБ практикувалися провокації і Наливайко припустив, що це була "підсадна качка". Ще у вузі була група викладачів, які відверто недолюбливали Наливайка. То була так звана "залізна четвірка", імена яких Дмитро Сергійович побажав не називати. У 1971 році Дмитро Сергійович подає заяву про звільнення за власним бажанням [3].

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

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

Її вузівський стаж складав вже майже 8 років і читала вона лекційні курси з української літератури, виступала з лекціями перед громадськістю міста та області [1]. Керувала студентським гуртком виразного читання. Як викладач була наділена педагогічним тактом та "політично грамотна", що видно з характеристики, що була надана директором Дніпропетровського університету доцентом Костарчуком [1, арк.7].

З 1 вересня 1956 року працювала старшим викладачем Ніжинського педінституту, де розквітли її неординарні здібності як педагога, науковця та діяча українського національного відродження. Відбувши річну аспірантуру при Інституті мистецтвознавства, фольклору та етнографії, у 1964 році успішно захистила дисертацію в Київському педінституті імені Максима Горького. Офіційними опонентами були професор П.Н.Попов і кандидат наук Г.С. Сухобрус [8]. Написання дисертації приносила неабияке задоволення. Вона буквально смакувала кожну знахідку, кожне речення, кожен висновок. З літературним смаком ліпила свою роботу.

Коцюба працювала у Ніжинському педінституті близько 18 років, й саме тут досягли свого розквіту таланти з викладацької, науково-дослідної, громадсько-політичної діяльності Лесі Йосипівни. Її лекції з давньої української літератури, фольклору, мистецтвознавчі гуртки охоче відвідували студенти різних факультетів. Також організовувала екскурсійні поїздки по Шевченківських місцях, до пам'яток вітчизняної історії [5, с.54-55].

Проте у 60-х рр. для Лесі Йосипівни починається доволі несприятливий період, що пов'язаний з дисидентською діяльністю. У цей період деканом філологічного факультету стає Григорій Аврахов. Ніжинський педінститут став помітним осередком "вільнодумства й патріотизму". Навколо Лесі Коцюби утворюється потужний осередок українців-патріотів. Серед них Іван Бровко, Олександр Жомнір, Іван Костенко, Володимир Крутиус, Володимир Литвинов, Дмитро Наливайко, Іван Шпаковський та ін. Вони активно впливали на студентське життя, оновлення навчально-виховного процесу, залучення студентської громади до пізнання нової хвилі літературно-мистецького ренесансу. Кожного разу все більшого розмаху набирали серед студентства та викладачів зустрічі з київськими майстрами "нового слова", що активно почали заявляти про себе. Особливого значення набув приїзд до Ніжина Вінграновського, Драча, Тютюнника, Шевченка, Олійника, Гуцала. Така яскрава подія потягла за собою хвилю репресій з боку радянської влади по відношенню до організаторів та учасників дійства. Останньою краплею став трактат Івана Дзюби "Інтернаціоналізм чи русифікація" [6]. У ньому автор з марксистських позицій проаналізував національно-культурну політику радянської влади в Україні. Треба розуміти, що, по-перше, ця робота писалася наприкінці хрущовської "відлиги", коли Україна вже майже п'ятдесят років жила в умовах тоталітаризму й була позбавлена щонайменшої правдивої як історичної, так і взагалі будь-якої статистичної інформації. По-друге, Іван Дзюба писав її не для підпільного поширення, а як офіційне подання до партійно-державних чинників. По-третє, покоління Івана Дзюби і т. зв. Дисидентів багато в чому щиро вірило і в ідеали комунізму, і в ленінські принципи національної політики [7].

Саме за сприяння Лесі Йосипівни (вона мала багато зв'язків і саме через неї до Ніжина потрапив цей трактат), він передається для публікації за кордон. Вона мала зв'язки з українцями Чехословаччини. Того ж 1967 року в Ужгороді відбувалася міжнародна літературознавча конференція. За словами Лесі Йосипівни, "наші київські друзі", від яких вона одержала трактат, просили передати твір Дзюби Юрію Бачі з Пряшева, який мав приїхати на конференцію. Для цього спеціально був виготовлений фотокопійний текст. Чехословаччина була тоді єдиним вікном, через яке книжка могла потрапити на Захід. Леся Коцюба також повідомила, що, зі згоди автора, вже була одна спроба передачі, через Миколу Мушинку, яка виявилася невдалою. Трактат тоді було вилучено на митниці. Юрій Бача не викликав довіри в Григорія Аврахова, але після розмови з відомим українським письменником Іваном



Чендеєм, він змінив свою думку. Аврахов передає книжку Чендею, а той 20 травня, в день свого народження Юрію Бачі. Григорій Аврахов повертається до Ніжина та інформує Лесю Коцюбу про успішне виконання завдання. Але проходить кілька місяців, а з Чехословаччини немає ніяких новин. "Київські друзі" Лесі Йосипівни починають хвилюватися й вирішують, що Григорій Аврахов має довести справу до завершення, особисто відвідавши Пряшів. Виявилося, що Юрій Бача поставився до твору Івана Дзюби з незрозумінням, мовляв, там все про Леніна, немає нічого цікавого. Звичайно, в Чехословаччині тих часів панувала інша атмосфера, було набагато більше інформації. Бача сприйняв лише зовнішній бік твору. Однак потім трактат потрапляє до Праги, до головного редактора "Дуклі" Павла Мурашки. Там Оксана Косач-Шимановська, рідна сестра Лесі Українки, передруковує твір на машинці для подальшої передачі на Захід [7]. Зрештою був переданий старий фотокопійний текст, а машинопис став джерелом розповсюдження по Чехословаччині. За словами Григорія Аврахова, одна студентка їхала на Мюнхен і прихопила трактат із собою. Ця єдина копія, яка потрапила на Захід, і була видрукувана видавництвом "Сучасність" 1968-го року. Інших не було. Справа в тому, що в текст було внесено три правки. Одна належить Олександрю Жомніру, дві Павлу Мурашці. Вони збереглися в усіх подальших публікаціях. Пізніше в КДБ Григорію Аврахову сказали, що на книжці "Інтернаціоналізм чи русифікація?" засвітилася вся свідома українська інтелігенція. Це великою мірою було правдою.

Проте це обернулося бідою для самої Лесі Йосипівни. Григорій Аврахов згадує, що коли КГБ вийшло на Лесю Коцюбу та почало проводити серію допитів, то Леся трималася краще од будь-якого чоловіка й, щоб розчепити ланцюг здійснила беззаперечно блискучий хід: "Коли Юрій Бача, літературознавець із Пряшева, перлякавшись за скоєне, виказав Івана Чендея, притиснутий гебістами відомий письменник, одводячи неправдиве звинувачення, назвав справжнього передавача фотокопійного тексту і навіть не зробив спроби якось його попередити. Аврахов, вважаючи, що його шантажують підозрою, довго відхрещувався, накликаючи додаткові звинувачення в неправді. Відпиратися стало марним, коли слідчі пред'явили письмове зізнання Чендея. Треба було спішно знайти іншу версію співучасті, що виглядала б вірогідно. Аврахов вимушено виказав Коцюбу, але перед тим попросив її "перерізати" ланцюг подальших ловів співучасників посиланням на когось померлого. Леся Йосипівна засвідчила, що машинописний і фотокопійний текст, як і благословення на публікацію, дав їй професор П.М. Попов (літературознавець, мистецтвознавець і фольклорист, професор Київського університету, член-кореспондент АН УРСР, помер у квітні 1971 р.). Зі всіх можливих версій ця була найбільш довірчою, адже Павло Миколайович опікувався Коцюбою щонайменше літ 15. Численну групу активних співучасників змови було врятовано, проте не Лесю Коцюбу" [10, с.5].

26 серпня 1974 року ректор Василь Горбач змусив Лесю Йосипівну подати заяву на звільнення "за власним бажанням". На прохання видати характеристику для пошуків роботи на іншому місці, він прописав вердикт: "Тов. Коцюба О.Й. піддавалась різкій критиці на кафедрі, раді факультету та інституту за те, що вона мала та передавала іншій особі ідейно-шкідливий матеріал" [4]. Керівник побоювся назвати філософсько-соціологічний документ, що побачив світ у Мюнхені 1968 року. В той же час КДБ продовжувало катувати "провидців". Усі допити, "очні ставки", перехресні напосідання слідчих Леся Йосипівна витримала достойно, стверджуючи непричетність Івана Дзюби по передачі трактату за кордон.

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

Згадує доктор філологічних наук професор Павло Михед: "Я ніколи не був у колі друзів чи учнів Лесі Коцюби, не слухав її лекцій, не складав іспитів. Зрештою, як на мене, не так було багато людей, які б могли похвалитися дружбою з нею, бо вела замкнений спосіб життя, особливо в останні роки, коли за нею особливо пильно слідкувало ніжинське КГБ" [10, с.5].

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

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

Леся Йосипівна Коцюба померла у 1987 році після інфаркту. Їй було тоді лише 66 років. Вона ніколи не жалкувала про свій вчинок. Тривкий прослід лишило героїство Лесі Йосипівни у громадсько-політичній історії України. Григорій Аврахов стверджує, що ми у великим і несплаченим боргу перед цією жінкою. І потрібно насамперед вшанувати її пам'ять – відкрити меморіальну дошку в Ніжині, де жила та відійшла в безсмертя героїня (колишня вул. Червоних партизанів, тепер Московська, 15В); назвати ім'ям Лесі Коцюби вулицю, на якій знаходиться університет, започаткувати щорічні наукові читання на честь героїні опору; видати наукові праці та спогади про тих, хто близько спілкувався з цією щиросердною людиною".

Це були люди, що віддано служили та віддавали своє життя, особисте щастя, здоров'я та волю за ідею. Саме така відносно невелика когорта непересічних та думаючих особистостей змогли вплинути на майбутнє всієї країни та здобути для України століттями омріяну свободу та незалежність.

### Література

1. Автобіографія, 15.08.1956 / Особова справа № Коцюба Леся Йосипівна. 89 арк.// Архів Ніжинського держуніверситету ім. Миколи Гоголя.
2. Автобіографія, 25.07.1957 / Особова справа № вк/3 Дмитро Сергійович Наливайко. 72 арк.// Архів Ніжинського держуніверситету ім. Миколи Гоголя.
3. Аудіоінтерв'ю з Д.С.Наливайком. – Взятє Є.М.Луняком 18 березня 2014 року, особистий архів Є.М.Луняка.
4. Характеристика науково-педагогічної, виробничої та громадської діяльності викладача кафедри української літератури Ніжинського ордена Трудового Червоного Прапора державного педагогічного інституту ім. М.В.Гоголя, 02.12.1971 / Особова справа № Коцюба Леся Йосипівна.
5. Аврахов Г. Її всі звали Леся Йосипівна: Штрихи до портрета Л.Й.Коцюби / Г.Аврахов. – С. 54 – 55.
6. Дзюба І.М. Інтернаціоналізм чи русифікація? – К.: Видавничий дім "КМАcademia", 1998. – 276 с.
7. Квіт С. Мандри трактату // Шлях перемоги. – К., 1996. – №43.
8. Коцюба О. Афанасий Васильевич Маркович – видающийся украинский фольклорист. Автореф. дис. ... канд. филолог. наук – К., 1963.
9. Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960-80-х років. – К.: Либідь, 1995.– 224 с.
10. Онищенко Н. Всіх захистила своїм серцем... // Український дім. – Ніжин, 2011. – № 41 – 42.

УДК 1(430.092)

### АРХЕОЛОГІЯ ЗНАННЯ М.ФУКО

**Гречка О.Г.**, студент V курсу історико-юридичного факультету

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

Суспільний діяч, філософ й історик Мішель Фуко, безсумнівно, став одним із найвпливовіших інтелектуалів ХХ століття. Якщо за словами Карла Ясперса, "філософ являє собою те, що є часом", здатний виразити час, духовно визначаючи його, то Фуко був заглиблений в історію не лише як її частина, але як "тактик", який вів війну проти "нормативно неприступної формації влади" [11, с. 294].

Фуко цікавий для сучасного читача, бо змушує зосередитися на питаннях про те, як ми визначаємо, що таке істина й об'єктивність, і як досягаємо їх, яким би видом історії не

займалися. Саме тому його творчість популярна не лише серед філософів та істориків філософії, але й серед дослідників культури, істориків, мовознавців та інших гуманітаріїв.

В цій статті ми спробуємо проаналізувати основні концепції та ідеї, викладені в “Археології знання”, розглянемо головні принципи археологічного підходу та виділимо його методологічні завдання; проаналізуємо зміст понять “висловлювання”, “розсіяння”, “перервності” історії; і нарешті висвітлимо зв'язок між владою і знанням, питання про існування якого Фуко вперше підняв в однойменній праці “Археологія знання” що ознаменувала новий, постструктуралістський етап у творчості автора. Серед паризьких колег Фуко “Археологія знання” отримала доволі різні відгуки. Ф.Шатле, наприклад, побачив в ній атаку на так звану “історію ідей”, атаку проти гуманістів, суб'єктивістів та емпіриків, які вивищують свою “добру волю”, а насправді дотримуються спекулятивної ідеології [12, с. 3 – 4].

Основною тезою Фуко була ідея про так звану “історичність” окремих періодів європейської культури. За словами мислителя, не існувало та не існує безперервної та цілісної історії розвитку чи еволюції європейської історії. Немає прогресу чи послідовного поступеного розвитку цивілізації. Натомість існують різні епохи, які лише стикаються в просторі та часі, але не поєднуються разом жодною парадигмою. Кожна нова епоха нічим не завдячує попередній і не передає нічого наступній. Історії притаманні “розриви.” Фуко не лише стверджував перервний характер історії, він наполягав на тому, що історія – це “певний спосіб, який обирає суспільство для того, щоб наділити статусом і опрацювати масу документів, від яких вона сама себе не відокремлює” [9, с. 12]. На думку філософа, минуле завжди зливається воедино з теперішнім, і ми нав'язуємо людям, що жили в іншу епоху, наші способи мислення і вважаємо їх вічними та незмінними. Застосовуючи метод археологічного дослідження, він намагався подолати цього “ідола” мислення, так само, як і думку про те, що в історії існує точка, дійшовши до якої, ми повинні зупинитися, щоб знайти корінь проблематизації.

З перших сторінок “Археології знання” філософ віддає належне своїм попередникам: Г.Башлярю, який писав про епістемологічні акти і пороги; Г. Кангієму, що говорив про моделі зміщення й трансформації, рекурентні перерозподіли; М.Геру з його ідеєю архітектонічних єдностей. Перервність, на думку мислителя, – це:

1) навмисна дія історика, який розрізняє можливі рівні аналізу, методи і відповідні до них періодизації;

2) результат опису, в якому перебувають межі процесу;

3) поняття, що постійно уточнюється під час роботи і яке приймає специфічні форми в залежності від області і рівня застосування;

Таким чином, поняття перервності – водночас інструмент і об'єкт дослідження. За цих умов зникає “глобальна історія”, а з'являється “загальна історія”. В той час, коли глобальна історія прагнула відновити спільні для всіх цивілізацій форми, віднайти закон, який їх об'єднує, загальна історія намагається з'ясувати, які форми відношень можна закономірно встановити між різними елементами. Тобто вона розгортається як розсіяння [9, с. 17 – 18].

Для означення систем, які упорядковують різні історичні епохи самі в собі, Фуко вводить поняття “епістем”, а замість доксології він пропонує “археологію,” “предметом якої повинен стати той “архаїчний рівень, який уможливорює пізнання і спосіб буття того, що належить пізнати” [6].

В “Археології знання” Фуко заміняє “епістем” поняттям “дискурсу”, “дискурсивної практики” або “дискурсивної події.” За допомогою цих понять він розробляє нову методологію для дослідження культури. Замість наперед заданих послідовностей Фуко пропонує “окреслити послідовності”:

Замість тієї безперервної хронології раціонального розуму, яку незмінно намагалися простежити до її недосяжних джерел, до її основоположного початку, постали іноді досить-таки короткі етапи, що відрізняються один від одного, що постають проти єдиного закону, часто мають кожен свою власну окрему історію, притаманну лише йому, й не зводяться до загальної моделі свідомості, які нагромаджують факти, розвиваються і зберігають пам'ять про саму себе [9, с. 14].

Фуко відмовився від тих історичних тем, яку гарантують безконечну неперервність дискурсу і його “таємну присутність” в самому собі і запропонував розглядати дискурс у “вибуху подій”. “Ця праця,” – пише Фуко, – “не вписується у дебати про структуру, а має безпосередній стосунок до поля, в якому знаходить свій вияв, перетинаються, переплутуються і конкретизуються питання людського буття, свідомості, походження та обґрунтування” [9, с. 27].

За словами Фуко, “Археологія знання” – “це спосіб визначити своє особисте місце через розташування сусідніх зовнішніх елементів; це не бажання примусити замовкнути інших, запевняючи, що вони не можуть сказати нічого слушного, це радше спроба визначити той

порожній простір, із якого я говорю і який повільно набуває форми у дискурсі, що його я досі сприймаю як украй розмитий, як геть неоформлений” [9, с. 28 – 29].

Саме в “Археології знання” Фуко вперше показав зв’язок між владою і знанням, коли визнав, що “власність на мову – що розуміється водночас як право говорити, спроможність розуміти, узаконений і прямий доступ до корпусу вже сформульованих висловлювань і, нарешті, вміння застосовувати цю мову у рішеннях, інституціях або на практиці – фактично визначається (іноді навіть у регламентований спосіб) за строго визначеною групою індивідів” [9, с. 108]. Але визначення цієї групи завжди залишається грою, наслідком складної системи взаємовідносин. Як писав сам Фуко, “мова і система утворюються – причому спільно – лише на гребені хвилі, що здіймається над цим невичерпним морем” [9, с. 121]. Тому єдиний спосіб аналізу – це спосіб аналізу всередині мови.

Якщо висловлювання є “атомом мови”, його порогом буде поріг існування знаків. Тому висловлювання – це не структура, це – “функція існування, яка належить власне знакам і за допомогою якої можна через аналіз або інтуїцію з’ясувати, чи вони “породжують смисл,” чи ні, за якими правилами вони розміщені один за одним або розташовуються поруч один з одним, знаками чого саме вони є і які дії виконуються внаслідок їхнього формулювання” [9, с. 138]. Не існує висловлювання взагалі, висловлювання вільного, нейтрального й незалежного, бо воно завжди є часткою ряду або сукупності, завжди виконує певну роль серед інших, спираючись на них і відрізняючись від них. Немає такого висловлювання, яке не передбачало б існування інших. Фуко переконаний, що, якщо можна говорити про висловлювання, то лише до тієї міри, в якій фраза (судження) фігурує у визначеній точці, в певній позиції, у грі висловлювань. Висловлювання обов’язково повинне мати матеріальне існування. Його координати та матеріальний статус – це складова частина його внутрішніх характеристик [9, с. 160]. Воно визначається не датою і не простором формулювання, а радше статусом речі або об’єкта. Його ідентичність змінюється згідно зі складним порядком матеріальних інституцій. Наприклад, твердження, що земля кругла або що види еволюціонують, не є тим самим висловлюванням до і після Коперніка, до і після Дарвіна. Адже змінюється не сенс слів, змінюється передусім відношення між цими твердженнями і іншими судженнями, змінюються умови їхнього застосування і поле досвіду. Така фраза, як “сни здійснюють бажання” має цілком інший сенс і соціальну значимість в Платона і Фрейда.

Археологія знання досліджує власне позитивності дискурсивних формацій, а не описує дисципліни, що є внутрішніми для цих формацій. Оскільки саме дискурсивні формації “створюють попередні умови для того, що відкривається й функціонуватиме як знання або ілюзія, усталена істина або викрита помилка, набутий досвід або подолана перешкода” [9, с. 283], їхнє осмислення є набагато глибшим, ніж осмислення окремих дисциплін. Для Фуко знання – це простір “де суб’єкт може обрати певну позицію, щоб говорити про об’єкти, з якими він має справу у своїй мові... це поле координації та субординації висловлювань, де поняття виникають, визначаються, застосовуються і перетворюються” [9, с. 284]. Втім філософ свідомий того, що ситуація останнього століття спровокувала стан, коли суб’єкт, хоч і “розташовується в певній визначеній точці і вступає в певні відносини, але де він ніколи не перетворюється на головну постать” [9, с. 285]. Ідеологія не виключена з науковості. Навіть вправляючи себе, конкретизуючись, мова не обов’язково пориває зв’язки з ідеологією. Але, що найважливіше, нападати на ідеологічне функціонування якоїсь науки, щоб пояснити її та модифікувати, не означає висвітлити її філософські передумови, не означає повернутися до основ, це означає поставити її під сумнів як мовну формацію, розглядати її як практику серед інших практик. Фуко якось сказав, що для М.Гайдеггера головним питанням було знати, в чому глибина істини; для Л.Вітгенштайна – знати, що говорять, коли говорять істинно; “а для мене питання ось в чому: як так стається істина так мало істинна?” [2].

Висновки, які зробив Мішель Фуко у своїй “Археології знання”, мали величезний вплив на наступний розвиток філософської науки і західної науки як такої. На думку Ж.Дельоза, Фуко свідомо відмовився від розгляду того, що було предметом дослідження для його попередників: аналіз речень з точки зору їх істинності чи неправдивості чи як об’єктів віри було винесено за межі філософського інтересу [13, с. 67]. Він піддає сумніву раціональну цінність того, що було накопичено під назвою “наукове знання” в Західній Європі від періоду Відродження до початку ХХ ст. Натомість, Фуко надає перевагу дискурсивним практикам, що стає ще більш очевидним у його наступній праці “Порядок дискурсу” (1971).

Право на встановлення дискурсу, право на голос тісно пов’язується з поняттям “знання- влада,” де остання розсіюється в механізмах формування дискурсивних формацій і, отже, стає невловимою. Його археологія знання уявляє історію “як щось цілісне, проте зшите в місцях розривів та перервностей. Пригноблені знання проростають крізь розлами та в

закутках історичних перервностей і, вимагаючи для себе голосу, перетворюються на політичні проекти, що постають як генеалогічні” [5, с. 333]. Розвиваючи теорію Ніцше про невіддільність “волі до влади” від “волі до знання,” він складає їх в єдине. Ніяке знання не можливе без системи комунікацій, яка сама в собі вже є системою влади. Як зазначає Д. Сілічев, стосунок між владою і знанням у Фуко визначає формула: “Влада встановлює знання, яке в свою чергу, виступає гарантом влади” [6]. Тому ті, хто оперують в суспільстві поняттями знання, мають особливу відповідальність перед ним. Т.Адорно писав, що Фуко покладає на філософів (інтелектуалів) особливе завдання:

Філософ повинен бути не просто критичною свідомістю суспільства, завдання філософа є більш конкретним та складним – спираючись на свою здатність використовувати концептуальні інструменти і на своє мистецтво інтерпретації, аналізувати і виявляти провали, механізми, типи здійснення і поля дії влади [3, с. 92].

В цьому сенсі, філософія є політикою від початку і до кінця. Але не тому, що вона змушена підкорятися якійсь ідеології або виражати чийсь думку, а тому, що тема “життя разом” (суспільного життя) завжди залишатиметься в центрі її уваги. Праці Фуко – це “дослідження методів сучасного суперего,” яке “невіддільне від нас, від нашої моралі, естетики ідеалів пізнання та самооцінок”, вважає П.Кенінг [4, с. 467]. Це суперего – не що інше, як сама Особистість. Глибина Фуко – це Інший, що його він мислить як самого себе.

### Література

1. Абушенко В.Л. Археология знания / В.Л.Абушенко // Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополн. – Минск : Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – С. 60 – 66.
2. Грицанов А.А., Можейко М.А. Фуко (Foucault) Мишель Поль / А.А.Грицанов, М.А.Можейко // Специализированная электронная библиотека по антропологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://anthropology.rchgi.spb.ru/fuko/fuko\\_b.htm](http://anthropology.rchgi.spb.ru/fuko/fuko_b.htm)
3. Дилёль Д. Интеллектуальное наследие Фуко (беседа с Франческо Паоло Адорно) / Дилёль Дидье; [пер. с фр. В.Каплуна] // Мишель Фуко и Россия: Сб. статей / Под ред. О.В.Хархордина. – СПб.; М.: Европейский университет в Санкт-Петербурге: Летний сад, 2001. – С. 82 – 94.
4. Кенінг П. Фуко, Мишель / Пітер Кенінг // Енциклопедія постмодернізму / За ред. Ч.Вінкінста та В.Тейлора; пер. з англ. В.Шовкун; наук. ред. пер. О.Шевченко. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2003. – С. 465-467.
5. Роумен Д. Постструктуралізм / Деніс Роумен // Енциклопедія постмодернізму / За ред. Ч.Вінкінста та В.Тейлора; пер. з англ. В.Шовкун; наук. ред. пер. О.Шевченко. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2003. – С. 332 – 333.
6. Силичев Д.А. Фуко (Foucault) Мишель Поль / Д.А.Силичев // Философия : Энциклопедический словарь / Под ред. А.А.Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с. – Режим доступа до словника: <http://arjom.ru/wiki/Mishel'Fuko>
7. Сокулер З. Структура субъективности, рисунки на песке и волны времени / З.Сокулер // Фуко М. История безумия в классическую эпоху / Мишель Фуко; [пер. И.К.Стаф, под. ред. В.П.Гайдамака]. – Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. – С.5 – 20.
8. Табачникова С. Мишель Фуко: историк настоящего // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / Мишель Фуко; [сост. и пер. с франц. С.Табачниковой]. – М.: Касталь, 1996. – С. 396 – 443.
9. Фуко М. Археология знания / Мишель Фуко ; [пер. з фр. В.Шовкун]. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2003. – 326 с.
10. Фуко М. Что такое автор / Мишель Фуко // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / Мишель Фуко; [сост. и пер. с франц. С.Табачниковой]. – М.: Касталь, 1996. – С. 7 – 46.
11. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций / Юрген Хабермас; Пер. с нем. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство “Весь мир”, 2008. – 416 с.
12. Châtelet F. L'Archéologie du savoir / François Châtelet // La Quinzaine littéraire. – 1er-15 mai 1969. – n° 72. – P. 3-4.
13. Deleuze G. Foucault / Gilles Deleuze ; trans. by S. Hand. – London: Athlone Press, 1988. – 170 p.

## УРСР НА МІЖНАРОДНІЙ АРЕНІ В 1944-1953 РР.

**Демченко Ю.А.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: доктор іст. наук, проф. **Луняк Є. М.**, кафедра історії України

Цього року виповнилося 25 років як Україна стала на шлях незалежності та утвердження себе як суверенної держави. Тепер вона вправі самостійно керувати своїми зовнішньополітичними орієнтирами, співпрацювати з міжнародними організаціями та утверджувати себе як повноправного учасника міжнародної політики у всіх сферах життя. Проте в період політичної та соціальної нестабільності в країні, актуальним стало завдання пошуку витоків української державності, прагнення довести самим собі та світовій спільноті, що Україна – це не тень радянського союзу, що в неї є своя історія та досвід державного будівництва. В даному ключі не останню роль відіграє участь української держави в міжнародній політиці ХХ століття.

Досить часто в літературі зустрічається словосполучення "Українська РСР – співзасновниця ООН", завдання даної роботи полягає в тому аби прослідкувати кроки радянської верхівки, що привели Україну до вступу в ООН та з'ясувати була УРСР повноправним учасником міжнародних відносин чи маріонеткою в руках Сталіна.

Все почалося з конституційної реформи, 28 січня 1944 р. в газеті "Правда" було опубліковано повідомлення про черговий Пленум ЦК ВКП(б), який розглянув пропозиції Раднаркому СРСР про розширення прав союзних республік у галузі оборони та зовнішніх відносин. Варто відмітити, що сам факт проведення пленуму був досить неординарною подією, адже це був єдиний пленум ЦК ВКП(б), скликаний за роки війни, а з'їзди партії з 1939 р. по 1952 р. взагалі не скликалися. 1 лютого після X сесії Верховної Ради СРСР усі союзні республіки отримували право на створення власних наркоматів закордонних справ для встановлення дипломатичних відносин з іноземними державами [3, с. 29].

4 березня Верховна Рада УРСР прийняла відповідний закон і внесла зміни до Конституції УРСР. Республіка формально отримала право здійснювати зовнішню політику, у тому числі вступати у безпосередні відносини з іноземними державами, укладати з ними угоди, призначати і відкликати власних дипломатичних і консульських представників в інших державах [16].

Закон Української РСР "Про утворення союзно-республіканського Народного комісаріату закордонних справ УРСР" (4 березня 1944 р.) мав наступне положення: "...Верховна Рада Української Радянської Соціалістичної Республіки постановляє:

1. Затвердити утворення союзно-республіканського Народного Комісаріату закордонних справ УРСР;
2. Внести до Конституції УРСР такі доповнення: а) Доповнити Конституцію УРСР статтею 15-6 такого змісту: "Стаття 15-6. УРСР має право вступати в безпосередні зносини з закордонними державами, укладати з ними угоди і обмінюватись дипломатичними і консульськими представниками..." [14, с. 548].

Заступник голови Раднаркому СРСР В.Молотов так пояснив дану реформу: "Йдеться не про звичайне перетворення двох наркоматів, йдеться, насамперед, про нові відповідальні завдання, які стоять перед союзнимі республіками... Це перетворення означає розширення діяльності союзних республік, яке стало можливим внаслідок їх політичного, економічного і культурного зростання, інакше кажучи, внаслідок їх національного розвитку[15].

Варто відмітити, що дане новаторство суперечило сталінській політиці в національному питанні, за якою всі прояви національно в республіках вважалися "націоналістичними" та "сепаратистськими". Радянська влада найбільше боялася саме проявів українського націоналізму як свого найнебезпечнішого противника.

В.Косик прокоментував ситуацію з реформами наступним чином: "Нові закони дозволили Росії розширити свою пропаганду про "незалежність" і "суверенність" радянських національних республік, а зокрема України. Радянське керівництво думало таким чином усунути причину для існування українського націоналізму" [8, с. 474].

На нашу думку, говорити про національний розвиток в той час коли на Західній Україні вирували масові антипольські виступи, які з липня 1943 р. охопили майже всю Волинь [7], а більша частина країни перебувала під німецькою окупацією, нерозумно, враховуючи при цьому демографічні втрати часів Другої світової війни.

Червоною сторінкою історії СРСР того часу стало масове переселення західних українців і західних білорусів, прибалтів, поголовне виселення з рідних місць кримських татар, чеченців, інгушів, карачаївців, балкарців [6].

В економічній сфері також не простежувалося позитивної динаміки.

Здійснення рішень X сесії почалося з призначення республіканських наркомів закордонних справ. Першим Наркомзаксправом УРСР 5 лютого 1944 р. став відомий український письменник-драматург О.Корнійчук, який здобув вищу освіту в Київському інституті народної освіти [3, с. 31]. Ця кандидатура стала несподіваною. Можливо бралася до уваги його посада з 1943 р. як одного із заступників наркома закордонних справ СРСР В.Молотова. Не виключено, що О.Корнійчука рекомендував сам Й.Сталін, як людину відому за кордоном [9, с. 529]. О. Корнійчук за час свого керівництва наркоматом встиг зробити небагато, проте саме він виступав організатором встановлення дипломатичних відносин УРСР з державами антигітлерівської коаліції. Він серйозно поставився до вступу УРСР в ООН, намагався створити вигідні умови для участі представників УРСР у мирній конференції, яка мала визначити устрій повоєнного світу [10, с. 480]. Але така самостійність та наполегливість була не на руку сталінському керівництву і 12 липня 1944 р. його було звільнено з посади наркома закордонних справ УРСР, аргументуючи тим, що він не володів іноземними мовами. Натомість О.Корнійчук отримав посаду голови Комітету у справах мистецтв при Раднаркомі УРСР.

Про те, що діяльність О.Корнійчука була не вигідною радянській верхівці свідчить листування М.Хрущова та Й.Сталіна, в якому чітко простежується думка, що звільнення його з посади наркома було не випадковим. І вже на новій посаді він слухняно виконує всі ідеологічні настанови ЦК [10, с. 483].

Народним комісаром закордонних справ УРСР було призначено "старого більшовика" Д.Мануїльського, якого В.Васильєв назвав "вірним сталінцем". Не виключено, що Дмитро Захарович користувався повною довірою Й.Сталіна. Разом з тим його затвердили заступником голови Раднаркомом УРСР і ввели до складу політбюро ЦК компартії України [1, с. 183].

С.Віднянський наголошує на тому, що з цим призначенням значно посилювався політико-ідеологічний аспект діяльності НКЗС, якому доручалося насамперед пропагандистське забезпечення політики комуністичного режиму.

Враховуючи те, що найвища посада в наркоматі закордонних справ затверджувалася саме з Москви, при цьому обиралася вигідна кандидатура, яка слухняно буде виконувати, те, що їй накажуть зверху, незаперечним стає той факт, що Народний комісаріат закордонних справ УРСР – це добре налагоджений механізм, який працює лише від руки радянської верхівки.

Отже, можемо припустити, що така політична гра Й.Сталіна щодо "вдосконалення радянської федерації" у 1944 р. була спрямована на вирішення ряду аспектів як зовнішньої так і внутрішньої політики. При цьому Україні, враховуючи її близьке сусідство до країн, які сталінське керівництво готувало до "радянзації", а також зважаючи на піднесення в ній в роки війни національно-визвольного руху, відводилося особливе місце. Від вирішення вищевказаних питань багато в чому залежала доля усього СРСР.

Як згадував колишній держсекретар США Ед.Стеттініус, "Й.Сталін не приховував свого занепокоєння "українським питанням". У приватній розмові з президентом США Ф.Рузвельтом 7 лютого 1945 р. (під час проведення Ялтинської конференції) він заявив, що почуває свою позицію в Україні досить складною, і місце для України в ООН, по суті є необхідним для збереження єдності Радянського Союзу [4, с. 36].

Про те, що ситуація в Західній Україні в національному плані була не простою, зазначають західні спостерігачі. В. Гриневич, характеризуючи дії радянської влади, подає доповідь військового міністерства Великої Британії від 13 грудня 1945 р., де наголошувалося на тому, що поряд з такими заходами, як військові дії і депортація сімей учасників руху, влада активно застосовує панслов'янську і антисепаратистську агітацію, а також пропаганду конституційних перетворень. "Навряд чи поки є сумніви, що ці заходи (поправки до конституції 1944 р.) були в більшості своїй задумані як поступки національним почуттям в радянських республіках, особливо в Україні" [5].

В той час коли Сталін "турбувався" про українців, за сім днів після прийняття закону "Про утворення союзно-республіканського Народного комісаріату закордонних справ УРСР" 11 лютого 1944 р., Президія Верховної Ради СРСР приймає рішення про позбавлення ряду народів СРСР залишків їхньої державності. І вже у березні Л.Берія звітує про "проведену роботу": було депортовано 12 націй і народностей – усього понад 3 млн. осіб. У 1956 р. М.Хрущов на XX з'їзді компартії говорив: "Українці уникли цієї долі тому, що їх забагато і нікуди було виселити. А то б Сталін і їх виселив" [5].

Те, що суверенітет республік був лише "паперовим", у західних політологів не викликало жодних сумнівів. "Центральний контроль Москви, – зазначав у своєму меморандумі шеф східноєвропейського відділу Держдепартаменту США К.Болен, – ніколи не здійснювався через уряд, а тільки через партію і, безумовно, так і буде надалі". "Якщо й буде створено союзно-республіканський наркомат, – писав посол США А. Гарріман, – він, буде керуватися та спрямовуватися центральним комісаріатом у Москві" [13, с. 185].

Варто відмітити, що в світі по-різному відреагували на таку конституційну авантюру з боку радянського уряду. В столиці Великої Британії таке рішення сприйняли неоднозначно, деякі англійські дипломати, були впевнені, що конституційні зміни мали лише "внутрішню важливість для СРСР" і викликані вони були саме українським патріотизмом та ідеєю самовизначення. В США була ворожіша реакція. В газеті "Нью-Йорк Таймс" надруковано статтю під назвою "Одна Росія стає шістнадцятьма Росіями", в якій чітко прописано, що "правляча партія не поділилась, вона залишається централізованою і з Москви керує всім". В Німеччині відверто злякалися такого політичного кроку з боку СРСР, начебто така реформа була проведена з метою подальшого загарбання світу [2, с. 26].

Отже, можна зробити висновок про те, що дана конституційна реформа була лише ширмою, за якою ховалася вся суть та розрахунки сталінської політики, адже в кінці 1943 року, після корінного перелому в ході війни, союзники вже не сумнівалися в перемозі, і на Московській конференції міністрів закордонних справ країн антигітлерівської коаліції в жовтні 1943 року, і на Тегеранській конференції глав держав та урядів активно обговорювався післявоєнний устрій світу.

До практичного створення ООН приступили в 1944 році, і відразу стало ясно, що організація стане ареною боротьби між Великою Британією, США і СРСР.

Сталін чітко усвідомлював, що в ООН СРСР потрібна буде підтримка. Тому він вносить пропозицію про включення в ООН радянських республік як самостійних членів [6]. Такий статус суверенних держав давав Сталіну можливість активніше використовувати союзні республіки як кількісний фактор при голосуванні у майбутній ООН, або під час вирішення проблем післявоєнних кордонів із сусідами. А наявність у розпорядженні радянського вождя відразу двох наркоматів закордонних справ (центрального і республіканського) створювало додаткові дивіденди – ефект "двостволки", як прокоментував це А.Гарріман [5].

На конференції Думбартон-Оксі (1944 р.) обговорювалися проекти структури та статут майбутньої міжнародної організації. Радянські дипломати вперше офіційно порушили питання про те, що організація має включити до свого складу всі союзні республіки СРСР, які зробили вагомий внесок у розгром гітлерівської Німеччини та її сателітів. Пропозицію А.Громика (нового посла СРСР у США, керівника радянської делегації) 28 серпня 1944 р. про включення до складу міжнародної організації всіх 16 радянських республік на британський та американський уряд "справила ефект бомби" після чого засідання конференції припинилися.

Після такої реакції вже 16 вересня А.Громико зробив заяву про те, що метою порушення цього питання була лише спроба привернути загальну увагу, і що радянська сторона аж ніяк не наполягає на продовженні його обговорення на конференції в Думбартон-Оксі. Отже, питання про те, які саме країни стануть засновницями ООН, залишилося не вирішеним [1, с. 180].

Ще одним важливим кроком до вступу УРСР в ООН була Ялтинська конференція, що відбулася 4-11 лютого 1945 року і стала другою конференцією керівників трьох союзних держав – СРСР, США та Великобританії в період війни [11, с. 110].

Результати даної конференції мали врегулювати післявоєнні проблеми Європи, що склалися внаслідок війни, але найголовнішою темою конференції залишилося створення ООН, як постійної організації забезпечення миру.

Ще один важливий факт того, що відкрито питання щодо вступу УРСР до ООН не стояло. Воно стало продовженням домовленостей в Думбартон-Оксі і обговорювалося на Ялтинській конференції в лютому 1945 р. на найвищому рівні главами трьох держав: Й.Сталіним, Ф.Рузвельтом та У.Черчиллем.

СРСР та Великобританія першими на Ялтинській конференції підняли питання про кількість голосів, адже, як відомо, на цей час в цих двох країн гостро стояло національне питання (Великобританію підштовхнула на цей крок революція в Індії). Проте Сполучені Штати з насторогою поставилися до таких пропозицій. Пізніше Й.Сталін повторно нагадав західним представникам щодо прийняття УРСР та БРСР до організації. На цей раз він рішуче наполягав на тому щоб рішення було прийнято негайно і вже 26 червня 1945 р. СРСР, УРСР і БРСР були запрошені для підписання Статуту ООН [2, с. 11].



На даній конференції Й.Сталін виділив з усіх республік Україну та Білорусію, які, за його словами, за кількістю населення та політичною вагою перевершують ряд країн – майбутніх ініціаторів створення ООН. Наступним кроком входження УРСР у сферу міжнародної політики стала конференція в Сан-Франциско, що відбулася 25 квітня 1945 р. проте лише після меморандуму та заяви Молотова вже 27 квітня зборами голів делегацій було прийнято рішення про прийняття України та Білорусії повноправними членами-засновниками Організації Об'єднаних Націй. В.Голуб посилаючись на те, що вище вказане рішення було прийняте голосами 47 держав, наголошує на тому, що Україна вступила до ООН не як маріонетка ялтинських "трьох великих", а була прийнята на правових підставах всіма націями [2, с.11].

Проте не зрозуміло, чому дослідник відкидає того факту, що всі кроки входу УРСР в тенета міжнародної політики та вступу в ООН, були чітко продумані та ідеологічно завуальовані московською верхівкою, на самому верхньому щаблі якої стояла людина, котра готувала собі "слухняний апарат" для потужнішого впливу на світову політику. І роль такого "слухняного апарату" мала виконати Україна.

Про це свідчить і те, що питання про встановлення дипломатичних відносин між Україною та іншими державами залежало лише від Москви, точніше від її позиції мовчання на запити іноземних урядів про можливості встановлення дипломатичних зв'язків з урядом України. Саме таку реакцію "мовчання і вицікування" від Москви отримала Англія в 1947 році, аналогічна ситуація була й з Америкою. Звичайно у цих країн були свої вигоди та цілі, як говорилося в посланні директора управління європейських справ держдепартаменту Г.Маттеуса держсекретареві Ачесону: "Встановлення безпосередніх дипломатичних зв'язків з Україною дало б урядові цінний пост підслуховування в одній з найважливіших республік Радянського Союзу" [12, с. 257 – 258].

Варто зазначити, що на початку 50-х рр. Сполучені Штати проявляють все більший інтерес до українських проблем, і вже 1952 р. у Нью-Йорку побачила світ брошура "Дух незалежності: Америка та Україна". Занепокоєне такою витівкою США посольство СРСР терміново розсилає дану брошуру до ЦК КПРС і КПУ, МЗС СРСР і УРСР "для вжиття відповідних заходів". Найбільший сполох у компартійному керівництві викликало порівняння сенатором "нинішнього періоду в історії України" з подіями у США періоду боротьби за незалежність [12, с. 257 – 258].

На нашу думку, якби УРСР була дійсно повноправною співзасновницею ООН, учасницею міжнародних відносин і як самостійна держава могла здійснювати свої політичні кроки знаючи, що її за рукава не тримає "залізна рукавеликого вождя", то в такому випадку її дійсно можна було назвати повноправною співзасновницею ООН, проте історія не може відкинути того факту, що Україні на міжнародній арені відводилася лише роль додаткового провідника сталінської політики в світі.

### Література

1. Віднянський С.В. Чому та як Українська РСР стала однією з країн-засновниць ООН? (до 70-річчя Організації Об'єднаних Націй і членства в ній України) / С.В.Віднянський // УІЖ. – 2015 №5. – С. 172 – 185.
2. Голуб В. Україна в Об'єднаних націях / В.Голуб. – Мюнхен : Вид-во сучасна Україна, 1953. – 82 с.
3. Гриневич В.А. Утворення наркомату з історії однієї політичної гри / В.А.Гриневич // УІЖ. – 1991 № 5. – С. 29 – 37.
4. Гриневич В.А. Утворення Народного комісаріату закордонних справ Української РСР: проекти та реалії (1944-1945) / В.А.Гриневич // УІЖ. – 1995, № 33. – С. 35 – 46.
5. Гриневич В.А. Как Украину к вступлению в ООН готовили Сталинская "конституционная реформа" военной поры [Електронний ресурс] / В. А. Гриневич // "Зеркало недели. Украина". – 2005. – №41. – Режим доступу: [http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/kak\\_ukrainu\\_k\\_vstupleniyu\\_v\\_oon\\_gotovili\\_stalinskaya\\_konstitutsionnaya\\_reforma\\_voennoy\\_pory.html](http://gazeta.zn.ua/SOCIETY/kak_ukrainu_k_vstupleniyu_v_oon_gotovili_stalinskaya_konstitutsionnaya_reforma_voennoy_pory.html) (21.09.2016).
6. Деникин А. Как Беларусь и Украина стали основателями ООН [Електронний ресурс] / А.Деникин. – Режим доступу: <http://anubis.ucoz.ua/publ/107-1-0-9432> (21.09.2016).
7. Кондратюк К. Польськенаціональне підпілля і збройні формування на Волині (1943–1944 рр.) [Електронний ресурс] / К.Кондратюк. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1485/1/kondratyuk.pdf> (21.09.2016).
8. Косик В. Україна під час Другої світової війни 1938–1945. Київ – Париж – Н(ь)ю Йорк – Торонто, 1992. – 729 с.
9. Нариси з історії дипломатії України / під ред. В.А.Смоляя. – К.: Вид. дім "Альтернативи", 2001. – 736 с.
10. Табачник Д. Історія української дипломатії в особах. – К., 2004. - 639 с.

11. Тригуб О.П. Ялтинська конференція 1945 р. на сторінках радянської преси (на матеріалах газети "Известия" // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Вип.168. Т.180. Історія. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2012. – С. 110 – 113.
12. Українська державність у XX столітті: Історико-політологічний аналіз. К.: 1996. – 448 с.
13. Хімей В. УРСР у міжнародних відносинах періоду блокового протистояння // Сіверянський літопис. – 2012. – № 5 – 6. – С. 184 – 190.
14. Хрестоматія з історії держави і права України / [Копиленко О.Л., Кривоніс В.М, Свистунов В.В., Трофанчук Г.І.]; під ред. А.С.Чайковського. – К.: ЮрінкомІнтер, 2003. – 656 с.
15. <http://kimo.univ.kiev.ua/ZPU/16.htm>.
16. [http://supermif.com/Ukraine\\_novitnja/25\\_istoria\\_ukraini.html](http://supermif.com/Ukraine_novitnja/25_istoria_ukraini.html).

УДК 94 (477. 51) "1953/1964"

## ПЕНСІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НІЖИНЦІВ У РОКИ ДЕСТАЛІНІЗАЦІЇ

**Донець А.О.**, магістрантка історико-юридичного факультету

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

Пріоритетним напрямом внутрішньополітичної діяльності будь-якої держави є соціальна політика. Причому, її модель регламентує комплекс заходів, що охоплюють різноманітні вектори громадської сфери з метою поліпшення рівня та якості життя народу, підвищення його добробуту, створення умов для оптимального розвитку й функціонування суспільних інституцій, досягнення стабільності та злагоди в соціумі. Складовою частиною соціальної політики кожної держави є питання пенсійного забезпечення.

На жаль, зазначена проблема не виступала об'єктом дослідження науковців, однак була розглянута в контексті процесів лібералізації 1953 – 1964 рр. К.Варгою-Харріс [2], А.Григор'євою [4], С.Кульчицьким [8], О.Тевіковою [9], Н.Шліхтою [10].

На середину 50-х рр. XX ст. проблема пенсійного забезпечення стала однією із ключових. Основні положення стосовно процедури призначення пенсій були закріплені у 600 нормативно-правових актах радянської держави, що зумовлювало прецеденти стосовно отримання працівниками різних відомств неоднакових за розмірами пенсій за схожі обсяги роботи. Знаменно, що розробка єдиного законодавчого акту була розпочата з 1954 р. та втілювалася у Законі СРСР "Про державні пенсії" від 14 липня 1956 р. Його норми регламентували основні види пенсій, забезпечили розширення кола осіб, котрі мали право на пенсію та визначили єдині правила та порядок їх призначення й виплати. У залежності від стажу роботи розмір щомісячної пенсії встановлювався від 300 до 1200 крб. [7, с. 245]. Приміром, чоловіки отримували право на пенсію у віці 60 років не менш як при 25-річному стажі роботи, а жінки – у віці 55 років за 20-річного стажу. Для ефективного управління процесом пенсійного забезпечення містян у Ніжині було утворено побутову секцію ради пенсіонерів. Її основне завдання полягало у перевірці та підготовці документів працівників, які підуть на пенсію, а також наданні консультацій та необхідної допомоги [1]. Так, у 1958 р. жителям Ніжина було виплачено пенсій на суму понад 15 млн. крб. [3]. Уже наступного року їх розмір становив 19 млн. 585 тис. крб. Відповідно до положень законодавчих актів у 1962 р. пенсію отримували 8 555 ніжинців, котрим було виплачено сума 2 234 000 крб. [6].

Згідно з нормами закону забезпечувалося існування пільгових категорій населення. Зокрема, жінкам, які народили та виховали п'ятеро та більше дітей встановлювалися на 5 років нижчі вимоги до трудового стажу. Однак, законом не регламентувалася норма обов'язкового виходу на пенсію при досягненні віку. За задумом партійного керівництва, радянський громадянин, котрий зробив значний внесок у побудову держави та комунізму, мав право на персональний розгляд власних заслуг при призначенні пенсії. Такий факт розширював систему персональних пенсій: за вислугу років для певних категорій спеціалістів (працівників освіти, охорони здоров'я, театральньо-видовищних підприємств, льотного складу цивільної авіації); працівникам науки у зв'язку зі старістю та інвалідністю, а членам їхніх сімей – у зв'язку з втратою годувальника; генералам, адміралам і офіцерському складу радянської армії та їхнім сім'ям; персональні пенсії у зв'язку зі старістю й інвалідністю громадянам, що мали особливі заслуги перед державою, а їхнім сім'ям – у зв'язку з втратою годувальника [7, с.248]. Звичайно, найбільшими за розмірами були персональні пенсії, які надавалися за заслуги перед СРСР (максимальний розмір – 2000 крб.), за досягнення для союзної республіки (максимальний розмір – 1200 крб.) і за внесок у розвиток власного регіону (максимальний розмір – 600 крб.). Порівнюючи офіційно затверджені максимальні розміри пенсій,

передбачені для персональних пенсіонерів, можемо стверджувати про незначне перевищення розміри пенсій для інших категорій населення. Однак, отримання указанного виду пенсійного забезпечення надавало різноманітні пільги. Наприклад, за оплату житлової площі та комунальних послуг встановлювалася 50% знижка, надавалося право лікування в спеціальних лікарнях та поліклініках, оплата ліків за рецептами лікарів здійснювалася у розмірі 20% їх вартості, надавалася можливість безплатного протезування (за винятком протезів з дорогоцінних металів), безплатного проїзду в міському транспорті [7, с. 249]. Щорічно персональний пенсіонер мав право на грошову допомогу в розмірі до двох місячних пенсій, а за наявності тривалого партійного стажу – ще й на безплатну путівку в санаторій або будинок відпочинку, яку за бажанням заміняли грошовою компенсацією. Однак, декларовані положення не завжди реалізувалися повною мірою на практиці. Так, у зверненні до газети "Правда" Черняков І.Т. вимагав призначення персональної пенсії за заслуги перед Батьківщиною [5, арк. 37]. Протягом життя він працював на господарських і технічних керівних посадах у промисловості, у 1937 р. вступив до лав КПРС, однак під час Другої світової війни потрапив до полону. Останній факт у біографії з акцентом на колабораціонізм став аргументом відмови у призначенні персональної пенсії Ніжинським міськвиконкомом. Ніжинець Міщенко Д.П., який мешкав на вулиці Березанська № 50, також потребував отримання пенсії за інвалідністю за лінією МВС. Реальний розмір пенсійного забезпечення становив 82 крб. Однак, за 12-місячну роботу в МВС до переходу на пенсію за інвалідністю вимагав додати 70 крб. За 35-річний стаж членства у КПРС та "активній участі в будівництві комунізму в нашій країні починаючи з голови райкомнезама" [5, арк. 73 зв.] Фень В.О., який проживав на Червоноармійській вулиці № 12, вимагав призначення персональної пенсії республіканського значення. Однак, рішенням Ніжинського міськвиконкому було надано пенсію місцевого значення у розмірі 40 руб. Можемо стверджувати, що персональні пенсіонери вважалися привілейованою частиною радянських літніх людей, котрі мали право на певні пільги, що покликані компенсувати втрату колишнього суспільного положення. Проте, відправлення на заслужений відпочинок почало асоціюватися з вигнанням і втратою авторитету в очах партійного керівництва.

Рівень матеріального забезпечення пенсіонерів не перебував на високому рівні. Їхня купівельна спроможність визначалася лише мінімальним набором товарів широкого вжитку. Зокрема, хліба, що коштував 1 крб., батона – 1,5 крб., живої риби – 5 крб., м'яса – 12,5 – 18 крб. Однак, цінова політика на товари пасивного попиту, а саме велосипед "Турист" – 900 крб., мотоцикл ІЖ-49 – 2500 крб., Москвич-400 – 9000 руб. не надавала можливості навіть пільговим категоріям придбати вказані речі.

Отже, матеріальні потреби повсякденного життя населення пенсійного віку у період десталінізації не були повністю забезпеченими. Все ж, тенденція на збільшення кількісних показників зумовлювала погіршення життя радянського населення.

### Література

1. Білостоцький В. Для пенсіонерів // Радянський Ніжин. – 1960. – 30 січня.
2. Варга-Харрис К. Хрущевка, коммуналка: социализм и повседневность во время "оттепели" // Новейшая история России. – 2011. – № 1.
3. Гузієнко Л. Славні підсумки, світлі перспективи // Радянський Ніжин. – 1959. – 1 січня.
4. Григорьева А.Г. Становление государственной политики СССР в 1953 – 1964 гг. // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7.
5. Державний архів Чернігівської області м. Чернігова (ДАЧО), ф. 5036, оп. 4, спр. 1529 "Жалобы и заявления трудящихся города Нежина и переписка по их рассмотрению на 1962 г."
6. За 4 роки місто Ніжин // Радянський Ніжин. – 1962. – 10 лютого.
7. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898 – 1986). Т. 9. 1956 – 1960. – 9 изд., доп. и испр. – М.: Политиздат, 1986.
8. Кульчицький С.В. Спроби реформ (1956 – 1964) // УІЖ. – 1998. – № 3.
9. Тевікова О.В. Матеріально-побутові умови життя українців у контексті дослідження історії повсякденності (1953 – 1964 рр.) // Український історичний збірник. – 2009. – Вип. 12.
10. Шліхта Н. Історія радянського суспільства: Курс лекцій. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Харків: "Акта", 2015.

## СМІХ І ГУМОР У КИЇВСЬКІЙ РУСІ

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

Невід'ємною складовою життя давніх русичів було свято. Важке повсякдення періодично переривалося яскравими спалахами веселоців і сміху. Свято було способом утвердження життєвої сили народу і вираженням постійного прагнення до художньої творчості та естетичного самовираження. Напередодні повернення Русі у християнство її майбутній хреститель князь Володимир Святославич заявляв, що "Русі веселість – пиття, ми не можемо без сього бути" [16, с.35].

В історіографії Русі поширена думка про те, що світ емоційних переживань тогочасних спільнот був украй бідним. Справді, частково це так, але, по суті гумор і сміх існували у повсякденному житті давніх русичів, покращували їхнє життя. До феномену сміху зверталися філософ Арістотель, історик Анрі Бергсон [2], етнолог Л.В.Карасьов та ін. Наприклад, німецький філософ Е.Кант дав наступне визначення: "Сміх є афект від раптового перетворення напруженого очікування в ніщо" [5, с. 83]. Варто зазначити, що проблематика народної культури середньовіччя є доволі дослідженою видатними фахівцями в галузях культурології, філософії, історії, антропології, етнографії. Фундаментальні роботи з культури середньовіччя, натомість і з народної культури Київської Русі, створили такі відомі дослідники, як М.М.Бахтін [1], В.П.Даркевич [7, 8], А.О.Белкін [3], В.Я.Пропп [20], А.Я.Гуревич [6], Б.О.Рибаков [23], А.Л.Ястребицька [26] та ін. Вони виявили сутність свята, карнавалу, сміху як буття без відчуження, а також встановили неможливість розділення "піднесеного" і "майданного", сміху і страху в культурі Київської Русі.

Дослідником, який одним з перших у порушив проблему проявів сміхової культури, став М.М.Бахтін [1]. У роботі "Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса" він дослідив "сміховий світ" Західної Європи, розкривши його загальні та приватні ознаки. Вчений охарактеризував глибоку своєрідність народної сміхової культури. На матеріалах країн Західної Європи М.М.Бахтін виділив три основні форми сміхової культури, аналоги яких ми знаходимо й у Русі:

1. Обрядово-видовищні форми (свята карнавального типу, різні майданні сміхові дійства і т.п.).
2. Словесні сміхові (у тому числі пародійні) твори різного роду: усні і письмові, латинською мовою і на народних мовах.
3. Різні форми і жанри фамільярно-майданної мови [1, с. 47].

Варто також відзначити ґрунтовну роботу "Сміхова культура Стародавньої Русі", авторами якої були Д.С.Лихачов, А.М.Панченко, Н.В.Понирко. У даній праці автори безпосередньо розкривають сміхову культуру давньоруської держави, її основні риси й особливості [15, 18]. Український історик В.М.Ричка у статті "Над чим сміялись в Київській Русі" позначив основні форми вираження сміху в традиційній культурі, розкрив різні аспекти цього складного культурного явища. Дослідив і проаналізував вражаючі колекції сміхових текстів [21].

Вперше у вітчизняній традиції світ сміхової культури можна спостерігати у відомій пам'ятці періоду Київської Русі "Слово Данила Заточника" [25]. Це унікальне джерело XII століття дає нам можливість вивчення витоків формування українського гумору, його місце в духовній культурі середньовіччя. Один з представників панівного класу закарбувався в літературі XII-XIII століть під ім'ям Данила Заточника. Він зазнав життєвий крах: підпав під княжу опалу, боїться "похулення" княжого. "Слово" Данила, яке дійшло до нас у двох редакціях (XII і XIII століть), розробляє життєву ситуацію в формі промови людини, яка постраждала і шукає виходу зі свого "художества", тобто тяжкого становища, в яке він потрапив в середині життєвої кар'єри. В афористичній формі Данило розмірковує на тему про способи повернення в життя зі свого громадського небуття. Автору "Слова" вдалося знайти виключно вдалу літературну форму, в якій зміст набував двоякий інтерес і двояке значення. "Слово" розглядають як одне з побудованих на тих же принципах смішного, що і сатирична література XVII ст.

Мета статті: виявити основні прийоми гумору як психологічного захисту та прояв його в період Київської Русі.

Сміх – культурно-психологічний феномен, в якому висловлюється здатність людини до виявлення комічних ситуацій, що містяться в житті та мистецтві. Він являє собою сплав

емоційних і раціональних моментів, в якому аналітична робота розуму набуває вигляду особливої радісної емоції, що виражає специфічне задоволення з приводу вирішення протиріччя, що здавався на перший погляд нерозв'язаний.

Гумор – це складна частина людської індивідуальності. Про його багатогранність свідчить наступний список синонімів: дотепність, жарт, фарс, дражнилка, смішилка, хихикання, дурносміх, блазнювання, сатира, каламбур, глузування, гротеск.

Філософи стверджують, що гумор пов'язаний із переконаннями, і будь-яка ситуація може бути сприйнята в залежності від розмаїтості точок зору, що ґрунтуються на переконаннях людини. Французький мислитель А.Бергсон у своїй роботі "Сміх" розглядає гумор і сміх як своєрідний регулятор громадського життя людей [2, с. 26]. Для розуміння сутності гумору як культурно-історичного явища необхідно проаналізувати дослідження, виконані на стику філософського, психологічного, фізіологічного, філологічного аналізу гумору.

Філософська сутність гумору і сміху визначається тим, що вони, як категорія, являють собою естетичний ідеал людства в його оцінці предмета або явища. Філософи стверджують, що гумор пов'язаний із переконаннями. Гумор більш яскраво виявляється в тих, хто здатен швидко переключатися з одної точки зору до іншої. Але це залежить також від індивідуального психічного стану людини.

Соціальна природа сміху ще більш широка. Сміх, як суб'єктивна здатність особистості, залежить від епохи, національності, професії, інтересів і характеру. Епоха – характерний регулятор сміху. В епоху середньовіччя з'явилися блазні і скоморохи.

Якщо гумор виникає як результат сприйняття світу як непередбачуваного, хаотичного, позбавленого змісту, він виконує функцію захисту від невідомого за допомогою спростування складного характеру негативної ситуації; підкреслення її абсурдності; приписування невідомо явищу принизливого змісту. Коли гумор є результатом сприйняття себе як негідного поваги, він реалізується у формісамопринизливого гумору, що допомагає суб'єктові підвищити самооцінку. У гумористичній формі можуть виявлятися спроби подолати самообман та власні ілюзії. Залежно від особливостей сприйняття світу, себе та інших людина може переживати відповідні емоції, емоційні стани та почуття, що впливають на вибір індивідуальних цілей, формування цінностей та планів поведінки. Якщо гумористичні виявлення стимулюються сприйняттям інших як недобррозичливих і ворожих, він виражається у формі непрямой вербальної агресії; принизливих порівнянь; прямого або непрямого глузування над іншими з приводу їх вад та недоліків. З метою отримання визнання з боку інших людина може звертатися до самопринизливого гумору, а наймудріші люди використовують гумор з метою демонстрації прагнення до потреби спілкування з оточуючими.

Сміх і гумор в давньоруській культурі – це особливий час, коли люди переживали піднесенний стан, радісну відкритість до світу і його урочисте життєстверджуюче прийняття [18,с.67]. Сміх – це подолання відчуженості, вікових, статевих і соціальних бар'єрів. Давньоруські свята, передусім мають аграрне походження. Вони складали істотну частину селянського побуту. Це – свята, які містили застілля, колядування, рядження, гадання і т.п. Потім – Масляниця зустріч і проводи її, випікання і споживання млинців і різні веселощі. Популярним в народі було свято Івана Купала з його вогнищами і перестрибуванням молоді через нього. Давньоруський сміх належить до типу середньовічного сміху. Його характерною рисою є спрямованість на самого, хто сміється. Той, хто сміється, зображує себе дурнем: грає, блазнює, переодягається, "вивертається". У цих діях присутня певна критика існуючого порядку. Сміх і гумор розвивався у Київській Русі і мав такі види, як: пародії, баляси, найбільш нам відомі скоморохи.

Перше, давньоруські пародії, вони не були пародіями в сучасному сенсі слова. У давньоруських сатиричних творах створюється сміхова ситуація всередині самого твору. Сміх спрямований, насамперед, на себе і на ситуацію. Пародії піддаються жанри ділової, церковної, літературної писемності: чолобитні, послання, розписи, молитви і т.д. Текст який спотворюється – це відтворення з помилками, подібне фальшивому співу. Наприклад, в "Абетці про голу і небагату людину" персонаж як би не розуміє справжнього тексту і, спотворюючи його, проговорюється про свої проблеми і біди: "Я є голий і босий, голодний і холодний... Мою душу Бог відає, що у мене немає ні шеляга за душею" [15, с. 254]. Персонажі тексту є суб'єктами пародії. Вони самі не розуміють текст, самі показують з себе дурнів, які думають тільки про себе. Основну функцію давньоруського сміху є "оголювати правду", "роздягати" весь світ від встановлених порядків і звичаїв. При цьому оголення зрівнює всіх людей. А дурість є своєрідним оголенням розуму від всіх форм, пристойності, звичок. Дурень - це людина, що бачить і говорить "голу правду".

Іншим видом для давньоруського гумору є баляси; схоже на пародії своїм оголенням, але "оголення" як слова, переважно позбавляють сенсу. Баляси – одна з форм сміху, в якій

значна частка належить "лінгвістичній" стороні. Баляси руйнують значення слів і перекручують їх зовнішню форму. Балакун розкриває безглуздість в будові слів, дає невірну етимологію або недоречно підкреслює етимологічне значення слова, пов'язує слова, які схожі за звучанням і т.д.

В XI ст. або на самому початку XII ст. слово "скоморох" вживали принаймні три руські літописці. Друга половина XIII ст. – період подальшого розвитку такого явища в нашій культурі – лицедіїв-мімів, співаків, музикантів, танцюристів, клоунів, фокусників, акробатів, борців, дресирувальників.

Нестор унікав слова "скоморох" у тих випадках, де воно було б доречним. У "Житии Феодосия" він описав випадок, коли ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій прийшов до терема князя Святослава саме тоді, коли там тривали розваги. Побожний старець зніжковів, але не повернувся, а сів поруч з князем, демонстративно не дивлячись на веселунів. Нестор називає їх не "скоморохами", а безособово: "И се виде многия играючи пред ним (князем. – Авт.), овы гусельные гласы испускающе, другыя органные гласы поюще, и инем за марные писки гласящем, и тако всем играющем и веселящемся, якоже обычай есть пред князем" [11, с. 56]. Без сумніву, тут описано подію, відображену на відомій фресці "Скоморохи", але у її первісному варіанті, відкритому три десятиліття тому, у притворі Софії Київської (коли стало відомо, що на фресці є пневматичний орган і органіст).

Скоморохів часто запрошували в свої двори князі та бояри за окрему плату. Вони були дуже популярні при дворі. Князі і бояри любили обговорювати не тільки справи, але і посміятися з пісень скоморохів. Вони були настільки затребувані, що з часом отримали своє відображення навіть у мистецтві і літературі. Мистецтво – це фрески і безліч картин художників, які зображують скомороха і сміються навколо людей. Навіть сам Добриня Микитич з'явився на бенкет своєї дружини. Він переодягнувся в костюм блазня, щоб туди потрапити. Таким чином, з виявлених форм прояву сміхової культури скоморошество було піддано ретельному вивченню. Будучи своєрідним культурним феноменом Стародавньої Русі, скоморохи відрізнялися в громадському та соціальному аспектах від обивателів.

Об'єктом кепкування та жартів у Русі зазвичай були чужинці. Сприйняття іноплеменника нерозривно пов'язувалося з його оціночною характеристикою. Ці оціночні визначення по обидва боки фольклорно-етнографічного кордонузавжди несли у собі щось смішне для "своїх" і принизливе – для "чужих". Описана в "Історії" Лева Диякона русько-візантійська війна насичена великою кількістю "промов", укладених візантійським автором в уста полководців ворогуючих сторін – візантійського імператора Іоанна Цимісхія та київського князя Святослава, що відзначаються дошкульними жартами й іронією. Звертаючись до першого, другий називає його воїнів "ремісниками", а своїх – "мужами крові" [21, с. 15]. Ще однією згадкою є воєвода князя Володимира Святославича на ймення Вовчий Хвіст, який, здобувши перемогу над радимичами в битві на річці Піщані, дав привід потішитися київським дружинникам [21, с. 20]. За середньовіччя загальноприйнятою нормою військової поведінки було кепкування над ворогом напередодні вирішальної битви. Сміх та взаємні дошкульні кпини виступали спонукальним чинником розв'язання очікуваного поєдинку. Наприклад, коли 992 р. київський князь Володимир вирушив зі своїмвійськом назустріч печенізькій орді, що зупинилася на річці Трубежі поблизу Переяслава, хан кочівників запропонував Володимирові, аби долю цього протистояння визначило єдиноборство двох воїнів [21, с. 25]. Воїни сміються над ворогом, щоб зганьбити, знеславити його, переборовши в такий спосіб силу страху. Коли влітку 1018 р. польський король Болеслав вирушив на допомогу своєму зятеві Святополку, Ярослав Володимирович (Мудрий) повів свої полки йому назустріч. Обидва війська зішлись на Бузі. За свідченням хроніста Яна Длугоша, стоячи по різних берегах, польські й руські воїни почали глузувати один з одного, жбурляючи через річку грудки [21, с. 27].

Сміхова культура була складовою частиною світу повсякденного життя Русі – суспільство переважно усної комунікації. Ось чому ми назавжди позбавлені можливості почути живі голоси руських вулиць, міських майданів і торжищ, жарти й дотепи простолюду. Давньоруські джерела засвідчують переважно недоречні вияви сміху. У щоденному ж побуті комічні ситуації виникали спонтанно та непередбачуваного. Повсякчас люди сміялися над обдуреними шахраями, обкраденими крадіями, незграбами, хвальками й тому подібними "вічними" персонажами.

Висміювалися також вбрані не до пори року, віку чи соціального стану. Будь-яке переодягання може викликати сміх. Церква намагалася покласти край жартам, що переходили межу дозволеного. Під заборону було, зокрема, забруднення задля сміху чужого одягу. На таких бешкетників накладалася церковна єпитимія. Ставлення до сміху в давньоруському суспільстві сформувалося під впливом релігійних настанов, які визначали сенс і відповідний

стиль життя людини. Християнський ідеал, за спостереженнями М.Т.Рюміної, особливо яскраво виражено в "Нагірній проповіді Христа", у блаженствах, які характеризують християнські цінності. Засуджуючи схильних до безпричинного, здавалося б, сміху мирян духівництва у своїх повчаннях прирівнювало веселунів до розпусників: "Блудники є смішні і божевільні" [24, с. 180]. "Сміховинність" і донині фігурує в установленому церквою каталозі гріхів, у скоєнні яких православний повинен розкаюватися. Церковні ієрархи наставляли правірних утримуватися від розваг, адже де сміх – там і гріх: "Неналежить селянам іграми бісівськими грати, це є плясання, гудіння, пісні і жертви ідоольські" [12, с. 138].

Дослідивши давні джерела, можна прийти до таких висновків, що гумор і сіх були різними. Особливо русичі полюбляли висміювати інших, а іноземні джерела, навпаки висміюють русичів.

Сміх допомагав перебороти страх перед освяченими традицією заборонами, перед владою божою та мирською. Висміювання не уникали представники вищих соціальних станів Русі. Сміх – це не тільки й не стільки був розвагою для людського розуму, а й явищем, пов'язане з іншими видами людської діяльності, звичаями та уявленнями. Сміх руйнував протиріччя між смертним і живим, розумним та абсурдним, допомагав перебороти страх перед найстрашнішим – Страшним судом.

### Література

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанаса / М.М.Бахтин. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с.
2. Бергсон А. Сміх: Нарис про значення комічного / Пер. з фр. – К., 1994. – 245 с.
3. Белкин А.А. Русские скоморохи / А.А.Белкин.- М., 1975. – 192 с.
4. Вернадский Г.В. Киевская Русь. – М., 1996. – 330 – 331 с.
5. Гордієнко Г.М. Сміхова стихія народної культури Давньої Русі // "Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка". Серія: Історія / За заг. ред. проф. І.С.Зуляка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2015. – Вип. 1. – Ч. 3. – С. 83–87.
6. Гуревич А.Я. Избранные труды. Культура средневековой Европы. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. – 544 с.
7. Даркевич В.П. К теории средневековой пародии. – М., 1988. – С. 94 – 105.
8. Даркевич В.П. Народная культура средневековья: светская праздничная жизнь в искусстве IX – XIII вв. / В.П.Даркевич. – М.: Наука, 1988. – 344 с.
9. Делюмо Ж. Грех и страх: Формирование чувства вины в цивилизации Запада (XIII – XVIII вв.) / Жан Делюмо. – Екатеринбург: Изд-воУрал. ун-та. 2003. – 752 с.
10. Києво-Печерський патерик / Підгот. тексту, вступ, прим. Д.Абрамовича. – К., 1931 [Пам'ятки мови та письменства давньої України. – Т. IV]. – 137 с.
11. Колесов В.В. Мир человека в слове Древней Руси. – Ленинград. – 1986. – 77 с.
12. Латиноязычные источники по истории Древней Руси: Германия (IX – первая половина XII в.). – Москва; Ленинград, 1989. – С. 62 – 67.
13. Лев Диакон. История. – Москва, 1988. – 57 с.
14. Лихачов Д.С. Поэтика давньоруської літератури / Д.С.Лихачов. – К., 1971. – 254 – 445 с.
15. Лихачов Д.С. Сміх як світогляд // Сміх у Стародавній Русі. – К., 1984. – С. 284 – 296.
16. Літопис Руський/ За ред. Л.Махновця. – К., 1988. – С. 35 – 55.
17. Памятники литературы Древней Руси. X – начало XII века. – М., 1978.
18. Панченко А.М. Сміх як видовище // Сміх у Стародавній Русі. – К., 1984. – 296 с.
19. Повесть временных лет / Под ред. Д.С.Лихачева. – Карелия, 1992 г.
20. Пропп В.Я. Русские аграрные праздники / В.Я.Пропп. – СПб: Терра – Азбука, 1995. – 176 с.
21. Ричка В.М. Над чим сміялись в Київській Русі // УІЖ. – №5. – 2005. – С. 21 – 32 с.
22. Романов Б.Л. Люди и нравы Древней Руси. – М., 1947. – С. 13 – 24 с.
23. Рыбаков Б.А. Язычество Древней Руси / Б.А.Рыбаков. – М.: Наука, 1987. – 783 с.
24. Рюмина М. Тайна смеха или эстетика комического. – М., 1983. – 180 с.
25. Слово Даниила Заточника [по всем известным спискам] с предисловием и примечаниями И.А.Шляпкина. – Санкт-Петербург, 1985.
26. Ястребицкая А.Л. Средневековая культура и город в новой исторической науке. Учебное пособие / А.Л.Ястребицкая. – М.: Наука, 1995. – 416 с.

## ЗОВНІШНЯ ПОЛІТИКА США ЗА ПРЕЗИДЕНСТВА ТЕОДОРА РУЗВЕЛЬТА (1901-1909)

**Костіна Ю.В.**, студентка V курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Моціяка П.П.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

*Метою даної статті є аналіз основних напрямків зовнішньої політики США за президенства Теодора Рузвельта (1901-1909) та її ефективності.*

*Ключові слова: державно-монополістичний капіталізм, експансіонізм, Доктрина Монро, Портсмутський мирний договір, марокканська криза.*

*Целью данной статьи является внешне – политическое положение США за годы президентства Теодора Рузвельта (1901-1909).*

*Ключевые слова: государственно-монополистический капитализм, экспансионизм, Доктрина Монро, Портсмутский мирный договор, марокканский кризис.*

*The purpose of this article is foreign – political situation for the US presidency of Theodore Roosevelt (1901-1909).*

*Key words: state-monopoly capitalism, expansionism, Monroe Doctrine, the Portsmouth Peace Treaty, the Moroccan crisis.*

Актуальність досліджуваної теми "Зовнішня політика США за президенства Теодора Рузвельта» визначається тим, що свого часу саме цей президент зробив вагомий внесок у розвиток Сполучених Штатів Америки. На сьогоднішній день ця країна посідає одне з провідних місць в світовій політиці. Безперечно, в цьому є заслуга Т.Рузвельта, оскільки він протягом всього президенства, своєї політичної кар'єри прагнув до розвитку економічної потужності і підвищення авторитету США на світовій арені. Президент Теодор Рузвельт належить до тих американських політиків, з ім'ям яких пов'язані етапні зміни у внутрішній і зовнішній політиці США. Цей політик докорінно змінив парадигму соціального облаштування Сполучених Штатів, вивів їх на арену світової політики і вважається найвидатнішим президентом після Авраама Лінкольна. Виникає логічне запитання: які передумови й обставини привели до того, що саме двадцять шостий президент США почав реалізовувати ті кроки практично у всіх сферах життя американського суспільства, про які вже кілька десятиріч говорять політики?

Ставши президентом, Т.Рузвельт здійснив "тиху революцію" в ідейних засадах американської зовнішньої політики. До нього зовнішньополітичний курс визначався прощальним посланням Дж. Вашингтона: зберігати незалежність від Європи і допомагати в цьому латиноамериканським країнам. Теодор Рузвельт поставив за мету домогтися керівництва загальним світоустрієм. Політична вісь змістилася з латиноамериканського напрямку на європейський.

Президент визначив три напрямки політики США. *Перший* – південноамериканський, що мав за мету витіснення з Латинської Америки європейських держав. *Другий* – азіатський, покликаний забезпечити посилення американських позицій в Китаї і стримування Японії. *Третій* – європейський, націлений на зміцнення свого впливу в цьому регіоні як гарантію досягнення світового панування [8].

Головною подією в латиноамериканській політиці Теодора Рузвельта стало відторгнення Панами від Колумбії та будівництво на її території каналу, який зв'язав Атлантичний і Тихий океани. У міркуваннях президента домінували військові мотиви: з'являлася можливість швидкісного перекидання військово-морських сил з одного регіону в інший. Т. Рузвельт відмовлявся від участі будь-якого міжнародного консорціуму - тільки американський контроль за будівництвом каналу здавався йому прийнятним вирішенням питання. Потрібно було врегулювати відносини з даної проблеми з Англією. Значні зусилля були витрачені на модифікацію договору Клейтона – Булвера, підписаного в 1850 р. і давав рівні права США і Британії на передбачуваний канал. У результаті укладеної у листопаді 1901 р. так званого другого договору Хея – Паунсфота Англія практично відмовилася від прав на майбутній канал. Тепер залишалось переконати Колумбію, що її провінція Панама - найкраще місце для будівництва американського каналу [Див.: 4, с.11 – 26].

У грудні 1901 р. Теодор Рузвельт заявив у Конгресі, що на передній план висувається "Доктрина Монро", будівництво флоту та армії. Доктрина Монро також певною мірою підштовхувала американську адміністрацію до того, що США взяли на себе функції так званого світового поліцейського: війни з варварськими або напівварварськими народами Т.Рузвельт



відносив до категорії тих збройних конфліктів, які є хоча й сумним, але необхідним задля добробуту всього людства поліцейським обов'язком. Президент розглядав реалізацію доктрини Монро всіма державами Північної та Південної Америки як гарантію майбутнього універсального миру в Західній півкулі. Запорукою цього миру мала стати забезпечення Сполученими Штатами можливості утвердження незалежності малих держав Нового світу. Цікаво, що пізніше президент В. Вільсон намагався також добитися від європейських держав визнання доктрини Монро у період після Першої світової війни [8].

Іншим важелем і необхідною умовою реалізації національних інтересів США Рузвельт вважав побудову сучасного військово-морського флоту: вона дасть змогу здійснювати як американські міжнародні права, так і обов'язки. Президент неухильно наполягав на широкій військово-морській програмі і, незважаючи на опір як усередині партії, так і ззовні, особливо у Конгресі, наполягав на тому, що лише збудований за останнім словом техніки та добре навчений військово-морський флот адекватних розмірів може гарантувати політичну й економічну безпеку США [5, с.76].

У своїх прагненнях президент Т.Рузвельт спирався на підтримку досить широкого кола пропагандистів морської могутності США, особливо з середовища морських офіцерів. Найвпливовішим і найавторитетнішим із них, безумовно, був капітан Альфред Мехен. Візцем великої морської держави була Велика Британія. І хоча дехто вважав, що британський королівський флоту ключових галузях військового професіоналізму і підготовленості дещо не дотягує до ідеалу, але мистецтво мореплавства, кадрова політика, будівництво, технологія, тактика морського бою флоту Англії мали велике значення для американців, детально вивчалися і часто ними переймалися [3, с.17].

Не менше значення у період президентства Т. Рузвельта надавалося проблемам армії: починаючи від необхідності створення генерального штабу і аж до зарплатні рядовим і нижчому командному складу. Особливу роль відіграли висновки президента до доктрини Монро – "Roosevelt Corollary" 1904 р. Відтоді зовнішня політика Вашингтона покликана була не лише захищати життя та власність американських громадян, але широко просувати цілі американської дипломатії. "Roosevelt Corollary" відкрили шлюзи для численних військових втручань, особливо в латиноамериканських країнах та у Південній Америці [8].

Одночасно з такими елементами експансіоністської політики, як нещодавня іспано-американська війна, втягування у перегони озброєнь, з'являються нові: політика "відкритих дверей" у Китаї, нав'язування потрібних і повалення незручних для США політичних режимів. Президент проявив неабиякі здібності в галузі дипломатії. Своє дипломатичне кредо він сформулював так: "Говори стримано, але тримай великий кийок, і ти підеш далеко" [11]. Тому роки президентства Т.Рузвельта пов'язують з політикою "великого кийка".

Президент прагнув увійти на рівних правах в коло найсильніших західноєвропейських держав, для чого вміло використовував особисті зв'язки з іноземними дипломатами, а також політичними та громадськими діячами. Президент волів отримувати інформацію від своїх кореспондентів і через них намагався чинити тиск на відповідний уряд.[9]

Як Т.Рузвельт збирався трактувати принципи доктрини Монро, стало зрозумілим під час конфлікту південноамериканської республіки Венесуели з Англією та Німеччиною, коли європейські держави мали намір силою змусити Венесуелу виплатити заборгованість. Уряд Венесуели відмовився визнати позови країн. Кредиторів і просило через США передати вирішення питання в міжнародний арбітраж. У цьому конфлікті Сполучені Штати зайняли особливу позицію.

Першою акцією Т. Рузвельта був наказ зосередити флот США в Карибському морі. Як тільки Англія і Німеччина розірвали відносини з Венесуелою і піддали бомбардуванню Пуерто Кабельо, президент наказав перемістити флот ще ближче до Венесуели. Одночасно німецькому послу у Вашингтоні Т.Голлебену було пред'явлено жорстку вимогу зняти блокаду і погодитися на арбітраж.[5, с.76]

Конфлікт затягнувся на три роки, але в підсумку і Англія і Німеччина визнали вимоги США. Серйозна конфронтація була з Німеччиною. Теодор Рузвельт погрожував кайзеру Вільгельму війною. Він пред'явив Німеччині ультиматум під час бесіди віч-на-віч з послом Голлебеном і письмово через Штернбурга.

У результаті венесуельської кризи США посилили свої позиції в районі Карибського басейну. Через кілька місяців, 4 грудня 1904 р., Т.Рузвельт в посланні Конгресу заявив про особливі права США в Західній півкулі, які за його словами, випливають з доктрини Монро.[8]

Після того як Колумбія в серпні 1903 р. відмовилася передати США права власності на перешийок, Т.Рузвельт підтримав панамських сепаратистів, які проголосили 4 листопада 1903 р. незалежність Панамською республіки. Не гаючи часу, Департамент США за

інструкцією президента виробив текст договору з Панамою – про будівництво каналу. Незалежна республіка Панама потрапила в повне підпорядкування американців[3, с.31].

"Якби я, дотримуючись законності, – пояснював президент, – байдуже спостерігав за подіями на перешийку, надав все природному ходу подій, а потім направив в Конгрес ґрунтовну доповідь, почалися б ще більш запеклі дискусії, які тривали б і понині"[11]. Вирішення питання про Панамський канал на користь США Т.Рузвельт порівняв за значимістю з купівлею Луїзіани або придбанням Техасу.[6]

Втім, президент США не зловживав відкритим втручанням у внутрішні справи сусідніх держав. Його єдина значна акція такого роду після 1904 р. – управління Кубою з 1906 по 1909 рік – була зроблена з метою запобігання там громадянської війни і за наполяганням кубинських властей.

Теодор Рузвельт інтенсивно використовував Панамериканські конференції для дипломатичного маневрування. У липні 1906 р. він навмисно скликав у Ріо-де-Жанейро третю Міжамериканську конференцію за участю Куби й Панами, щоб послабити невдоволення політикою США в Латинській Америці.

Найбільшого зовнішньополітичного впливу він досяг під час міжнародної кризи 1904 – 1906 років, що ознаменувався російсько-японською війною та німецько-французьким конфліктом в Марокко. У 1906 році Теодор Рузвельт отримав Нобелівську премію. У першу чергу брали до уваги його заслуги в закінченні російсько-японської війни. При врученні премії в Християнії Т.Рузвельт закликав країни до роззброєння на морі, до зміцнення Гаагської судової палати й утворення Ліги миру, яка повинна за необхідності силою карати будь-яке порушення миру. Пацифісти критикували рішення про присудження премії відвертому мілітаристові, проте шанувальники Т. Рузвельта вказували на те, що, наближаючи закінчення війни, президент врятував тисячі життів [2, с.3].

Коли 9 лютого 1904 р. Японія оголосила війну Росії, Теодор Рузвельт сподівався, що японська успіхи на морі змусять Росію утриматися від вторгнення в Маньчжурію. Повна перемога тієї чи іншої сторони загрожувала б інтересам США на Тихому океані і порушувала баланс сил держав, що мали свої інтереси й сфери впливу в Китаї, згідно висунутої в березні 1900 р. державним секретарем США Джоном Мільтоном Хеєм доктрині "Відкритих дверей". На прохання Японії Т.Рузвельт запросив суперників провести мирну конференцію в Портсмуті, в штаті Нью-Гемпшир. Для ведення переговорів, що почалися 21 серпня 1905 р. туди прибули представники Росії – голова Комітету міністрів Сергій Юлійович Вітте і посол Російської імперії в США барон Роман Романович Розен, і Японії – міністр закордонних справ Дзютаро Комура і представник Японії в США Когоро Такахіро. Спочатку японська сторона зажадала передачі їй острова Карафутто, право на оренду Ляодунського півострова і Південно-Маньчжурської залізниці, відведення російських військ з Маньчжунії, сплати контрибуції, визнання за Японською імперією свободи дій в Імперії Техан (Кореї), обмеження військово-морських сил Росії на Далекому Сході з видачею Японії інтернованих у нейтральних водах російських кораблів та надання права рибного лову уздовж узбережжя Росії. Коли переговори зайшли в глухий кут, Т.Рузвельт звернувся до урядів обох сторін із закликом досягти компромісу. Після тривалих двадцятиденних переговорів, що закінчилися 5 вересня підписанням Портсмутського мирного договору, що поклав кінець російсько-японській війні. Росія була змушена поступитися Японії південною половиною острова Карафутто до 50-ї паралелі, орендні права на Ляодунський півострів з містами Далекий і Порт – Артур, визнати Імперію Техан сферою впливу Японії. Хоча Т. Рузвельт не виступав на конференції в якості президента США, пізніше він зізнався: "Тільки завдяки посту президента я зміг щось зробити" [11]. Сприяння президента Теодора Рузвельта російсько-японським переговорам по суті являло собою надання "добрих послуг", основні положення про порядок застосування яких містилися в Гаазькій конвенції 1899 р. [2, с.24].

Гроші, отримані від Нобелівського комітету, зберігалися до 1917 р., коли Рузвельт доручив передати їх агентствам, що здійснює допомогу жертвам Першої світової війни.

Домігся Т.Рузвельт успіху і у вирішенні марокканської кризи, яка виникла через вирішення міжнародного статусу Марокко у березні 1905 – травні 1906 рр. Німеччина обурилась збільшенням впливу Франції в Марокко й наполягала на політиці відкритих дверей. У березні 1905 р. німецький кайзер відправився в Танжер і виступив з промовою на користь незалежності Марокко. Перебуваючи у дипломатичній ізоляції, Німеччина звернулася до президента США Теодора Рузвельта посередництва у вирішенні проблеми. Міжнародна конференція яка була скликана для урегулювання кризи прийняла компромісне рішення, встановити міжнародний контроль над поліцією у великих портах Марокко, яке поклато кінець кризи. Не вдаючись у подробиці розвитку марокканської кризи, хоча зазначити, що кожна з ворогуючих

західноєвропейських країн – Німеччина, Франція і Англія намагалася схилити Сполучені Штати на свій бік, що свідчило про збільшений престижу як країни, так і її президента [5,с.84].

З ініціативи Т.Рузвельта з 15 червня по 18 жовтня 1907 р. в Гаазі пройшла Друга міжнародна конференція.

Крім 27 учасників першої конференції за пропозицією президента США були запрошені делегації 17 латиноамериканських країн. Найважливішим для Т.Рузвельта було прийняття конвенції "Про мирне вирішення міжнародних зіткнень", який переглянув договір 1899 р. про міжнародний Третьський суд.

Напередодні конференції Е.Грей запропонував Т.Рузвельту виступити з ініціативою щодо обмеження озброєнь, обіцяючи в цьому випадку підтримку з боку Англії. Але Т.Рузвельт не погодився. У листах Грею він висловлював побоювання з приводу можливості війни [9]

Теодор Рузвельт запевняв, що не плекає ніякої симпатії до тих, хто готовий допустити війну по "легковажності" або "агресивності", хоча завжди підкреслював, що також не симпатизує тим, "хто боїться битися за справедливую справу" [11]. Однак не забував нагадувати, що США не мають постійної армії, тому збільшення флоту було однією з головних турбот президента.

До кінця його президентства США стала другою морською державою світу. Однак посилення військової потужності країни не було для Т. Рузвельта самоціллю, а впливало з його бачення глобального становища у збройному світі США не могли знаходитися осторонь, не наражаючи на небезпеку свої національні інтереси. Америка, на його думку, стояла перед альтернативою: самим озброюватися або стати, як Китай, жертвою жадібності інших держав. Т.Рузвельт вважав, що роззброєння могло тільки тоді стабілізувати світ, коли в ньому брали участь всі великі держави [9].

Таким чином, зовнішньополітичний курс країни базувався на активній дипломатії з іншими державами. Сполучені Штати Америки за прагненнями їхнього президента хотіли на рівних правах увійти в коло найсильніших світових держав, для чого вміло використовували особисті зв'язки з іноземними дипломатами, а також політичними та громадськими діячами різних країн. Теодор Рузвельт намагався налагодити відносини між країнами, які знаходилися в конфлікті, зокрема це Росія і Японія, Німеччина та Франція запропонувавши їм вирішити їх суперечності мирним шляхом. Також деякі з країн американці підпорядкували під свою залежність, наприклад незалежну республіку Панаму. До кінця президенства Теодора Рузвельта США, спираючись на свою економічну першість, стали другою морською державою світу.

### Література

1. Белявская И.А. Теодор Рузвельт и общественно-политическая жизнь США / И.А.Белявская. – М.: Наука, 1978. – 308 с.
2. Байбакова Л.В. Роль президента США Т.Рузвельта в выработке предварительных условий мирных переговоров между Россией и Японией (март – июнь 1905 г) // Вестник Московского университета сер.8 "История". – 2010. – № 6. – С. 54 – 63.
3. Зубок Л.И. Империалистическая политика США в станах Карибского бассейна 1900 – 1939 г. М.: Изд-во АН СССР, 1948. – 560 с.
4. Уткин А.И. Теодор Рузвельт. Политический портрет. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1989. – 205 с.
5. Юрченко С.В. Геостратегические императивы во внешнеполитической традиции США (от первых поселений до Второй мировой войны). – Севастополь: Флот Украины, 2001. –380 с.
6. Вишневский М.Л. Доктрина "американского мирового лидерства" – концептуальная основа современной внешней политики США / [Электронный ресурс] М.Л.Вишневский. – Режим доступу: <http://www.explan.ru/adeks/magazin/0205/02-10.html>.
7. Beveridge A. In Support of an American Empire [Электронный ресурс] A.Beveridge. – Режим доступу: <http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/ajb72.htm>.
8. Brown P.M. The Monroe Doctrine and the League of Nations//The American Journal of International Law. – Vol. 14. – № 1. (Jan.– Apr., 1920).–Pp.207–210.[Электронный ресурс] P.M.Brown. – Режим доступу: [http://www.jstor.org/stable/2187843?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2187843?seq=1#page_scan_tab_contents)
9. Kusmer K. The Urban Crisis As History // K.Kusmer. Reviews in American History.– 1997. – Pp. 667 – 673. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: [https://www.jstor.org/stable/30030857?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/30030857?seq=1#page_scan_tab_contents)
10. Pratt J.W. Expansionists of 1898. The Acquisition of Hawaii and Spanish Islands / J.W.Pratt. – Baltimore, 1936. [Электронный ресурс] – Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/1699996/page:60/>
11. Roosevelt Th. State of the Union Message. December 3, 1901/ Th. Roosevelt [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.theodore-roosevelt.com/sotu1.html>.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПЕРІОДУ НОВОЇ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Лукашевич Т.П.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

На сучасному етапі реформування освіти в Україні її зміст має оновлюватися через призму пріоритетності і цінностей особистісного розвитку. У контексті гуманізації та гуманітаризації освіти пріоритетними стають історія та інші суспільствознавчі дисципліни, які покликані допомогти молоді стати компетентними, активними, відповідальними громадянами України.

Історична освіта, згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, повинна забезпечувати розвиток учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві через засвоєння комплексу знань та формування відповідних компетенцій. Сприяючи формуванню такої особистості, більшість педагогів використовують у своїй діяльності актуальний на сьогодні компетентнісний підхід.

У практиці організації навчального процесу цьому сприяють відповідно до державних вимог із загальноосвітньої підготовки учнів спеціальні уроки – практичні заняття. Безперечно, таке нововведення викликало інтерес і породило значні дискусії серед провідних методистів та вчителів шкіл, які були спрямовані на обґрунтування методичних засад проведення практичних занять, розробки планів-конспектів уроків із врахуванням особливостей вивчення історії у відповідних класах.

Питання практичних робіт у школі розглядалося ще наприкінці ХХ ст. відомим дослідником К.Бахановим [2]. У своїх працях науковець співвідносить поняття "лабораторні" та "практичні" заняття, вказуючи на необхідність введення даних форм роботи на уроках історії. Доцент Миколаївського ОІППО Д.Л.Десятков [6] акцентує увагу на стратегічних перспективах нової програми з історії, а також окреслює основні вимоги щодо підготовки та проведення уроків історії, не залишивши поза своєю увагою й такі форми уроків як практичні заняття. Даній проблемі присвятив рад свої ґрунтовних публікацій такий вчений-методист шкільної історії як В.Власов [3].

Курс історії, який вивчається у 8 класі, і котрий вперше у 2016/2017 навчальному році переходить на навчання за новим Державним стандартом та новою навчальною програмою з історії України та всесвітньої історії – це ранньомодерний час світової та вітчизняної історії. Проте, в силу своєї новизни даний курс потребує свого ґрунтовного аналізу як з точки зору теоретичних, так і з методичних підходів. Саме це і визначило тему даної наукової розвідки – з'ясувати особливості вивчення періоду нової історії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Восьмикласники розпочинають вивчення історії Нового часу – від Великих географічних відкриттів до Великої французької революції 1789 р. Одним із завдань курсу всесвітньої історії є виховання в учнів стійкого інтересу, поваги до історії людства та культури, розуміння проблем сучасності крізь призму історії Нового часу.

Новий час – це період, коли у Європі розпочиналося формування націй та національної ідентичності. Стосовно історії України, то основа цього періоду – це козацький міф. На відміну від головної змістової лінії 7 класу – руського міфу, який є спільним для всіх східнослов'янських народів, козацький міф є виключно українським за змістом. Саме він пізніше послужив основою для формування нової, модерної української ідентичності

Лабораторією методики суспільствознавчих дисциплін були створені у відповідності до нової початкової програми підручники з історії України (автори Власов В.С.; Гісем О.В., Мартинюк О.О.) [4,5] та всесвітньої історії (автори Подаляк Н.Г.; Гісем О.В., Мартинюк О.О.) [10] та методичні посібники, які повністю відповідають сучасним вимогам до навчання історії, сприяють формуванню історичного мислення, що дозволяє учням самостійно тлумачити факти та події, використовувати історичні документи та карти, робити власні висновки та узагальнення.

XVI – XVIII ст. – є особливо важливим, актуалізованим сучасними подіями період, який потребує об'єктивного, відповідального і зрозумілого восьмикласникам підходу до висвітлення процесів, явищ, подій, до оцінки історичних постатей того часу.

Слід звернути увагу на дві основні обставини, що впливають на значимість освоєння знань з історії України вказаного періоду:

а) "зацикленість" основних історичних явищ в рамках XVI – XVIII ст. (виникнення Запорозької Січі і реєстрового козацтва як збройної сили українського народу та ідеалу демократичного устрою суспільства і ліквідація Січі наприкінці XVIII ст.; визрівання передумов, виникнення, вдосконалення Української козацької держави – Гетьманщини і її ліквідація імперією; заселення Слобожанщини переважно українцями у XVI – середині XVIII ст., формування там полково-сотенного устрою і його знищення у другій половині XVIII ст. тощо);

б) більшість раніше ординарних сюжетів XVI – XVIII ст. сьогодні об'єктивно набули ознак витоків (пояснення) деяких сучасних проблем в житті держави і відносин у суспільстві (як-от: історія заселення Донбасу, українсько-російські відносини від 1654 р. до кінця XVIII ст., обставини утвердження на українських землях московського патріархату, міжконфесійні суперечності всередині українського народу, офіційна заборона діловодства українською мовою, українсько-кримські відносини тощо) [1, с. 6].

Акцент переноситься із питань соціально-економічного розвитку і антифеодальних народних повстань на історію політичну і воєнно-політичну, висвітлення заселення та господарського освоєння Середнього і Нижнього Подніпров'я, Півдня України та Слобожанщини.

Велика увага приділена історії формування козацтва як державотворчого чинника, а також розвитку культури як єдиного процесу на всіх українських землях з її регіональними особливостями, незважаючи на "розшматованість" українських земель між різними державами. Фактичний матеріал засвідчує, що мова, віра і культура були найважливішими чинниками єднання різних частин українських земель і збереження українського народу як етнічної одиниці [1, с. 7 – 8].

Вперше окремі сторінки історії України складають сюжети з історії кримських татар, фрагменти якої раніше могли згадуватися лише в негативному значенні [8].

Важливо також на конкретних історичних фактах показати зв'язок української історії з європейськими та світовими процесами (наприклад, Великими географічними відкриттями, реформаційним рухом, розвитком культури тощо).

Формування сучасної української політичної нації також потребує звертати увагу й на представників інших народів, які у XVI–XVIII ст. проживали на території України і робили свій внесок у її історію і культуру. Особливо можливо і доцільно реалізувати це на уроках за темою "Історія рідного краю".

Слід уникати гасел, а спокійно і толерантно розглядати факти (зокрема, в питаннях релігійного життя, міжнаціональних відносин). Патріотизм формують не гасла, а історичні факти і діяння людей.

Необхідно якомога частіше звертатися до вміщених у підручнику документів (а, за можливості, й інших публікацій) як свідків історії, використовувати на уроках ілюстрації як доповнення до тексту відповідного параграфу [7].

Учні познайомляться з характерними рисами цього періоду: зустріч цивілізацій, особливості ментальності людини XVI – XVIII ст.; зародження та розвиток капіталізму та його переваги над середньовічним суспільно-економічним устроєм; причини революцій та реформи як альтернативний шлях розвитку суспільства і держави; міжнародні конфлікти та війни; особливості релігійно-духовного життя європейців; найважливіші досягнення світової науки, культури та їх вплив на розвиток людської особистості; зміни в повсякденному житті людей [9].

Школярі повинні навчитися загальним принципам постановки та вирішення пізнавальних проблем, досліджувати історичні джерела. Порівняно із Середніми віками, документальна база історії Нового часу є значно ширшою. Художні шедеври є окремим комплексом історичних джерел, які мають щонайбільше використовуватися при вивченні всесвітньої історії в 8 класі. Учні вчать виявляти передумови та причини, пояснювати факти та порівнювати різні позиції, висловлювати при цьому власні судження. Варто ширше використовувати не лише джерела, вміщені в підручниках, а й додаткові джерела інформації.

З огляду на пізнавальні та вікові можливості учнів 8 класу, рекомендується якнайширше заохочення їх до самостійної роботи, власних творчих пошуків, розвитку аналітичних здібностей.

Зазначені особливості змістовного наповнення історії України та всесвітньої історії обумовлюють і деякі поради дидактичного характеру. По-перше необхідно прагнути допомогти учневі зрозуміти зміст кожної теми, хоча деякі з них мають продовження в наступних параграфах [8].

Практика показує нам те, що надмірне захоплення тестами поєднане з безконтрольними можливостями Інтернету, який доступний кожному учню, негативно впливає на

розвиток логічного мислення, а також вміння знаходити зв'язки між явищами і подіями, тим більше розуміти тенденції та процеси.

Методист О.М.Котенко зауважила, що в навчанні учнів важливим є використання картографічних посібників: атласів, контурних карт, настінних карт. Вони допомагають продемонструвати динаміку історичних подій, встановити зв'язок між географічним середовищем та місцем тієї чи іншої історичної події [7].

Важливою складовою неоголошеної Російською Федерацією "гібридної війни" є маніпулювання національною пам'яттю українського народу. Тому ще актуальнішою є відновлення та збереження історичної пам'яті, формування національної ідентичності та відродження інтересу до історії України, її культури, традицій і звичаїв. Загальнонаціональні історичні події, які сталися на території держави та закарбувалися в пам'яті багатьох поколінь, мають стати об'єднуючим чинником нації. Адже зі спільного розуміння минулого виростає спільна проєкція майбутнього, що вкладається у формулу: "Немає пам'яті – немає ідентичності. Немає ідентичності – немає нації" [8].

Отже, основним стратегічним ресурсом консолідації нації є освіта, зокрема – історична. Шкільний курс історії для 8 класу має найбільші потенційні можливості для розвитку особистості, яка усвідомлює свою приналежність до Українського народу та сучасної європейської цивілізації; необхідність збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, історії, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

### Література

1. Актуальні проблеми змісту і методики шкільної історичної освіти в умовах сучасних суспільних викликів: методичний лист / Укл. Г.І.Михайлович. – Миколаїв: ОІППО, 2016. – 24 с.
2. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботиз історії в середній школі // УІЖ. – 1991. – №4.
3. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів чи здатна методика подолати втому від історії ? // ІВШУ. – 2009. №4.
4. Власов В.С. Історія України : підруч. для 8-го кл. загально-освіт. навч. закл. / В.С.Власов. – Київ: Генеза, 2016. – 256 с.
5. Гісем О.В. Історія України: підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закладів / О.В.Гісем, О.О.Мартинюк. – Х.: Ранок, 2016. – 272 с.
6. Десятов Д.Л. Нова навчально програма з історії: стратегічні перспективи та вимоги до організації уроку історії // Історія і правознавство. – №6 (322) лютий 2013 р.
7. Котенко О.М. Особливості викладання історії, правознавства та курсів громадянсько-знавчого спрямування у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/560545/sitepage\\_39/files/16\\_kotenko\\_o\\_m\\_osoblivosti\\_vikladannya\\_istorii.pdf](http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/560545/sitepage_39/files/16_kotenko_o_m_osoblivosti_vikladannya_istorii.pdf).
8. Методичні рекомендації щодо організації та змісту вивчення історії в основній і старшій школі у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.xn--80aamewp7k6b.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/2-met-rek-ystoryya.pdf>.
9. Навчальна програма для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/1408714766/](http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1408714766/).
10. Подалаяк Н.Г. Всесвітня історія : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н.Г.Подалаяк, І.Б.Лукач, Т.В.Ладиченко. – Київ: Генеза, 2016. – 240 с.

УДК 94 (477.51) "192"

### БОРОТЬБА БІЛЬШОВИЦЬКОЇ ВЛАДИ З РЕЛІГІЙНИМИ ЧУДЕСАМИ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ НА ПОЧАТКУ 1920-Х РОКІВ

**Лукашевич Т.П.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Кривобок О.П.**, кафедра історії України

На сьогоднішній день відбувається відродження церковно-релігійного життя, що переживало занепад попередні десятиліття, який був зумовлений політикою радянської влади щодо питань з приводу релігії. Саме державно-церковні відносини відіграють важливу роль в суспільній свідомості. 20-ті рр. ХХ століття, ознаменувалися встановленням радянської влади на українських землях та стали особливим періодом, який характеризувався екстремалізмом відносин між державою та церквою. Це дало змогу сформуванню комплекс документів та

матеріалів, що зробило можливим дати різнопланову оцінку феномену "чуда". Проте, не дивлячись на всі ці фактори, дана тема практично не досліджувалась істориками.

Ступінь розробки теми характеризується доступною та достатньо об'ємною джерельною базою в основу якої покладені матеріали державних архівів України: Державний архів Чернігівської області (ДАЧО) та Відділ ДАЧО в м. Ніжині. Але історіографічний доробок є обмеженим та характеризується малою кількістю узагальнюючих досліджень, присвячених питанню боротьби більшовицької влади з релігійними чудесами на Чернігівщині на початку 1920-х років.

Серед перших робіт на загальному історіографічному фоні помітно виділяються праці сучасників подій 1917-1928-х рр. П.Гідулянова, М.Валенштейна [6] та В.Липківського. Вони характеризуються великою часткою чистого суб'єктивізму, негативними оцінками ролі церкви в житті суспільства та держави. Дослідження були здебільшого поверхові, висновки не обгрунтовані, перевантажені цитатами з праць керівників Комуністичної партії.

Сучасні українські дослідники наполегливо працюють над тим щоб позбутися ідеологічних нашарувань у дослідженні державної політики в галузі релігійно-церковного життя. Чималий внесок зробили такі історики України: Б.Андрусишин, Л.Бабенко, В.Ульяновський, А.Зінченко, О.Ігнатуша, С.Онищук, В.Пашенко, А.Киридон. Феномен "чудо" та кампанії проти нього побіжно згадуються в роботах Л.Бабенко, О.Гейда та А.Киридон [5,7,8]. Унаслідок цього з'являється об'єктивна потреба глибокого дослідження, що і визначило мету статті – проведення на основі комплексного аналізу, узагальнення і критичного переосмислення всіх доступних опублікованих та архівних матеріалів ґрунтовного аналізу боротьби більшовицької влади з містичними явищами в 20-х роках ХХ століття на Чернігівщині з оглядом на загальний стан державно-церковних відносин.

Чудо в широкому розумінні, це будь-яка безпосередня дія Бога в світі (наприклад, створення світу; дія церковних таїнств, в яких людина, по вченню церкви, поєднується з невидимою духовною реальністю; моральне переродження тієї чи іншої людини). У вузькому розумінні чудо визначається як надприродний прояв у світі Божої сили для зміцнення духу людини в православній вірі і допомоги в його спасінні. Бог здійснює чудеса через святих або через тих, хто має щиру віру в Нього і дійсно здатний покаятися і змінити своє життя.

Чудо, відповідно православному довіднику, відрізняє якісна користь для людей (випадки воскресіння, зцілення хворих), а не зовнішня ефективність. Остання може бути притаманна лжечудесам, тобто явища, подібні зовні до чудес (фокуси) [9, с. 84].

Православна церква завжди намагалася зберегти об'єктивність у визнанні того чи іншого явища чудом, часто з метою не допустити поклоніння лжечудесам створювалися спеціальні комісії які проводили ретельний аналіз. Радянська влада ж по приходу до влади, відразу починає боротьбу з явищами які релігійна свідомість тлумачить як Божу присутність у цьому світі.

У 20-х рр. ХХ ст. більшовицька влада провела декілька масштабних кампаній проти релігійних чудес. Слід відзначити кампанії проти "оновлення" ікон, проти молебнів (поч. 20-х років), кампанії проти вшанування "особливих місць" та "мощейну епопею".

Звичайно вищевказані заходи не могли оминати й Чернігівські землі. Кампанії вилучення мощей святих, яка офіційно розпочалася 16 лютого 1919 року прямо суперечила Декрету про відокремлення Церкви від держави і була грубим порушенням прав православних віруючих [5, с. 111]. Дану кампанію можна назвати наймасовішою та однією з найжорстокішою по відношенню до священослужителів та віруючих. Слід відмітити, що "мощейна епопея" передбачала собою закриття всіх осередків культу "муміфікованих тіл", оскільки відкриття мощей завжди супроводжувалося закриттям православних монастирів в яких покоїлися святі. Поволі кампанія набирала обертів і на Чернігівщині 18 лютого 1921 року згідно рішення губерньського з'їзду рад у Спаському соборі Чернігова в присутності всіх делегатів з'їзду та священства на чолі з архієпископом Пахомієм (Кедровим) було розкрито мощі святителя Феодосія Чернігівського. Організатори цієї вистави хотіли показати абсурдність віри в нетлінність мощів. Але виявилось, що мощі Святителя Феодосія майже повністю збереглися. Проведена медична експертиза прийшла до висновку, що це "справді тіло людини в стані сухого омертвіння... без ознак гниття". Незважаючи на це, слідча комісія оголосила, що мощі Святителя Феодосія – це звичайний напіврозкладений труп [7, с. 289]. У пресі, а саме у журналі Безвірник так описувалися вищезгадані події: "Прошло щось до 25 років, як канонізували Феодосія, і ось знайшлися "дерзкие" люди, що глянули сміливо у вічі життю, що зняли машкари з таємниць. Вони зняли з Феодосія "пелени", зняли митру, і побачили люди, що у "святителя" замість носа дірка. Зняли із "святителя" пантофлі і побачили, що у "святого" одвалилися ступні ніг... І роздягли "святителя" зовсім. Жінки й віробожні кричали й плакали і чекали, що проковтне земля сміливих. Чекали, що буде грім і загине старий Спас" [6, с. 41 – 42].

На долю священників, які намагалися захистити народні святині, випали тяжкі випробування їх судили та ув'язнювали, знущалися, називали зрадниками але ніщо не могло зломати їхньої віри в Бога. Яскравим прикладом став єпископ Пахомій (Кедров) Чернігівський який в 1921 році став на захист святих мощей Феодосія Углицького [4, с. 311]. Таким чином, кампанія розкриття мощей 1918 – 1920-х років носила пропагандистський характер її можна розглядати як своєрідний пролог антирелігійної кампанії 1922 року, що мав на меті, тероризування Церкви, злам в першу чергу її духовного опору і розколовши її, підірвати вплив на народ. Сама ж кампанія до 1922 року вичерпала себе.

Кампанія проти "оновлення" ікон розпочалася у 1924 року після неочікуваного вибуху містицизму, що був спричинений попередньою антирелігійною політикою і певним чином став захисною реакцією народних мас. На початку 1924 року оновлення ікон мало одиничний характер (с. Зноб Новгородська Новгород-Сіверського округу, с. Яновка Чернігівського округу), а в травні прийняло епідемічний характер, найбільше їх було в Чернігівському, Сновському та Конотопських округах. "Так, в с. Старый Белоус Козлянського району Черниговского округа одновременно обновилось 8 икон у различных граждан села, в т.ч. 2 иконы у псаломщика" [4, с. 114].

Тому Чернігівський Губернський адмінвідділ видає наказ Ніжинському Окрадинвідділу, який постановляє "по имению случаям "обновлений" необходим выезд на место специальной комиссии с экспертами-химиками, для выявления причин "обновления" ... В случае, если будет установлено в деле "обновления" искусственная работа, то это дело передавать в Чрезвычайные органы для производства расследования и привлечения виновных к ответственности" [1]. Тож, цілком очевидним є той факт, що влада категорично не дала жодного шансу на існування "чуда" і не ставила за мету безпосередню боротьбу з ним, "чудесні" явища сприймалися як вид шахрайства, а пердбачений злочинець повинен понести покарання. Ікони як об'єкт над яким здійснювалися маніпуляції, з метою видачі їх за "чудо" вилучалися. Такі дії спрямовувалися на припинення паломництв, розчарування мирян в "чудесах" та прищеплення церкві клейма меншовартості, або такої яка не має права на ісування в новому соціалістичному суспільстві в усіх своїх проявах.

1924 рік прославився не тільки кампанією проти "оновлення" ікон також впроваджувався контроль над хресними ходами, а саме молебнями в часи засухи. Зміст документів дає зрозуміти те, що влада не заборонила молебні, а лише встановила тотальний контроль над ними, оскільки для їх проведення видавалися спеціальні дозволи з метою знизити рівень котрреволюційної пропаганди. НКВС запропонував Чернігівському Губерському адмінвідділу:

"I. Разрешение на совершение крестового хода по волям введовать в местах наиболее пораженной засухой,... с уплатою надлежащего гербового сбора и подписанное не менее 50-тью крестьянами" [3].

Обовязковою умовою було те, що коли дозвіл на хресний хід "вимагають широкі кола населення, а не купка релігійників, дозволи треба давати за згодою відповідних органів, яким по цьому питанню дано відповідні вказівки" [2].

Не зафіксовано свідчень покарань щодо несанкціонованого здійснення молебнів.

1923 – 1925 роки знаменуються проведенням ще однієї жорсткої антирелігійної кампанії – кампанія проти "особливих чудесних місць". Документальних свідчень, на жаль, не багато але вони характеризують дії більшовицької влади як абсолютно нещадний, безкомпромісний режим окупації людської духовності. Якщо в жовтні 1924 року на Чернігівщині під час паломництв до чудотворної криниці більшовики провели лише агатацію, то 1923 – 1924 роках на Вінничині був здійснений ганебний акт насилля віруючих як фізично так і морально.

Отже, чудо і справді стало об'єктом ліквідації більше ніж на десятиріччя, більшовики не відбирали способів і засобів у боротьбі з містичними явищами, а тим більше вони не відрізнялися своєю гуманністю. Ця боротьба охопила всі сфери життя і стани суспільства та мала безпосередній вплив на його соціально-економічний та політичний розвиток.

### Література

1. Державний архів Чернігівської області, м. Ніжин – Ф. Р – 61, оп. 1, спр. 30, арк. 61 (копія з архіву В.М.Ємельянова).
2. Державний архів Чернігівської області, м. Ніжин – Ф. Р – 61, оп. 2, спр. 6, арк. 13.
3. Державний архів Чернігівської області, м. Ніжин – Ф. Р – 61, оп. 2, спр. 17, арк. 4 (копія з архіву В.М.Ємельянова).
4. Радянська влада та православна церква на Чернігівщині у 1919 – 1930 рр. Збірник документів і матеріалів / Відп. Ред. Р.Б.Воробей; упорядники А.В.Морозова, Н.М.Полетун. – Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2010. – 408 с.



5. Бабенко Л.Л. ВУЧК – ДПУ – НКВС у системі взаємовідносин держави і церкви в період становлення тоталітаризму в Україні / Україна і Росія: досвід історичних зв'язків та перспективи співробітництва: Збірник наукових праць / За ред. О.І.Кожухаря та В.О.Ветрьохіної. – Кривий Ріг, 2004. – 108-115с.
6. Валенштейн М. Мощі і Мумії / М.Валенштейн // Безвірник. – 1929. – №11/12. – 37-47 с.
7. Гайда О. Знайти, щоб не допустити повторення / О.Гайда // Сіверський літопис. – 2008. – №3.
8. Киридон А.М. Час випробувань. Держава, церква і суспільство в радянській Україні 1917 – 1930-х років./ А.М.Киридон. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 384 с.
9. Практический справочник по православию. – М.:Русское энциклопедическое товарищество, 2005. – 84 с.

УДК 94 (477) "16/17"

## **ХАРАКТЕР КОЗАЦЬКО-ТАТАРСЬКИХ ВІДНОСИН У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVI – НА ПОЧАТКУ XVII ст.**

**Мазурик В.В.**, студент IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Крупенко О.В.**, кафедра історії України

Протягом другої половини XVI – на початку XVII ст. практично завершується формування козацтва як автономної військової сили, що здатна впливати на політику держав не тільки в Північному Причорномор'ї, а й у Східній та Центральній Європі. Козацьке військо за своїм складом, організацією та озброєнням могло протидіяти як кримському війську та Османським гарнізонам, так і арміям сусідніх країн. Саме українське козацтво зуміло створити одну з кращих структур легких військ, здатну протистояти європейським військам.

Матеріали дослідження є актуальними для подальшого вивчення історії українського війська, його підготовки, а також проблем взаємовідносин козаків і татар у XVI – на початку XVII ст.

Метою наукової роботи є вивчення рівня військової справи козаків, їх участь у протистоянні турецько-татарській експансії.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період другої половини XVI – початку XVII ст. коли відбулося становлення козацької військової організації і суперечливих козацько-татарських відносин.

Джерельно-історіографічну базу нашого дослідження складають матеріали Архівів Південно-Західної Росії [1], де містяться документи, які дають можливість дослідити процеси формування козацтва та становлення їх у військовому плані, а також віднайти згадки про початок відносин із татарами. У "Описі Чорного моря і татар" складеного Домініканським дослідником Е.Дортеллі Д'Асколі [2] подається життя Чорноморського регіону у XV – XVII ст.

Історіографічною основою даної роботи є праці Олекси Гайворонського [4], у якій розкрито історію взаємовідносин козаків та кримських татар. Праця ґрунтується на джерелах та історичних працях цілого ряду дослідників, що дає нам змогу добре відтворити всі обставини і особливості суспільних процесів того часу.

Сучасні українські дослідники С.Леп'яко [6], Т.Чухліб [8], В.Брехуненко [3], характеризують взаємовідносини козаків і татар, відображають важливий для світового історичного процесу період протистояння християнської та ісламської цивілізацій у добу пізнього Середньовіччя та раннього Нового часу.

Виникнення козацтва безпосередньо пов'язано з протистоянням кочовому та мусульманському світові, уособленням якого були татарські орди Криму та Північного Причорномор'я, а також їхній союзник – Османська імперія. Кримське ханство як незалежна держава виникла у 1449 р. за часів правління Хаджі-Ґірея Ангела (Мелека), хоча досить швидко потрапило у васальну залежність від Османської імперії у 1475 р. Однак, кримські татари виявилися не єдиними сусідами козаків на півдні. У середині XVI ст. в українських степах з'явилися ногайські татари – племена, що належали до кипчацької мовної групи, які на відміну від кримських татар представляли огузьку мовну групу.

Прийнято вважати, що у перші роки існування незалежного Кримського ханату татари поводитися досить стримано щодо українських земель і лише після переходу під турецьку зверхність Крим розпочав агресивну політику на північному напрямку, адже перший великий напад татар на Київ відбувся 1482 р. Однак, відомо, що менш значні набіги відбувалися і раніше. Туреччина була зацікавлена в прибутках від работоргівлі та вдавалася до

загарбницьких нападів татар, але крім того, в Криму існувала місцева традиція торгівлі живим товаром уже в часи генуезького панування. Работоргівля була важливою складовою економіки півострова, що впливало безпосередньо на татарську зовнішню політику.

На кінець XVI ст. склалася ситуація, коли запорожські козаки і кримські татари опинилися у схожих політичних обставинах. Татари, перебуваючи під владою османів, суттєво втратили в політичній та військовій силі. Козаки ж навпаки через постійну загрозу з боку татар постійно нарощували свою військову і політичну могутність, тому саме в цей період їх сили були майже рівними. Саме це підштовхувало до налагодження контактів між запорожцями і кримчаками [5, с.106].

Витоки козацько-ординського співробітництва слід шукати ще у першій половині XVI ст., коли черкаський і канівський староста Остафій Дашкович у 1521 р. на чолі козацьких загонів спільно з ханом Магмет Гіреєм здійснив похід на Москву та Казань [4,с.117]. Тоді козацько-татарські війська спустошили велику територію Великого князівства Московського включно до самої Москви. Слід зауважити, що ця акція була здійснена у ході Литовсько-Московських війн 1512 – 1522 років. Козаки і кримські татари тут виступили на боці Литовців. Факт спільної військової операції є доволі важливим епізодом для майбутнього розширення співпраці.

У 1585 р. інший козацький провідник Ян Оришовський надіслав своїх посланців до кримського хана Іслам Гірея II. Тоді українські козаки пропонували ханові давати їм "жалування" в обмін на згоду здійснювати спільні військові походи, однак того разу козаки і татари не змогли порозумітися, оскільки турки встигли посадити на престол більш прийнятний для себе ставленика і потреби наймати козаків у татар не було [4,с.117]

У 1586 р. татари на чолі з новим ханом знову здійснили похід на українські землі, однак на дніпровських переправах їх зустріли запорожці на чолі з гетьманом Богданом Микошинським. Вони відбили всі спроби орди переправитись через річку, тож хан був змушений повернути назад. Це був перший зафіксований у джерелах випадок, коли запорожці зупинили напад великої орди, відвернувши неминує втрати серед населення [4,с.170]

У 20-х роках XVII ст. в Криму розгорілася боротьба за ханський престол, причиною загострення політичної ситуації стала зміна уряду в Османській державі. В серпні 1623 року з посади візира було знято Хусейна-пашу, а наступного місяць трон зайняв сам султан. Замість божевільного Мустафи I падишахом було оголошено юного Мурата IV. Ці події вплинули і на прихильність турецької верхівки до кримського хана Мегмеда III Гірея, причиною цього став давній конфлікт нового євнуха Мустафи [4,с.90].

Настійливість євнуха та скарги вельмож змусили султана вдатися до дій. Навесні 1624 року султан оголосив про те, що Мегмед Гірей позбавлений свого титулу, а новим ханом оголосив Джєнібека Гірея. В Криму не захотіли з цим миритися і вирішили будь-якими методами зберегти владу в своїх руках. Брати Магмед і Шагін Гіреї почали готуватися до боротьби, адже Джєнібек Гірей з яничарами міг висадитися в порту Кафи в будь-який момент [8,с.107].

Можна говорити, що козаки у цих перипетіях опинилися зовсім випадково. Потужний шторм викинув на кримський берег запорожську флотилію, яка рушила в черговий морський грабіжницький рейд. Кілька сотень козаків, які вбереглися від загибелі, були захоплені на березі в полон і тепер очікували продажу в Туреччину (як багатьом їхнім попередникам, які потрапляли в кримський полон). Цим полоненням пощастило. Шагін Гірей прибув до них, знаючи про їх уміння воювати, запропонував угоду, за якою він обіцяв свободу, як що ті подяяться воювати за них проти ханських ворогів. Козаки дали згоду [3,с.167]. Так, у кримській армії з'явився загін стрільців, яких їм дуже не вистачало. На відміну від кримських і ногайських лучників козаки вміли на рівних посперечатися з яничарами в артилерійській перестрілці.

Стосовно чисельності козацького загону, який брав участь у цих баталіях, існує кілька версій. Одні джерела повідомляють, що козаків було приблизно 800 чоловік, тоді як сам Шагін Гірей і козацький гетьман називають близько 300 козаків. Вирішити ці протиріччя дозволяє інша фраза із листа гетьмана, де він говорить, що після завершення військових дій свободу отримали не лише три сотні козаків, а і *"ще більше число інших полонених"* [4,с.513]. Можна припустити, що "іноземний легіон" Шагіна Гірея включав у себе наряду з трьома сотнями козаків і з півтисячі інших бійців, які потрапили до Криму в різний час, зокрема, як бранців з території Речі Посполитої. Слід зауважити, що наведена кількість полонених є доволі сумнівною. Адже звідки в той період в Криму взялася така кількість полонених професійних воїнів, адже воєнних дій не велось з козаками, а Хотинська війна закінчилася і відбувся обмін полоненими. Тому можна говорити, що число козаків перебільшено.

У кінці липня 1624 року біля берегів Босфору з'явилися близько сотні козацьких чайок. Висадившись на берег, вони влаштували грабунки і масові пожежі. Перелякані турки стали збирати флот для протидії козакам, який на той час перебував у Криму, де намагався посадити на трон Дженібека. Козаки не наважилися вступати в бій і повернулися назад. Через кілька тижнів з'явилася наступна козацька флотилія, але на цей раз османи зуміли відбити їх і навіть захопити полонених.

Ці козацькі набіги дуже серйозно допомогли татарам вистояти в Криму. Турки через страх нових походів були змушені повернути частину флоту з Криму на захисти столиці. Говорити про те, що козаки діяли свідомо, задля допомоги татарам, не варто, адже по-перше не має ніяких даних про певні домовленості, по-друге підготовка такого походу потребувала часу, а у даній ситуації події розгорталися дуже швидко [3,с.187].

Можемо говорити те, що вже з часу свого зародження історія козацтва тісно пов'язана з історією Кримського ханства. Як бачимо відносини між козаками і татарами на початковому етапі їх не були виключно ворожими, як більшість звикла вважати. На думку В.Брехуненка, сигнали до покращення відносин йшли саме від козаків. Що правда на даному етапі про серйозний союз не йшлося, мова йшла про можливість найму козаків на службу до татар [3,с.101].

У цілому досвід першої співпраці між татарами та козаками був доволі вдалий. Хоча можна вважати початок співробітництва більш випадковим, а не результатом попередньої дипломатичної роботи сторін. Та все таки він поклав основу для майбутньої співпраці між цими сусідами, результати якої ми зможемо побачити у період 1624 – 1625 рр. а також за часів Богдана Хмельницького.

### Література

1. Архив Юго-Западной России (Украины): Комиссия для разбора древних актов / Сборник документов разные типографии 1859 – 1914.
2. Описание Чёрного моря и Татарии, составленная доминиканцем Эмиддио Дортелли Д'Асколи, префект Каффы, Татарии и проч. 1634 // Записки Одесского общества истории и древностей, Том XXIV. 1902
3. Брехуненко В. Козаки на степовому кордоні Європи./ В.Брехуненко. – К., 2011. – 503 с.
4. 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.
5. 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.
6. Леп'явко С. Українське козацтво у міжнародних відносинах (1561–1591). – Чернігів: Сіверянська думка, 1999. – 216 с
7. 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.
8. Чухліб Т. Козаки та яничари. Україна у християнсько-мусульманських війнах 1500 – 1700 рр. / Т.Чухліб. – К., 2010. – 435 с.
9. Чухліб Т. Коли між українськими козаками та кримськими татарами було підписано першу союзна угоду? / Т.Чухліб [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-02-7228-6/44.pdf>.

УДК 37. 048. 4: 94

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Мойсейчук І.І.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

Профільне навчання в старшій школі – один із найважливіших компонентів модернізації загальної середньої освіти, одна з найбільш життєздатних освітніх реформ [5]. Актуальність даної теми полягає в тому, що розкриття концепції профільного навчання історичних дисциплін в системі шкільної освіти дає змогу в майбутньому забезпечити індивідуальні потреби школярів, які виявляють підвищений інтерес до окремих предметів. Також, висвітлення даної проблеми допоможе зробити значний крок для професійного самовизначення, для успішної

соціалізації, полегшення адаптації до самостійного життя, подолання інфантилізму підлітків, виховання відповідальності за прийняття рішень.

Теоретичною основою дослідження, передусім, є сучасне українське законодавство, а саме:

Закон України "Про загальну середню освіту" [1]

Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р.

Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена рішенням колегії МОН України №10/2-2 від 25.09. 2003 року (нова редакція, затверджена наказом міністра освіти і науки України, наказ № 854т від 11.09.2009 р.)

У названих документах закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі – вона має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

У сучасні науково-методичній літературі обговорюються проблеми підготовки педагогічних кадрів для профільного навчання старшокласників, акцентується увага на вивченні реального якісного стану педагогічних кадрів як необхідної умови для розробки головних напрямків змісту та методів організації удосконалення педагогічної майстерності [7; 9]. У контексті організації профільності старшої школи, особливої актуальності сьогодні набувають такі питання як:

- підвищення якості освіти через моніторинг навченості;
- розкриття індивідуальних здібностей, виховання соціально адаптованої особистості через впровадження особистісно-орієнтованих технологій у навчальну та позаурочну діяльність, профілізацію навчання;
- володіння і впровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховній роботі;
- поглиблення методологічно-теоретичної підготовки вчителів;
- діагностування професійної майстерності вчителів та ін.

Профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу.

Профільне навчання історичного напрямку спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Це потребує від педагогів спрямування учнів на оволодіння різними способами діяльності, у тому числі й надпредметними уміннями, що дасть можливість здійснювати розумово-діяльнісні операції, налагоджувати міжособистісні стосунки, адаптуватись в інформаційному суспільстві, готуватися до власного соціального дебюту [6].

Основними завданнями профільного навчання є:

- створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;
- забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення старшокласників, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;
- формування загальнокультурної, соціальної, комунікативної, інформаційної, громадянської, технічної, здоров'я збережної компетенцій учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності;
- забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [2].

Профільне навчання ґрунтується на таких принципах:

- 1) диференціації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами);
- 2) варіативності, альтернативності й доступності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення);
- 3) наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою);
- 4) гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю);

5) діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання).

Профільне навчання у старших класах здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний, спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі. Профіль навчання визначається з урахуванням інтересів школярів та їх батьків, перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону.

Навчання в умовах історичного профілю, як і інших профілів передбачає допрофільну підготовку, яка реалізує наступні завдання:

- розвиток пізнавального інтересу до історичних наук;
- урахування ролі історії України та Всесвітньої історії, а також правознавства в особистісному розвитку кожного громадянина, необхідності належною мірою опанування її в сучасному світі;

- формування потреби різнобічного розвитку власних здібностей і нахилів, збагачення пам'яті знаннями із різних галузей наук, а розуму – сучасними методами оперування знаннями;

- вироблення цілісного світогляду, знаходження сенсу життя;
- потреба дотримання загальнолюдських моральних норм, розвиток уміння формувати й висловлювати власні думки, переконливо аргументувати їх.

Зміст історичного профілю реалізовується такими навчальними предметами як "Історія України", "Всесвітня історія", а також курсами за вибором. У Концепції профільного навчання велика увага приділяється курсам за вибором, які доповнюють і поглиблюють зміст історичного навчального курсу [6]. Курси за вибором – це навчальні курси, які доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти. Функцією курсів за вибором допрофільної підготовки є формування у школярів правильного вибору профілю навчання, визначення сфери майбутньої професійної діяльності, усвідомлення учнями своїх переваг з позиції майбутньої діяльності. Вибір курсів за вибором здійснюється учнями добровільно. Ними повинні бути охоплені всі школярі 8 – 9 класів. Допрофільні курси за вибором є короткочасними (9 – 17 годин). Протягом 2-х років учні вивчають не менше 2-х-3-х курсів. За змістовим наповненням курси за вибором для допрофільної підготовки знайомлять учнів із світом сучасних професій; розширюють знання учнів з шкільних предметів; вчать оцінювати свої можливості щодо способів діяльності. У старшій профільній школі курси за вибором сприяють формуванню індивідуальної освітньої траєкторії школярів, орієнтують на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії. Кожен учень протягом 3-х років навчання у старшій школі обирає для вивчення не менше 4–5 курсів за вибором. Курси за вибором у старшій школі забезпечують поглиблене та розширене вивчення профільних предметів. Водночас, вони можуть сприяти вивченню непрофільних предметів і бути зорієнтовані на певний вид діяльності поза профілем навчання, який обрав учень. Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором [8].

Отже, організація профільної освіти породжує проблему викладання кожного курсу відповідно до профілю, що повністю відповідає принципу цілісності освіти. Історія відіграє дуже значущу роль в розвитку індивідуальності взагалі і застосовується в багатьох сферах людської життєдіяльності, а саме головне історія формує всебічно розвинену, гармонійну людину, яка здатна відстояти свою позицію. Тому вивчення історії має великі можливості для проявлення і формування професійних інтересів школярів в умовах загальноосвітнього закладу.

### Література

1. Про освіту: Закон України № 1060-XII від 23.05.91 року (зміни і доповнення від 23 березня 1996 р. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>.

2. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі: Наказ Міністерства освіти та науки України № 1456 від 21.10.13 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/37784/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/).

3. Про затвердження Примірного Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти і науки України № 312 від 08.04.09 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/469345/>
4. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 49–55.
5. Бібік Н.М., Бурда М.І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження // Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. М.Коцюбинського. – 2004. – № 11. – С. 66–68.
6. Бібік Н.М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії практики. / Н.М.Бібік // Профільне навчання : Теорія і практика: 36. наук, праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 23 – 29.
7. Кизенко В.І. Спеціальні курси в структурі профільного навчання // Профільне навчання: теорія і практика: 36. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 129–131.
8. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв'язування // Директор школи. – 2003. – № 20.
9. Липова Л.А. Профільне навчання: теорія і практика / Л.Липова, П.Замаскіна, П.Малишев // Студії: педагогіка і психологія. – 2006. – С. 3 – 5.

УДК 94 (477) "04/18"

### **СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (З НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО ПОЧ. ХІХ СТ.)**

**Моціяка О.П.**, студентка ІV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Дудка Л.О.**, кафедра політології та права

Сучасний етап розвитку теорії та методики викладання історії у школі відзначається приділенням великої уваги насамперед дослідженню концептуальних засад викладання історії, а саме – її меті, завданням та особливостям їх реалізації. Натомість аспект розвитку та становлення історії як навчальної дисципліни в Україні залишається майже недослідженим, особливо що стосується його початкового етапу - від найдавніших часів до початку ХІХ ст. У ході дослідження даної проблеми нами не було знайдено жодної наукової праці (статті, монографії тощо), де це питання було б хоч якось висвітлено. Саме тому, **метою** даної статті є виокремлення даної проблеми та цілісне висвітлення особливостей початкового періоду становлення історії як шкільної дисципліни в навчальних закладах України.

Варто зауважити, що, починаючи з найдавніших часів, єдиним способом передачі історичних відомостей від покоління до покоління був фольклор та інші прояви усної народної творчості [2, с. 71]. Найчастіше це відбувалося через складання героїчного епосу – збірної назви фольклорних творів різних жанрів, в яких у легендаризованій формі відображено волю, завзяття народу в боротьбі проти ворогів, зла,гноблення. На жаль, перші з них не дійшли до наших часів, оскільки в пізніші часи не були записані. Проте, вже у Х ст. в епоху Київської Русі, героїчний епос набуває дедалі більшого поширення у формі билин, найбільш популярними серед яких варто виділити билини про Іллю Муромця, Добриню Микитича та Олексія Поповича. Вони були записані лише у ХVІІІ-ХІХ ст. в північних регіонах Росії. Щодо України, то тут билинні сюжети збереглися також і в інших фольклорних жанрах. Зокрема, відомі українські народні казки про Іллю Муромця, думи про Олексія Поповича, пісні про Джурилу тощо [9, с. 688]. На час дохристиянської та ранньохристиянської Русі фольклор залишався єдиним джерелом вивчення минулого своєї країни. Діти найчастіше отримували історичні знання у сімейному колі, оскільки до 988 р. комплексних шкіл на території Київської Русі не існувало.

Надалі, у зв'язку із запровадженням християнства у 988 – 989 рр. великим князем Володимиром Святославовичем була проведена освітня реформа, яка включала в себе утворення низки двірцевих шкіл підвищеного типу, що утримувалися за рахунок князівської казни. У таких закладах навчалися діти київської знаті (300 осіб), з яких у майбутньому добиралися кадри для державного управління, дипломатичної діяльності, розвитку культури тощо [2, с. 73]. Пізніше, за часів Ярослава Мудрого, подібні школи були засновані, зокрема, і в Новгороді, а також великого значення набуло створення першої на Русі бібліотеки, яка неодмінно мала включати в себе й історичні твори.

Поступового розвитку на теренах нашої країни набувала і жіноча освіта. Так, з XI ст. на Русі починають засновуватися перші в Європі школи для дівчаток. Почин у цьому процесі поклала онука Ярослава Мудрого – Янка Всеволодівна, яка відкрила такий заклад при Андріївському монастирі [1, с. 69]. Паралельно з цим, усе частіше питаннями освіти починають займатися монастирі. У 1068 р. ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій запровадив для ченців своєї обителі "Студитський статут" [6]. Уперше він був складений у 798 р. візантійським богословом Студитом і вимагав навчальної грамоти ченців. Саме з цього періоду у Київській Русі виникають монастирські школи, що згодом стають чи не єдиними у своєму роді освітніми закладами.

Незважаючи на те, що в той час школи вже існували, такого предмету як історія ще не було. Деякі деталі історичного характеру лише включалися в різноманітні релігійні повчання та літописи. Найвідомішим із останніх є "Повість минулих літ" чорноризця Нестора, складена наприкінці XI ст. У ній зібрана хронологія подій від найдавніших часів до зазначеного періоду. Згодом літопис був доповнений наступними поколіннями і доведений до 1292 р. [3].

Для встановлення системи вітчизняної освіти велике значення мало заснування Острозької академії князем Костянтином Острозьким у 1576 р. Вона не обмежувалася лише викладом "семи вільних мистецтв" (граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія, музика), а брала до уваги і вищі студії, особливо богослов'я. До академії було запрошено найвидатніших учених того часу, а навчання піднесено до європейського рівня. У XVI ст. на території України починають масово засновуватися також братські школи – навчальні заклади в Україні у XVI – XVIII ст., які організовувалися при братствах – громадських організаціях православних міщан з метою зміцнювати православ'я і чинити опір денационалізаційним впливам єзуїтських і протестантських шкіл [5, с. 174]. Управління братськими школами здійснювалося за демократичним принципом: ректор і вчителі обиралися на загальних зібраннях братства, при чому до обрання кандидати мали викласти свої ідеологічні погляди [8]. Проте для нас найважливішим є інше: саме у цей час при Києво-Печерській лаврі діяла друкарня, де друкувалися серед іншого і шкільні підручники. Саме тут у 1674 р. з'явився перший підручник з історії України – "Київський синопсис". Автор даного видання невідомий, проте можемо зазначити, що він уперше відійшов від традиційного для тих часів викладу історичного матеріалу у вигляді літопису, а здійснював свій виклад сюжетно та описово. Щоправда, інформація була подана досить фрагментарно, а увага приділена лише найбільш яскравим подіям [7].

Щодо самого процесу викладання історії, то вперше його було запроваджено на території Російської імперії, до якої на той час входила й Україна, у Московській гімназії пастора Глюка у 1705 р. Найбільш яскравою подією у даному векторі можна вважати заснування школи Феофана Прокоповича у 1721 р. в Петербурзі. Будучи видатною людиною свого часу, він мав особливу прихильність від Петра I та займав водночас кілька важливих посад у Російській імперії. Феофана Прокоповича також вважають засновником історичного напрямку у вивченні Біблії та інших основоположних праць християнства. На своїх лекціях він любив згадувати старокласичну давнину та звертатися до думок видатних гуманістів, наприклад, Еразма Роттердамського [2, с. 92].

Державне навчання історії в Російській імперії розпочинається у 1726 р., коли при Петербурзькому університеті була заснована перша урядова академічна гімназія. Варто наголосити, що починаючи з третього класу, в даному навчальному закладі вже викладалася історія як навчальний предмет. Щоправда, всю першу половину XVIII ст. вивчалася лише всесвітня історія, а саме навчання велося іноземною мовою, що вимагала європеїзація Російської імперії. Тільки в 1786 р. російська історія (до складу якої певним чином вкраплювалися події й з української) була включена до навчального плану. Оскільки основним завданням тогочасної освіти було виховання відданості російському престолу, то зміст навчання зводився до опису дій монархів та церкви, що було незмінною опорою самодержавства. Навчання передбачало переказ подій у хронологічній послідовності без їх наукового пояснення та осмислення, таким чином перевага надавалася бездумному заучуванню. Зрозуміла річ, що фундаментальні козацькі літописи України – Самовидця, Грабянки та Величка не були включені до навчальних програм та взагалі не розглядалися як елемент історичної освіти [1, с. 180].

Значний внесок у розвиток історичної освіти зробив Михайло Ломоносов. Метою навчання учених визначав насамперед виховання патріотів своєї Батьківщини, тож у 1760 р. видав перший підручник з безпосередньо російської історії – "Краткий российский летописец с родословием". У ньому в популярній формі подавалася історія Росії у вигляді переліку князювань і царювань до Петра I, із зазначенням найважливіших подій та з додатком

родоводу Рюриковичів і Романових до Єлизавети Петрівни [4]. Крім абсолютно застарілої рукописної "Історії про царів і великих князів землі руської" Ф.І.Грибоєдова, написаної в 60-х роках XVII ст. (видана Товариством любителів древньої писемності в 1896 р), існував лише вже згаданий нами Синопис Київський. Зрозуміло, що потреба у книзі такого типу була дуже великою, саме тому вона ознаменувала кінець становлення та початок розвитку історії як навчальної дисципліни саме на теренах українських земель.

Отже, до початку XIX ст. історія як навчальна дисципліна переживає період свого становлення. Починаючи з дохристиянського періоду Київської Русі, відбувається складний процес перетворення героїчного епосу на предмет вивчення у різноманітних навчальних закладах. Завершенням цього можна назвати 1802 р., коли Міністерство освіти взяло під свій контроль початкову і середню шкільну освіту. З цього часу починається розвиток історії як дисципліни, збагачення її формами, методами та завданнями.

### Література

1. Бойко О.Д. Історія України: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 1999. – 568 с.
2. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4 те./ За ред. М.В.Левківського – К.: Центр учбової літератури, 2016. –190с.
3. Літопис руський / Пер. з давньорус. Л.Є.Махновця; Відп. ред. О.В.Мишанич. – К.: Дніпро, 1989. – 591 с.
4. Ломоносов М.В. Краткий российский летописец с родословием// Тип. Императорской Академии Наук. – СПб, 1760.
5. Поліщук П. Братські школи // Енциклопедія українознавства : Словникова частина: [в 11 т.] / Наукове товариство імені Шевченка. – К.: Глобус, 1955–2003. – Т. 1.
6. Св. Теодор Студит. Повчання монахам (Kindle Edition). Режим доступу: <https://www.amazon.com/dp/B009SJ3I3U> (12.11. 2016)
7. Синопис Київський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/synopsis/syn04.htm>
8. Статут Львівської братської школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pedagogika.ucoz.ua/load/istorija\\_pedagogiki/dodatkov\\_i\\_materiali/statut\\_lvivskoji\\_bratskoji\\_shkoli\\_1586\\_r\\_porjadok\\_shkilnij/9-1-0-29](http://pedagogika.ucoz.ua/load/istorija_pedagogiki/dodatkov_i_materiali/statut_lvivskoji_bratskoji_shkoli_1586_r_porjadok_shkilnij/9-1-0-29)
9. Хведченя С.Б. Билини // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. – Київ : Наукова думка, 2003. – Т. 1 : А – В. – 688 с.

УДК 94(497.5) "1939 – 1941"

### СИТУАЦІЯ В ХОРВАТІЇ У ПОЧАТКОВИЙ ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (1939-1941 РР.)

**Моціяка О.П.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Давиденко Ю.М.**, кафедра всесвітньої історії та міжнародних відносин

Історія Хорватії, зокрема, її чи не найцікавішого періоду – існування Незалежної Держави Хорватської – в українській історіографії є абсолютно невисвітленою. Так, єдиною працею, яка хоч оглядово розкриває ситуацію в Хорватії напередодні Другої світової війни, є підручник Ярового "Історія південних і західних слов'ян". Саме тому метою даної статті є, зважаючи на повідомлення власне хорватських та російських авторів, відновити, які саме внутрішні та зовнішні риси були характерними для Хорватії 1939-1941 рр. та таким чином поступово підійти до утворення Незалежної Держави Хорватської безпосередньо у квітні 1941 р.

Отже, текст "Угоди Цвєткович-Мачек" (чи "Споразум") був опублікований 26 серпня 1939 р., тобто за 5 днів до початку Другої світової війни. Хорвати увійшли до складу нового уряду в Белграді і відразу ж було опубліковано і "Закон про Бановину Хорватії" [11, с. 254]. Територіально до неї входила вся Хорватія, окрім Двора; Славонія, окрім східного Срему; Далмація, окрім Боки Которської; а від Боснії і Герцеговини відходило 12 районів [12, с.608]. Все це означало кінець "югославізму" та унітаризму. Після угоди 1868 р. (автономії Хорватії в Угорському королівстві в рамках дуалістичної Австро-Угорщини) створення Бановини стало значною подією в устрої Хорватії, якщо не рахувати 1918 р. Проте компетенція Бановини



1939 р. була значно ширшою, ніж Хорватії і Славонії в 1868 р. Першим баном Хорватії став Іван Шубашич.

На думку історика І. Голдштейна, Мачек досяг своєї мети стосовно досягнення хорватської автономії всередині Югославії, хоча і не вважав прийняте рішення остаточним. Проте це "в деяких аспектах реалістичне і гарне рішення було запізним [...] Внутрішні суперечності і зовнішньополітичний тиск були занадто сильними, щоб їм могли протистояти навіть мудрі політичні рішення". До того ж, навіть у лавах Хорватської селянської партії багато хто вважав, що Мачек продешевив. На правому націоналістичному фланзі серед майбутніх усташів його взагалі вважали зрадником, оскільки вирішення хорватського питання бачили тільки у відокремленні Хорватії від Югославії [7, с. 39].

Після "Споразуму" політика Італії стосовно Югославії стала відвертою. Муссоліні залишалось тільки розіграти "карту Павеліча". Внаслідок цього в Італії знову стали проводити військові навчання загони усташів. Було розгорнуто широку пропагандистську компанію – у Римі стала виходити "Ustaše", а в Берліні і Відні – аналогічні газети [9, с. 26]. Натомість у Хорватії 12 лютого 1939 р. було створено "Хорватський робітничий рух", який виступав за соціалізм та братерство з німецьким народом. Ідеї масово поширювалися серед молоді, маючи на меті пропаганду єднання у майбутній війні [12, с. 613]. Тим часом німецькі війська та Червона Армія захопили Польщу. Франція і Велика Британія оголосили війну Німеччині. Друга світова війна розпочалася.

Активність усташів на території Італії, підтримувана особисто Муссоліні, ставала гарячковою. Рух об'єднував усіх хорватів, які були в Італії. Було створено військо "Усташська воїниця" і загалом посилено військову підготовку. У самій Хорватії колишні вигнанці, які тепер після "Споразуму" повернулися додому завдяки амністії 1937 р., розпочали активну діяльність з поширення усташської ідеології. Католицька церква надавала їм дієву підтримку, зокрема, активними агітаторами за приєднання до руху були францисканські гімназії в Широці Брег (біля Загреба) і Травнику (Боснія і Герцеговина), а також теологічний факультет загребського капітулу (тобто семінарії для майбутніх священиків) [9, с. 26 – 27].

У день проголошення "Споразуму" Скупщину Югославії розпустили – попередньо до можливо демократичного вибору до цієї палати, так само, як і до сабору Хорватії. Але ці вибори так ніколи і не відбулися, також не було технічної, конституційної проблеми, яку Хорватія, здатна брати віднині участь у центрально-урядовому законодавчому органі, могла б коли-небудь вирішити [10, с. 321]. Стосовно ситуація, яка тоді склалася в Югославії, дотепно висловився Дж. Ротшильд: "Отже, коли жорстока криза вразила міжвоєнну Югославію навесні 1941 року, "Споразуму" з його супроводжуваними інституційними врегулюваннями все ще бракувало моральної легітимності у вигляді переконливого суспільного схвалення, і режим досі виглядав як "приватна власність" зграї посвячених і маніпуляторів. Та "згряя" не переймалася тим, щоб запроваджувати соціально-економічні та політичні реформи, яких очікували після "Споразуму". Війна у Європі, яка мала слугувати поштовхом до запізненого впровадження таких реформ, натомість перетворилася на вибачення за їхній непристойний похорон" [10, с. 321].

З початку Другої світової війни уряд Югославії неодноразово заявляв про свій нейтралітет і наміри підтримувати дружні стосунки як з Німеччиною і Італією, з одного боку, та Францією і Великою Британією, з іншого боку. Разом з тим, у планах цих держав Югославія посідала не останнє місце. Так, зокрема, французька дипломатія наприкінці 1940 і початку 1941 р. розгорнула в Белграді активну діяльність. Генеральні штаби Франції і Югославії обмінялися військовими місіями. Франція і Велика Британія прагнули перетягнути Югославію на свій бік у війні, яка розширювалася. Німеччина також активізувала свою діяльність у Югославії через "п'яту колону". Крім того, німецька розвідка створила значну шпигунську організацію "Юпітер" і мала своїх агентів серед югославських політичних діячів, чиновників та офіцерів [5, с. 177].

У перші дні січня 1940 р., тоді як Італія зберігала позицію невтручання в конфлікт англо-французів і гітлерівської Німеччини, Муссоліні наказав своєму міністру іноземних справ Г. Чіано прискорити темпи планування поділу югославської держави. 21 січня 1940 р. Г. Чіано зустрівся у Римі з емісаром В. Мачека маркізом ді Бомбеллесом. У своєму "Щоденнику" Чіано занотував: "Бомбеллес говорить, що у Загребі ситуація стрімко погіршується, де все більше ненавидять контроль з боку сербів і він стає все менш ефективним, і що в найближчі терміни все буде готовим до повстання. Він пропонує мені зустрітися з Павелічем, я цього не підтверджую, але й не виключаю. Наш можливий напрямок дій повинен бути наступним: повстання, захоплення Загреба, прибуття Павеліча, пропозиція Італії втрутитися, створення Хорватської держави, пропозиція корони королю Італії" [9, с. 27]. Наступного дня Г. Чіано у своєму

"Щоденнику" повернувся до цього питання: "Муссоліні згоден з доцільністю моєї зустрічі з Павелічем, яка відбудеться вдома, завтра [...] У загальних рисах хорватське питання, здається, наближається до вирішення" [9, с. 27 – 28].

Крім того, 10 травня 1940 р. відбулася ще одна зустріч Чіано з Павелічем, яку італійський політики резюмував наступним чином: "Хорватська ситуація визріла, і якщо з нашого боку будуть значні затримки, чимало симпатій перейде на бік Німеччини. Тепер я підготую документ, в якому будуть вказані реальне розташування революційних сил і найнагальніші потреби. Потім ми перейдемо до виконавчої частини. Я не встановив жодного терміну, більше того, я порадив уникати передчасного спалаху" [9, с. 28].

Влітку 1940 р. Гітлер затвердив свій план "Барбаросса" про блискавичний напад на СРСР. У плануванні військових операцій Югославія була таким місцем на Балканах, яке являло собою чудового союзника на східному театрі воєнних дій. У зв'язку з цим Італія, як союзник Німеччини, припинила свої агресивні дії щодо Греції та Югославії. Таким чином, наприкінці 1940 – на початку 1941 рр. остання вже була готова до встановлення дипломатичних зв'язків з цими країнами [13, с.54].

10 червня Італія оголосила війну Франції (після капітуляції Франції перед Німеччиною) та Великій Британії. Муссоліні прагнув діяти якомога швидше і на югославському напрямку, проте Німеччина заперечила проти цього. 17 серпня в Рим із Берліна надійшло категоричне veto на реалізацію плану Павеліча-Муссоліні стосовно Хорватії. 23 серпня А.Гітлер висловився у зв'язку з цим так: "Балкани повинні залишатися нестійкими", що відображало основний принцип балканської політики Німеччини аж до приєднання країн Південно-Східної Європи до Троїстого пакту агресорів (Німеччини, Італії, Японії): за відмови від добровільного приєднання до пакту ці держави зіткнулися б з небезпекою окупації німецькими і італійськими військами [1, с. 23]. Справа була в тому, що на той момент Гітлер не планував залучати до конфлікту зону Дунаю і Балкан. У Г.Чіано у щоденнику з'явився такий запис: "Це повна зупинка по всій лінії". Муссоліні довелося підкоритися диктату Берліна: наприкінці вересня 1940 р. він віддав розпорядження про демобілізацію італійської армії, зібраної у районі Венето і готової розпочати вторгнення до Югославії [9, с. 29]. Разом з тим, 28 жовтня Італія оголосила війну Греції і, таким чином, війна підійшла до кордонів Югославії.

Цікавий запис є у щоденнику німецького генерала Ф.Гальдера від 29 жовтня 1940 р.: "У Югославії простежується загострення суперечностей. Ймовірно, існує небезпека путчу з боку сербського генералітету з метою зведення на престол молодого короля і обмеження впливу хорватів" [Цит. за: 8, с. 19]. Це засвідчує, на наш погляд, побоювання з боку сербів до бурхливої діяльності усташів та інших прихильників незалежності Хорватії та особливого інтересу до Югославії, який виявляла Італія. Тому ідея перевороту в Белграді та скасування "Споразуму" була за таких обставин цілком логічною.

"Споразум" 1939 р. посилив у Югославії міжнаціональні суперечності та сепаратистські тенденції. Так, у Словенії виникла Словенська селянсько-робітничка партія, яка ставила завдання добитися таких же прав, які отримали хорвати. Разом з тим, проти "Споразуму" виступили великосербські шовіністи, які угледіли в цьому ущемлення своїх інтересів. Вони групувалися навколо Сербського клубу і розгорнули компанію на "захист сербства", вимагаючи надання Сербії автономних прав. Це угруповання, киваючи на надання Хорватській бановині автономних прав, стверджували, що економічна єдність Югославії є порушеною і це призвело до погіршення економічної ситуації в країні. У свою чергу, лідери усташської еміграції на чолі з С.Кватерником (А.Павеліч залишався в Італії), які повернулися в Хорватію, розгорнули широку націоналістичну і сепаратистську пропаганду. Вони заявляли, що тільки створення "незалежної хорватської держави" зможе покращити становище хорватського народу [5, с. 172]. Ускладнення внутріполітичного становища в Югославії та тиск великих держав на неї спричинили катастрофічну розв'язку навесні 1941 р.

Балансування Югославії між Францією і Великою Британією, з одного боку, і з Німеччиною та Італією, з іншого боку, врешті-решт призвело до того, що уряд Цветковича-Мачека схилився на бік тих, від кого була реальна загроза цілісності Югославії. 25 березня 1941 р. в Берліні було підписано договір про приєднання Югославії до фашистського блоку, до якого раніше вже приєдналися її сусіди – Угорщина, Румунія, Болгарія, а також Словаччина. Договір давав гарантії з боку Німеччини не порушувати югославський суверенітет. Проте вже в ніч на 27 березня в Белграді стався державний переворот. Група офіцерів на чолі з генералом Д.Сімовичем усунула уряд Цветковича, відсторонила принца-регента Павла та звела на престол юного короля Петра. Нова влада проголошувала єднання з Англією, у той же час проводячи демонстрації проти союзу з Німеччиною. Як зазначав Р.Хорват, по вулицях Белграда ходили натовпи, котрі у вкрай негативній формі висловлювалися про

Адольфа Гітлера та весь німецький народ [12, с.618]. Тоді як у Белграді переворот вітали несамовитими вигуками: "Bolje rat nego Pakt" ("Краще мир, ніж пакт"), "Bolje grob nego rob" ("Краще могила, ніж рабство"), "Nema rata bez Srba" ("Немає війни без серба"), натовпи у Любляні і особливо у Загребі обурювалися, що серби однібічно прирекли цілу країну до дуже високого – практично безперечного – ризику війни. В.Мачек повернувся на посаду віце-премера 4 квітня тільки після того, як отримав чітке запевнення, що новий уряд буде шанувати "Споразум" і мусить докладати зусиль, щоб заспокоїти Рейх [10, с. 324-325].

Дізнавшись про переворот у Белграді, Гітлер миттєво відлучив Югославію від Троїстого пакту. Д.Сімович намагався налагодити перемовини з фюрером, посилаючись при цьому на недовготривалості внутрішніх суперечностей, проте його посольство в Берліні не мало успіху. Гітлер своєї думки не змінив та сприйняв переворот як привід ввести свої війська до Югославії [13, с. 55].

Увечері 3 квітня Д.Сімович звернувся до посла СРСР у Белграді В.З.Лебедева з проханням "передати Молотову і Сталіну, що тепер Югославії необхідна термінова моральна допомога у вигляді сильного демаршу СРСР у Берліні, щоб зупинити німецьку інтервенцію чи хоча б дати Югославії час завершити мобілізацію" [4, с. 12 – 13]. Услід за тим, було підписано вже непотрібний договір про дружбу і ненапад між СРСР і Югославією, оскільки це сталося 6 квітня, коли цього дня розпочалося вторгнення військ Німеччини і Італії в Югославію. Проте Сталін наполіг, щоб датою в документі було 5 квітня, аби не дратувати свого союзника Гітлера [9, с. 31 – 32].

У вторгненні в Югославію взяли участь 34 німецьких, 44 італійських і 4 угорських дивізії. Белград зазнав масованого бомбардування з повітря. 6 квітня А.Павеліч через мікрофони "Радіо Велебіт" з Італії звернувся до хорватів з довгою промовою, в якій закликав співвітчизників, які служили в югославській армії, повернути зброю проти сербів і приєднатися до армій вторгнення [9, с. 33]. Крім того, між 27 березня і вторгненням 6 квітня до Югославії німецький МЗС через своїх представників Е. Веєзмайєра і В. Маллетке спробував налагодити зв'язок із хорватською опозицією, сподіваючись використати сербо-хорватський антагонізм у своїх цілях. В.Мачек, лідер єдиної справді масової хорватської партії (яка до того ж мала і воєнізоване формування – Хорватську селянську і цивільну самооборону), був фігурою більш привабливою для німців, ніж прихильники А.Павеліча, якого вони підозрювали у про італійській орієнтації. Проте Мачек відмовився від співробітництва з німцями і увійшов, як вже згадувалося, до уряду генерала Сімовича. Тому Німеччині довелося тепер робити ставку на усташів. Їм вдалося встановити з ними зв'язок і, зокрема, з С.Кватерником, який фактично керував усташським рухом в Хорватії в ці місяці [2, с. 131].

6 квітня 1941 р. король Петро II виголосив промову, у якій закликав сербів, хорватів та словенів об'єднатися проти спільного ворога – Німеччини, проте на його заклик майже ніхто не відповів [12, с.622]. 10 квітня 1941 р., за годину до вступу військ вермахту до Загребу, С.Кватерник у своєму виступі, переданому загребським радіо, оголосив про створення Незалежної Держави Хорватія на чолі з усташським поглавником (вождем) А.Павелічем та призначив себе військовим міністром і головнокомандувачем ще неіснуючої армії новопроголошеної держави. В.Мачек, також по радіо, закликав хорватський народ підкоритися новій владі і співробітничати з нею, проте сам від співробітництва ухилився [2, с. 132].

14 квітня югославське верховне командування віддало наказ про припинення збройного опору. Уряд та король Петро II покинули країну. 17 квітня в Сараєво начальник штабу генерал Калафатович і міністр закордонних справ Цінцар-Маркович підписали так звані "рішення про перемир'я і припинення військових дій між збройними силами Німеччини і Югославії" [6, с. 73]. Це була капітуляція.

Таким чином, укладення в серпні 1939 р. "Споразуму" і утворення Бановини Хорватія створили новий клубок суперечностей всередині Югославії між сербами і хорватами. Перенесення майже відкритої діяльності усташів на територію Хорватії, активна пропаганда націоналістичних ідей посилили тяжіння хорватів до повного суверенітету. Читання Югославії на міжнародній арені між основними гравцями спричинило державний переворот і неминуче наступне вторгнення Німеччини та її союзників. Югославія була окупована і як єдина держава щезла з карти Європи.

### Література

1. Буханов В.А. "Имперская крепость Белград". Германские планы колонизации Юго-Восточной Европы (1939-1941) / В.А.Буханов // Советское славяноведение. – 1989. – №1. – С. 20 – 31.

2. Беляков С. Усташи: между фашизмом и этническим национализмом. – Екатеринбург: Издательство НОУВПО Гуманитарный университет, 2009. – 320 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ex.ua/75186819>.

3. Віперман Вольфганг. Європейський фашизм: порівняльний аналіз. (1922 – 1982) / В.Віперман. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2008. – 278 с.

4. Волков В.К. Советско-югославские отношения в начальный период Второй мировой войны в контексте мировых событий (1939 – 1941 гг.) / В.К.Волков // Советское славяноведение. – 1990. – №6. – С. 3 – 17.

5. История Югославии /под ред Л.Б.Валева, Г.М.Славина, И.И.Удальцова: В 2 т. Т. 2. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1963. – 431 с.

6. История южных и западных славян: В 2 т. Т. 2. Новейшее время: Учебник /Под ред. Г.Ф.Матвеева и З.С.Ненашевой. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 272 с.

7. Никифоров К.В. Сербия на Балканах. XX век / К.В.Никифоров. – М.: Индик, 2012. – 176 с.

8. Плужников Д.А. Неизбежность "Апрельской катастрофы" для Югославии // Вестник МГОУ. Серия "История и политические науки". – 2013. № 2. – С. 16 – 20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/4729>.

9. Ривели М.А. Архиепископ геноцида. Монсеньор Степинац, Ватикан и усташская диктатура в Хорватии 1941 – 1945 / М.А.Ривели. – М., 2011. – 224 с.

10. Ротшильд Дж. Східно-Центральна Європа між двома світовими війнами / Дж. Ротшильд. – К.: Мегатайп, 2001. – 496 с.

11. Фрейдзон В.И. Основные тенденции межвоенной историографии югославизма, 1918 – 1941 годы / В.И.Фрейдзон // Славяноведение. – 1997. №6. – С. 58 – 66.

12. Horvat R. Hrvatska na mučilištu / R.Horvat. – Zagreb:Školska knjiga, 1992. 648 s.

13. Matković H. Povijest Nezavine Države Hrvatske / H.Matković. – Zagreb:Naklada Pavičić, 2002. – 332 s.

УДК: 94(477.51) "1872/1917"

### **ДІЯЛЬНІСТЬ НІЖИНСЬКОГО ГРОМАДСЬКОГО БАНКУ (1872-1917 РОКАХ)**

**Сиволожська К.Ю.**, магістрантка історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Крупенко О.В.**, кафедра історії України

**Актуальність.** Обрання Україною шляху ринкових перетворень і формування економіки перехідного типу вимагає перегляду засад її функціонування та переосмислення економічного минулого. Для збагачення відповідного досвіду чимало корисного матеріалу може дати дослідження історії розвитку системи ринкового господарства, що сформувалося в українських губерніях у пореформений час.

**Метою нашого дослідження є** основні аспекти діяльності банку в 1872 – 1917 роках.

В Україні початок банківської діяльності було покладено в середині XVIII ст. Вона розвивалася одночасно з розвитком банківської системи Росії. У ті часи торгівля велась за готівку, а промисловість розвивалась, головним чином, за рахунок держави. В Україні поширення комерційного кредиту істотно запізнювалось порівняно із Західною Європою. Першими позичальниками були уряд і землевласник її, а в ролі кредиторів виступали підприємці-лихварі. В умовах натурального поміщицького господарства така діяльність давала можливість безконтрольно піднімати відсотки за кредит. Крім того, протягом 1769 – 1774 рр. Росія випустила в обіг паперові гроші-асигнації на суму 20 млн руб. Усе це і сприяло створенню казенних банків та банківських контор у провінції, які мали намір удосконалити грошовий обіг в імперії та надавали позики [1, с. 12].

Міські громадські банки з'явилися в Російській імперії ще у XVIII ст. проте, їх бурхливий розвиток розпочався лише в другій половині XIX ст. Пов'язано це було, насамперед, із земськими реформами та розвитком міського самоврядування, яке потребувало додаткових коштів для реалізації соціальних проектів, по-друге – зі швидким розвитком товарного виробництва й торгівлі, які потребували доступного кредиту для реалізації своїх господарських планів. Ці мотиви були вихідними для ініціаторів за-снування в Ніжині громадського банку [2, арк.1-3].

Кредитна система в Україні була започаткована в 1781 році, коли Російський Асигнаційний банк відкрив свої банківські контори у Києві, Ніжині, Харкові, а в 1782 р – у Херсоні. У 1839 р. в Києві засновано місцеву контору комерційного банку, а в 1843 р. в Харкові – контору кредитного банку. Указом від 31 травня 1860 р. було створено Державний банк Росії,

підпорядкований Міністерству фінансів, який займався емісією кредитних білетів і здійснював цілий ряд комерційних операцій. В Україні було відкрито його контори в Києві, Харкові та Одесі і відділення в Полтаві [13, с. 4].

У 1868 р. розпочав операції Київський приватний комерційний банк. Трохи пізніше засновано Київський промисловий банк і Катеринославський комерційний банк, а в Одесі сформовано Бессарабсько-Таврійський земельний банк, у 1879 р. відкрито Одеський обліковий банк, який здійснював облік векселів [12, с. 2].

Законодавчим підґрунтям для діяльності цих видів банківських установ було "Нормальное положение о городских общественных банках" від 10 червня 1857 р. і запроваджене дещо пізніше нове вдосконалене положення від 10 лютого 1862 р. На основі останнього нормативного документу в Ніжині у 1873 р. й було створено міський громадський банк. Поштовхом до цього була доповідь гласного міської думи Г.Кириленка "До числа найнеобхідніших закладів, які потребує наше місто належить і міський банк, в цьому ми далеко відстаємо від інших міст Чернігівської губернії – Глухова, Новгород – Сіверського, Кролевця, де є свої банки, які покривають чималі витрати міста" [2, арк.1].

Міська громада здійснила декілька спроб заснування такої установи, але спроби закінчувалися нічим, адже не було початкового капіталу. Для вирішення цього питання було ухвалено устав міського громадського банку, де основний капітал складав 10 тис. рублів. "Ніжин має по всьому місту нерухоме майно, але прибутку ми не отримуємо. Влада давно здійснює заходи для розпродажу державного майна, запозичуємо практику з Києва, де третю частину доходів складає продаж торгових лавок", – зазначає гласний міської думи Г.Кириленко.

Оптимальним варіантом став продаж торгових рядів на Гоголівській вулиці та у єврейському кварталі. Тільки одна така лавка може принести 6.5 тис. рублів, але якщо додати ще 3,5 тис. рублів (щоб звільнити від спекулянтів, що підвищують ціни на товари), то виходить повний інвестицій на заснування банку.

21 березня 1873 р. міністр фінансів надав офіційний дозвіл на його створення [4, арк.52]. У вітальній промові з цього приводу, що була виголошена перед членами думи, міський голова Фальковський зазначив надзвичайну важливість наступного кроку – призначення достойного керівництва новоствореної установи: "Позвольте надеяться, что столь важное дело как избрание директора и его товарищей в городской банк будет основано на полном беспристрастии и дума устроит управление банка из лиц вполне заслуживающих общего доверия и вселяющих нам надежду на полный успех операций могучих обогатить наш город, всеми мерами старающийся сбросить с себя печать неразвитости и бедности" [3, арк.52]. На засіданні міської думи 24 квітня 1873 р. відбулися вибори керівництва банку. Першим директором був обраний купець I гільдії Микола Артемович Куликов, його заступниками (товаришами) – П.Пориваєв, Г.Кириленко, бухгалтером – В.Тилкін.

10 травня чернігівський губернатор затвердив склад правління, а за місяць (8 червня) громадський банк нарешті розпочав операційну діяльність. Оголошення про відкриття операцій, відсотки за кредитами та депозитами були розповсюджені містом, а також розіслані до найбільших населених пунктів Чернігівської губернії [5, арк.29].

Основними операціями, на які була згідно діючого законодавства орієнтувалася діяльність банку, були:

- прийом вкладів.
- облік векселів.
- видача позик під заставу цінних паперів, товарів, коштовних й інших речей, які не піддаються псуванню, а також нерухомого майна.
- купівля й продаж як за власний рахунок, так і за дорученням третьої сторони державних цінних паперів, а також акцій і облігацій, гарантованих урядом чи міською громадою.
- прийом грошових вкладів (сума менше 50 рублів не приймалася, можна було перевести свій капітал із інших державних банків або якщо вкладник проживає в іншому місті, то він має право вимагати відсоток, який банк надішле за відповідною адресою в інше місто).

Щодо прийому вкладів, то тут згідно з "Правилами нормального положення о Городских общественных банках относительно приема вкладов", то ст.54 повідомляє про те, що на вклади, що приймає банк мають бути видані іменні білети, за пред'явою яких будуть видані відсотки; ст.56 – розмір процента визначається правлінням банку; ст.61 – банк повертає внесені капітали повністю чи частково з додаванням відсотка, видача грошей проходить вкладнику чи довірній особі (якщо білет безіменний, то законом від 26 квітня 1883 року видача грошей проходить тому, хто пред'явить цей білет) [6, арк.2].

У своїй щоденній операційній діяльності керівництво банку, хоча і було підзвітне міській громаді, але все ж керувалося, насамперед, власним досвідом, ситуацією в місцевій економіці, а також циркулярами особливої канцелярії по кредитній частині (структурний підрозділ міністерства фінансів). Варто зазначити, що такі циркуляри відігравали в діяльності міського банку досить важливу роль, адже керівництво громадських банків, обране з членів міської думи, зазвичай не мало досвіду у банківській справі.

Найбільш регулярними від самого початку діяльності, банку були операції з обліку векселів. Незважаючи на видиму простоту цього виду банківської діяльності, недосвідченість керівництва могла б призвести до прорахунків у цій сфері, що негативно відобразилося б на стані економіки міста загалом і стабільності банківської установи, зокрема. Задля останнього міністерство фінансів у надісланому в правління банку циркулярі від 6 жовтня 1873 р. акцентувало на особливостях правильного обліку векселів [7, арк.69].

Суть цього розпорядження полягала в тому, що міський банк повинен брати на облік лише товарні векселі, адже саме вони є найбільш надійною формою короткострокового вексельного кредиту, який сприяє розвитку місцевого виробництва і торгівлі: "...главная цель городских общественных банков должна состоять в содействии торговых сделок местных купцов, фабрикантов и землевладельцев. Цели этой банк достигает привлекая в свою кассу праздно лежащие суммы в виде вкладов и раздавая онде преимущественно подучетлишь товарных векселей, т.е. таких векселів которые покупатель разного рода изделий и продуктов выдает в уплату условленной цены продавцу их. Продажа в долг бывает нередко необходима во избежание застоя в торговле.

В то же время операция эта при правильном ведении представляется для банка самою надежною потому что верность уплаты по учтенному векселю обеспечивается не только предварительною оценкою состороны банка состоятельности векселедателя и векселепредъявителя, но и уверенностью, что осуда испрашивается вследствие торговой сделки, которая доставит средства заемщику уплатить свой долг. Напротив того, если банк не будет обращать строгого внимания на происхождение представляемых к учету векселей и будет выдавать ссуды под векселя написанные единственно в виде получения ссуды из банка и подписанные лицами, которые между собой не когут состоять ни в каких торговых сделках, то такой банк не будет верен своей главной обязанности, содействовать торговым оборотам, а может содействовать расточительности и развитию спекуляций" [8, арк. 61 – 62].

Аналізуючи вексельний портфель варто зазначити, що банк загалом дотримувався цього циркулярного розпорядження, хоча траплялися й винятки. Так, 27 березня 1887 р. міський банк прийняв до обліку вексель на суму 1200 крб. терміном на 3 місяці виданий О.Н.Куліковою своєму чоловіку купцю ІІ гільдії М.І.Кулікову [11, арк.87]. У цілому, Ніжин як регіональний центр ремесла і торгівлі в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. був сприятливим містом для ведення такої обліку товарних векселів. Це, власне кажучи, й було причиною того, що облік векселів складав лівову частку активних операцій. Завдяки обліку векселів у 1875 р., наприклад, банк отримав 9312 руб. прибутку, водночас за позики під заставу нерухомого майна – лише 2651 руб. Але такий великий обсяг вексельного портфелю відразу ж породив для банку і певні проблеми. Згідно ст. 44 "Нормального положення про міські громадські банки", правління, приймаючи на облік векселі, повинно перевіряти і враховувати благонадійність того, хто видав вексель, так і пред'явника векселя "в видах охоронения банка от всяких ущербов". Простіше кажучи, керівництво банку мало з'ясувати чи дійсно цей вексель був виданий під торгові та виробничі потреби, чи – зі спекулятивною метою.

З часом постійними клієнтами банку стають не лише мешканці міста, зайняті ремеслом і торгівлею, але й виробники аграрної продукції – як мешканці міста, так і повіту. Фактично, на кінець ХІХ ст. громадський банк лише номінально може вважатися міським: значна частина його активних операцій була спрямована на підтримку сільськогосподарського виробництва в регіоні.

Перший же рік діяльності банку можна назвати вдалим. Згідно балансових показників станом на 1 серпня 1874 р. банк отримав прибутку 7925 руб. 16 коп. – при основному капіталі в 11300 руб. За два роки, станом на 1 грудня 1876 р. прибуток банку сягнув уже 16952 руб. [9, арк.87]. Причини такого успішного старту нової установи полягали в тому, що попит на фінансово-кредитні послуги, які став надавати громадський банк був надзвичайно великий.

Лише Ніжинський банк серед усіх кредитних установ міста був здатен виконувати всі зобов'язання перед вкладниками в липні 1914 р. Цьому сприяли зважена консервативна фінансова політика банку і дотримання ним усіх статутних вимог, прописаних щодо цього виду банківських установ у нормативних актах відносно активних і пасивних операцій.

Окрім того, за своїм статусом цей банк був підзвітний міському самоврядуванню. Представники останнього проводили регулярний моніторинг його діяльності, що не давало

можливості правлінню банку здійснювати ризиковані операції, що могли б негативно позначитися на балансових показниках. З іншого боку контроль за діяльністю фінустанови здійснювало також міністерство фінансів, зокрема, “особая канцелярия по кредитной части”. Завдячуючи її циркулярам щодо оптимізації балансу, міський громадський банк міг почувати себе більш менш упевнено порівняно з іншими кредитними установами міста в неспокійний липень 1914 р. Особливо показовим у даному контексті є циркуляр, надісланий до правління банку під назвою: “О необходимости сохранения обязательств банка в надлежащей соразмерности с его собственными капиталами и иметь в налички сумму достаточную для безостановочного возврата вкладов” [10, арк.279].

Суть цього циркуляра полягала в тому, що банк повинен регулярно відстежувати співвідношення власного капіталу до загальної суми зобов'язань, особливо за безстроковими внесками. Адже останні будуть вилучатися населенням в першу чергу за найменшої несприятливої економічної кон'юнктури. Загалом, рекомендувалося, щоб зобов'язання міського банку не перевищували його капітал більш, ніж 5 разів. У випадку швидкого притоку внесків і порушення цієї пропорції, банк повинен іти на зниження відсотків за внесками для населення, щоб вирівняти ситуацію в балансових показниках згідно рекомендацій “особливої канцелярії” [11, арк. 206].

Рекомендувалося, щоб готівка каси щоденно була меншою, ніж 1/8 частина загальної суми безстрокових внесків. Пізніше ці та деякі інші рекомендації щодо оптимізації балансу міських громадських банків були закріплені законодавчим шляхом в положенні про міські громадські банки від 1912 р. Дотримуючись цих засад, правління банку не тільки зуміло втримати ситуацію в 1914 р. під контролем, але й допомогти міському бюджету, виділивши кредит розміром 10 тис. руб.

Справа в тому, що 16 липня 1914 р. в Російській імперії почалася загальна мобілізація; а згідно статуту про військову повинність саме міські управи були зобов'язані фінансувати всі мобілізаційні заходи на місцях. Вільних коштів міський бюджет не мав, тому і змушений був звернутися за допомогою до Ніжинського міського громадського банку. Власне кажучи, традиція міської влади позичати гроші у власних міських банках була поширена в багатьох міських осередках, де існували громадські банки. Це пояснюється не тільки тим, що в громадському банку можна було отримати кращі умови позики, але й тим, що прибуток від обслуговування цієї позики врешті-решт також надійде до місцевого бюджету [9, арк.87].

Як бачимо, Ніжинський громаді все таки вдалося заснувати міський банк, відразу після початку своєї роботи установа користувалася популярністю серед широких мас населення, прибуток зростав не по рокам, а по місяцям. Уряд видавав лише ті укази, які б сприяли розвитку банку, адже вони розуміли, що Ніжинський міський громадський банк складає лівову частку доходів міста. Установа стала не просто джерелом кредитування для міської влади, а й для купців та селян. Саме завдяки першому директору банку М.Кулікову банк міг конкурувати з центральним та Державним банком. Установа трималася на плаву поки у 1917 р. статутний капітал не було вичерпано, самостійно проводити фінансування вже було неможливо.

### Література

1. [http://ukrlawyer.narod.ru/literatura/bank\\_pravo/bilenchuk/2-1](http://ukrlawyer.narod.ru/literatura/bank_pravo/bilenchuk/2-1).
2. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині
3. ф. 340, оп. 1, спр. 1227, арк. 1–3.
4. Там само, арк. 77.
5. Там само, арк. 52.
6. Там само, арк. 29, 96, 108.
7. Там само, спр. 2154, арк. 1–2.
8. Там само, ф. 1220, оп. 1, спр. 10, арк. 69.
9. Там само, арк. 61–63.
10. Там само, спр.166, арк. 87.
11. Там само, ф. 340, оп. 1, спр. 1227, арк. 279–280.
12. [http://eworks.com.ua/work/3726\\_Etapi\\_rozvitky\\_bankivskoi\\_sistemi\\_v\\_Ykraini](http://eworks.com.ua/work/3726_Etapi_rozvitky_bankivskoi_sistemi_v_Ykraini).
13. <http://textbooks.net.ua/content/view/2732/14>.

## ЗАСНУВАННЯ НІЖИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ ДУМИ ТА ЇЇ ДІЯЛЬНІСТЬ У 60 – 90-Х РР. ХІХ СТ.

**Солодка К.Ю.**, магістрантка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Крупенко О.В.**, кафедра історії України

Розвинуті органи центрального й місцевого управління є невід'ємною частиною демократичного устрою системи державної влади, громадянського суспільства, яке характеризується органічним поєднанням інтересів людини, суспільства та держави з ефективною системою владних противаг, прозорістю діяльності політичних інститутів, розвитком почуттям відповідальності громадян і управлінців різних ланок за результати своєї діяльності.

Кардинально змінюючи структуру, роль і функції органів влади та державного апарату, суспільство вимагає підвищення ефективності їх функціонування, забезпечення професіоналізму державних службовців, вивчення нових аспектів і проблем державного управління і як його важливої складової державної служби загалом.

Протягом другої половини ХІХ ст. одночасно з реорганізацією у державному апараті Російської імперії відбувалися зміни кількісного, соціального та якісного складу чиновницького апарату. Тому, для вдалого реформування державного апарату у сучасній Україні необхідно враховувати історичну практику проведення та вплив реформ 60 – 90-х рр. ХІХ ст. на різні сторони життя чиновництва. Це зумовлює **актуальність** обраної теми і її науково – практичне значення.

**Історіографія** обраної проблематики дозволяє констатувати про існування достатньої кількості наукових праць, присвячених запровадженню та діяльності земств і міських дум у Російській імперії, її національних окраїнах.

Серед дореволюційних видань особливе місце посідає праця А.Градовського, у якій досліджуються особливості функціонування державних установ, особливості взаємовідносин бюрократичного апарату та окремих чиновників [6]. У праці В.Гессена визначається коло повноважень вищих представників органів влади на місцях у різні періоди існування держави [5]. Важливу увагу приділено тим повноваженням, які входили до компетенції держслужбовця. С.Корф звертається до проблематики участі дворянства у формуванні бюрократичного апарату другої пол. ХІХ ст. [11].

Суперечливий доробок радянської історіографії потребує уважного й диференційованого підходу. Особливе місце посідає монографія П.Зайончковського [9]. Дослідивши велику кількість формулярних списків, історик проаналізував соціальний склад російської бюрократії, умови її матеріального забезпечення та рівня освіти. Друга половина ХХ ст. характеризується поживавленням розвідок із даної проблематики. На жаль, марксистсько – ленінська парадигма суттєво звужувала історичний пошук по цій темі.

У сучасних працях подається ретроспективний аналіз вітчизняного історичного досвіду формування і розвитку державної служби як професійної діяльності, так правового і соціального інституту. Зокрема, В.Дятлов, звертається до проблематики соціального положення чиновника [7]. В.Рябцев, В.Нардова розглядають систему міського самоврядування та місце у ньому рядового чиновника [15, 16].

Після здобуття Україною незалежності помітно зріс інтерес до цієї теми. Заслужують на увагу праці, які висвітлюють історію становлення самоврядних інститутів у Ніжині. Велику роботу з їх вивчення провели Т.Журавльова, В.Симоненко, які на базі широкого кола джерел висвітлюють окремі аспекти функціонування самоврядних інституцій: які питання розглядали на засіданнях, як формували власний бюджет, якими соціальними, економічними діями здобули повагу у суспільства [8, 17].

Отже, аналіз історіографії та джерельної бази свідчить, що сьогодення потребує спеціального комплексного дослідження, де б розглядалася актуальна проблема розвитку бюрократичного апарату на місцевому рівні.

На середину ХІХ ст. Російська імперія опинилася в умовах глибокої соціально – економічної та політичної кризи. Поразка у Кримській війні, поміщицьке свавілля, масові виступи селян як наслідок феодално – кріпосної системи гальмували розвиток держави [10, с. 31]. Необхідно було провести серйозні перетворення у всіх сферах життя, що прискорили б модернізацію господарства, посилили б авторитет держави на міжнародній арені.

У європейських країнах перехід від феодалізму до капіталізму супроводжувався залученням населення до системи місцевого управління. Росія не стала винятком. Специфіка імперської дійсності полягала лише в тому, що все запроваджувалося не шляхом революції,



а реформами, які проводила царська бюрократія, саме тому зміни розтягнулися на довгі роки та були малодієвими на практиці.

Закон від 19 лютого 1861 року звільняв близько 23 млн. селян із кріпосної залежності, у результаті цього постає питання необхідності змін системи адміністративного управління. До закону фактично управлінськими справами повіту займалися поміщики. Однак, у нових умовах керувати вільними селянами, наділених землею, ставало неможливо. Необхідний був новий механізм управління на місцях, тому 1 січня 1864 р. імператор затвердив "Положення про губернські та повітові земські установи" [13, с. 72].

Земства почали вводитися у Російській імперії з 1864 року. Загалом, на українських землях процес їх утвердження розтягнувся більше ніж на 50 років. Це пояснюється тим, що самоуправління вводилося у місцевостях, де домінувало дворянське землеволодіння [16, с. 63]. Чернігівське повітове земство розпочало свою діяльність восени 1865 року. З цього моменту всі справи, повноваження та майно, що належали "Приказу Общественного Призрения" передавалися управі. Структура Чернігівського повітового земства була подібною до тієї, яка була притаманна Російській імперії в цілому. Так, її складали: земські збори – розпорядчий орган; земська управа – виконавчий орган. Більша частина гласних (депутатів) була дворянами.

Найбільшим містом Чернігівської губернії був Ніжин, який став одним із перших у Російській імперії, де запроваджувалося Положення 1864 року. Ніжинська земська управа як орган місцевого самоврядування була заснована 20 липня 1865 р. На основі необхідних документів, можемо зробити висновок про те, що основними функціями, які їй належали, були господарчі питання та утримання громадських будівель. Система земського самоврядування складалася з земських зборів та земської управи. У свою чергу, повітові земські збори склалися з гласних, які обиралися терміном на три роки за трьома куріями. Керівне становище в них займали поміщики, інші групи населення були представлені купцями, селянами та духовенством [3, арк. 1]. Виборці поділялися на три курії за майновим становищем. Відповідно до цього багаті землевласники міста отримували значно більше місць та повноважень у повітській земській управі, що давало їм можливість вирішувати все на власний розсуд без врахування позицій третьої курії.

Земські зібрання відбувалися під головуванням повітових предводителів дворянства. На них формувалися виконавчі органи земства – повітові земські управи терміном на три роки, які й займалися вирішенням поточних питань. Земські управи склалися з трьох чоловік: голови, який затверджувався губернатором, і двох членів, а в окремих випадках чисельність можна було збільшувати до чотирьох осіб [3, арк. 18]. У Ніжинській земській управі зазвичай працював голова та два згодом три заступники, які головували на засіданнях, розглядали скарги та пропозиції. Наприклад, із 1868 року очільником управи був О. Забіла, заступниками М. Бетулінський, О. Сирик та П. Петренко [2, арк. 11]. Крім того, Ніжинській земській управі підпорядковувалися власна канцелярія, для якої призначався діловод із жалуванням у 450 руб. на рік, бухгалтер, реєстратор і п'ять писарів для ведення справ [2, арк. 12].

Ніжинська земська управа займалася в основному господарськими питаннями та доглядом за громадськими будівлями. Зокрема, забезпечення приміщеннями повітових рекрутських присутствій, утримання бухгалтерських та контрольних чиновників повітових казначейств для ведення справ у земських повинностях, утримання підвод при повітових поліцейських управліннях, облаштування приміщень для станових приставів та судових слідчих, передплата на Сенатські та Губернські вісті для повітових поліцейських управлінь та церковних сільських приходів [4, с. 193].

Засновуючи земські управи, держава мало опікувалося їх матеріальним забезпеченням. Особливо гостро дана проблема постала на початковому етапі їх існування. Управа, яка ще не встигла обкласти зборами відповідні господарчі установи, не могла забезпечити себе в облаштуванні та утриманні, а службовці не отримували зарплатню. Хоча стаття 6 "Положення" передбачала самостійну діяльність земських установ, законом визначалися випадки та порядок, коли їх дії та розпорядження мали контролюватися та затверджуватися державною владою. Губернатор мав право зупинити виконання всілякої постанови земських установ, які вважав протизаконними. Саме за таким сценарієм і розгорнулися події 1865 року, коли губернатор висловив протест на складання Ніжинського повітового кошторису про віднесення витрат на утримання управ на залишки коштів губернського земського зібрання. Губернське земське зібрання погодилося ухвалити клопотання про скликання повторного розгляду кошторису [4, с. 193].

Можемо говорити про те, що реформи місцевого управління були вкрай необхідними для пореформеної імперської бюрократичної системи. Однак, вони супроводжувалися

серйозними суперечностями і проблемами. Центральна вертикаль влади не хотіла втрачати контроль над місцевими органами, особливо у фінансовій сфері. В той же час, багато господарських проблем перекладалися на місцеві бюджети, що не могли витримати весь тягар. Відповідно, збільшилися податки для населення, переважно селян і міщан.

Головними проблемами якими займалася повітова земська управа, були питання господарського характеру та догляду за громадськими будівлями. Мета цього, на нашу думку, полягала у тому, що, передаючи повноваження у сфері господарства безпосередньо на місця, поліпшиться економічне становище певного регіону. У цьому плані дана реформа мала позитивне значення. Однак, через непродуманість та прагнення за будь-яку ціну контролювати те, що відбувається на місцях, призвело до жорсткого погляду з боку губернатора та міністра внутрішніх справ. Органи земського самоврядування не мали достатньої самостійності у вирішенні багатьох питань.

В умовах становлення ринкових відносин виникла життєва потреба реформування міст. 20 березня 1862 р. з'явилося "Височайше повеління" приступити до вироблення нового "Положення для міст імперії" на основі Санкт-Петербурзької хартії 1846 р. Для розробки законопроекту урядом залучалася громадськість. У 509 містах імперії були сформовані комісії з найбільш досвідчених громадян, власників нерухомого майна, які висували свої пропозиції стосовно організації міського самоврядування [18, с. 39]. Відповідна комісія була створена і в Чернігові. У поданих нею пропозиціях вказувалось, що жителі міста, які мають вищу освіту, можуть користуватися правом обирати і бути обраними до органів міського самоврядування, незалежно від їхнього майнового цензу. Однак, далі цих пропозицій комісія не пішла, що говорить про власну неготовність і лояльність до уряду. Деякі комісії виходили за встановлені межі своєї компетенції, вимагаючи передачі органам самоврядування і адміністративних функцій [19, с. 99].

На основі всіх пропозицій спеціально створеною комісією при Міністерстві внутрішніх справ було вироблено проект Положення, обговорення якого затяглося через внутрішньополітичні процеси в країні. Після замаху Д. Каракозова на царя у 1866 р. ейфорія демократії дещо спала, поступившись реакційним тенденціям. В урядових колах з великою обережністю ставилися до будь-яких проявів лібералізму. Через це дві редакції проекту були відхилені Державною радою та відправлені для доопрацювання. Внаслідок цього було значно обмежено самостійність місцевих структур, посилено контроль за їх діяльністю місцевою адміністрацією. Лише третю редакцію, схвалену Державною радою, було підписано Олександром II 16 червня 1870 р [18, с. 39].

У містах і містечках продовжували функціонувати муніципальні управління, що базувалися на основі "Грамоти та права міст Російської імперії", виданого Катериною II 21 квітня 1785 р. Наприклад, згідно даного акту населення Ніжина ділилося на 6 розрядів, а від кожного обирався один гласний в Думу. "Шестигласна" Дума складалася із гласних та міського голови. Вона була практично безправна і у всіх питаннях підпорядковувалася вищими чиновниками [1, арк. 2].

Міська реформа 1870 р. замінила "шестигласну" думу всестановою міською установою місцевого самоуправління. Положенням передбачалося створення розпорядчих органів – міських дум і виконавчих – міських управ, детально описувалася виборча система, структура самоврядних органів, межі компетенції. 32 статті першого розділу "Про міські виборчі зібрання" безпосередньо були присвячені умовам наділення громадян виборчими правами на основі буржуазного виборчого цензу і самій процедурі голосування. Теоретичне обґрунтування даних положень розробив представник поміркованої ліберальної буржуазії Б.Чичерін. Він вважав, що "муніципальними бюджетами повинні розпоряджатися лише ті особи, які брали участь у їх формуванні", саме ця ідея і була підтримана урядовими колами [18, с. 40].

Запроваджувалася міська реформа в усіх губерніях поступово. На 1871 рік міське управління було введено лише в 104 містах. Це говорить про те, що міські муніципалітети як і земства, перш за все, розпочинали діяльність у регіонах з домінуючим дворянським станом, чим уряд намагався уникнути представницьких вимог [10, с. 36]. Чернігівська губернія стала однією з перших, де запроваджувалося Міське Положення 1870 року. Вже на 1880 рік воно діяло майже в усіх містах і містечках губернії. Міська управа турбувалася про благоустрій міста. Так у 1875 році відкрито міський банк, у 1880-х рр. почали будувати казарми, що звільнило жителів від нав'язливого постою солдат. Більша увага починає приділятися санітарно-гігієнічному стану міста, з'явилися звалища для сміття за Черніговом, проводилася брукування вулиць, забезпечення жителів якісною питною водою [14, с. 252 – 254].

Ніжин став одним із перших міст Російської імперії, де утворювалися нові органи самоврядування. У 1872 р. були проведені вибори до міської думи та управи. Виборчим

правом наділялося доволі велике коло жителів Ніжина. Зокрема, міщани, які досягли 25-річного віку і проживали у населеному пункті не менше двох років, володіли нерухомим майном чи сплачували податки до міської скарбниці за патенти на утримання промислових і торгових закладів.

Компетенція міської думи була обмежена місцевими господарчими питаннями: облаштування міста, протипожежні заходи, підтримка та розвиток торгівлі й промисловості [2, арк. 1 – 2]. Документальні джерела дають підстави зробити висновок, що всі питання, якими займалася міська дума можна поділити на 12 розрядів: загальне діловодство; благоустрій міста, облік, оренда міського майна; організація та нагляд за дотриманням правил торгівлі; розквартирування військових частин; облаштування шкіл, лікарень, інших установ, догляд за ними; санітарія міста, боротьба з епідеміями; обрання різних господарчих комісій, комітетів та їх уповноважених; облік, призначення та переміщення чиновників; стосовно питань грецької спільноти; ревізькі питання; стосовно будівництва на території Ніжина мостів та інших будівель; фінансові питання.

Загалом, стосовно благоустрою міста новосформована міська дума мала широкі повноваження. Її економічна діяльність була домінуючою серед інших напрямів та була покликана задовольнити господарські, побутові та фінансові потреби міста. Розпочавши свою діяльність, вона першим кроком постановила передати справи та папери колишньої міської думи міській управі [2]. Надалі здійснювалися кроки спрямовані на формування власного бюджету, адже міське господарство існувало за рахунок податків. Так, для відкриття будь-якого торговельного закладу або заняття промислом необхідно було отримати в міській управі спеціальне посвідчення (білет), за яким сплачували податки. Кожна справа розглядалася на окремих засіданнях, де вирішувалися питання про дозвіл на заснування того чи іншого закладу [12, с. 47].

Міська управа видавала обов'язкові постанови для жителів міста, які обговорювалися на спільних засіданнях із міською думою, а потім затверджувалися Чернігівським губернатором. Так, для попередження пожеж у місті з 1875 р. почала діяти постанова про нічні варти. Місто розділялося на окремі дільниці, на кожній з яких були свої пости. У цьому ж році вийшла постанова про освітлення вулиць у Ніжині. Згідно з нею кожен домовласник повинен був перед своєю садибою встановити стовп із гасовим ліхтарем і освітлювати ним вулицю упродовж усієї ночі [12, с. 47].

Отже, головним рушієм запровадження відносно нового міського самоврядування на теренах Російської імперії було знищення кріпацтва та заснування земських установ. Царська імперія ставала на шлях капіталізму, унаслідок чого міста швидко розвивалися в економічному плані, змінювалася соціальна структура населення, що, в свою чергу, привело до збільшення ролі міських центрів у економічному, суспільно – політичному та культурному житті. У силу цього питання управління містами, облаштування комунального господарства набували особливого значення. Сама підготовка реформи міського самоврядування мала затяжний характер. Це пояснюється прагненням влади, з одного боку, створити формальну демократію на місцях, а з іншого – зберегти власні позиції.

На початковому етапі своєї діяльності управа намагалася створити всі необхідні умови для ефективної роботи. Тому нагальні питання стосувалися економічної та фінансової сфери, вирішення проблем податків, відкриття ніжинського банку. Як наслідок такої діяльності, значна частина прибутків у майбутньому потрапляла до міської казни, що позитивно вплинуло на благоустрій міста.

### Література

1. ВДАЧОН, ф. 340, оп. 1, спр. 7, 23 арк.
2. ВДАЧОН, ф. 342, оп. 1, спр. 107, 52 арк.
3. ВДАЧОН, ф. 342, оп. 1, спр. 18, 62 арк.
4. Воробей Р. Формування та становлення системи місцевих органів державної влади та правління в Україні у др. пол. ХІХ – на поч. ХХ ст. – Чернігів: КП "Вид-во "Чернігівські обереги", 2009. – 354 с.
5. Гессен В.М. Вопросы местного управления / В.М.Гессен. – СПб.: Тип. и лит. А.Е.Ландау, 1904. – 235 с.
6. Градовский А.Д. Начала русского государственного права: Ч.2, Органы управления. – СПб., 1907 г. – 580 с.
7. Дятлов В. А. Особенности социального положения чиновничества Российской империи в первой половине ХІХ века (на примере Пензенской и Саратовской губерний) // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. – 2012. – № 27. – С. 601 – 604.

8. Журавльова Т. Діячі чернігівського земства на поч. ХХ ст. // Сіверянський літопис. – 1999. – №4. – С. 135 – 139.
9. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М.: Мысль. – 1978. – 388 с.
10. История СССР. 1861 – 1917 гг. / Под ред. В.Г.Тюкавкина. – М., 1990. – 463 с.
11. Корф С.А. Дворянство и его сословное управление за столетие 1762–1855. – СПб., 1906. – 720 с.
12. Кулик В. Ніжинська міська управа // Ніжинська старовина. – 2007. – Вип. 3(6). – С. 47 – 51.
13. Ланько О. Державна влада і кооперація 1861 – 1917 рр. (до постановки проблеми) // Сіверянський літопис. – 2013. – №1. – С. 70 – 75.
14. Леп'явко С. Чернігів. Історія міста – Науково-популярне видання. – Київ: Темпора, 2012. – 432 с.
15. Нардова В.А. Городское самоуправление в России в 60 – 90-х годах XIX в. Правительственная политика. – Л., Наука, 1994, – 260 с.
16. Рябцев В.П. Земства в Україні (середина ХІХ – поч. ХХ ст.): історіографія проблеми // Київський університет ім. Т.Шевченка. Вісник. Серія історія. Вип.41. – К., 1999. – С. 63 – 65.
17. Симоненко В.І. Ніжинське земство // Актуальні проблеми міст та міського самоврядування (історія і сучасність): Тези міжнар. наук.-практ. конф. (Рівне, 7 – 9 квітня, 1993). – Рівне, 1993. – С. 50 – 52.
18. Шара Л. Формування міських дум Чернігівщини за положенням 1870 р. // Проблеми історичного і географічного краєзнавства Чернігівщини: Чернігів. – 2002. – Вип. V. – С. 38 – 44.
19. Шевченко В., Кулінська С. До історії міського самоуправління Чернігова // Літературний Чернігів. – 1998. – №2. – с. 98 – 104.

УДК 902.03

### **КУКРЕЦЬКА МІГРАЦІЯ НАПРИКІНЦІ МЕЗОЛІТУ Й ПОЧАТОК "НЕОЛІТИЗАЦІЇ" УКРАЇНСЬКОГО ЛІСОСТЕПУ**

**Солодовник Н.М.**, магістрантка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Москаленко О.Ю.**, кафедра історії України

Кукрецька культура з'явилася на території перед Гірського Криму внаслідок міграції населення з території Північної Месопотамії [8, с.84 – 131]. Транзит на терени Криму був пов'язаний з Кавказом [9, с.33 – 62], де також відомі кукрецькі пам'ятки. Поштовхом для міграції населення млефаатської культури, яке і призвело до формування кукрецької культури у Криму, стало несприятлива для продовження традиційного мисливського господарства демографічна ситуація, коли на схилах гір Загросу одночасно існувало три археологічні культури: власно млефаатська, немрицька та постзарзійська. У подальшому населення млефаатської культури засвоїло навички скотарства та землеробства, але на початку ІХ тис. до н.е., коли розпочався міграційний рух, ніяких неолітичних рис носії майбутньої кукрецької культури не мали [11, с. 11 – 25]. У такому стані вони й потрапили у Крим у першій половині пребореалу. Тим не менш, кримські реалії, вимушене співіснування кукрекців з носіями інших культур обумовили міграцію частини кукрецького населення за межі півострова у степову зону Нижнього Подніпров'я, Південного Побужжя, Приазов'я. Відбулася ця подія на межі пребореалу – бореалу.

Виникає питання, чому саме у цей час мисливці з господарською стратегією, орієнтованою на використання природних ресурсів гір, яйл, гірських річкових долин, передгір'їв, порушили загальний мезолітичний принцип адаптації, відмовившись від знайомого ландшафту? Ймовірно, справа полягала у тому, що у цей час у кукрецькому середовищі з'явилися перші прояви скотарства. Зв'язок кукрекців з материнською територією, здається не переривався. Кукрецька людність продовжувала підживлюватися міграційними потоками з Месопотамії, де як раз на межі пребореалу – бореалу виникло скотарське господарство [11, с. 11 – 25]. Разом з навичками скотарства, дуже схоже, у ареал розселення кукрекців потрапляли і такі інновації, як кам'яний посуд, човники. Не виключено, що саме знайомство з новими господарськими стратегіями обумовило першу хвилю кукрецької колонізації степу. Висловлена гіпотеза начебто підкріплюється археологічними даними, але викликає й сумніви. На користь гіпотези говорять дослідження В.М. Даниленка у Кам'яній Могилі І, де у докерамічних кукрецьких шарах були знайдені кістки домашніх тварин зокрема, бика домашнього [4, с. 17 – 29]. На жаль, знахідки були погано задокументовані і висновки

археозоологів піддаються нищівній критиці [2, с. 53 – 58]. Тим не менш, сама міграція є додатковим аргументом на користь теорії про досить ранню неолітизацію кукрецького суспільства, адже йде у розріз із загальними тенденціями розвитку ранньоголоценових суспільств.

Не виключені й інші причини розселення кукрекців. На території Криму спостерігається наявність кукрецьких стоянок на кордоні гірської та степової зон. Прикладом такої стоянки є Вишенне II, розташоване як раз на кордоні зі степовим простором [10, с. 7 – 18]. Досить ймовірно, що млефаатські переселенці були однаково пристосовані як до гірських умов, так і до відкритих просторів, які мало чим відрізнялися від схилів Загросу. У такому випадку просунення кукрецького населення у степ могло бути обумовленим його природньою адаптацією до степового простору, тобто – не порушувала загальне правило мезолітичних мисливців триматися певного типу ландшафту.

Вже на початку бореалу фіксується поширення кукрецького населення у степовій зоні. До цього часу ми можемо відносити нижні шари Кам'яної Могили I [4, с. 17 – 29]. На жаль, відсутнє пряме підтвердження віку цих шарів радіокарбонними датами. Але є дата середини бореалу, яка отримана за матеріалами з середини шару "докерамічного неоліту", тобто наше припущення є справедливим. Про достовірність нашого припущення говорять і абсолютні дати деяких кукрецьких стоянок, розташованих значно північніше, ніж Кам'яна Могила I. Початком бореалу датуються окремі комплекси поселення Ігринь 8 на порогах Дніпра, а також нижні шари стоянки Добрянки III у басейні Південного Бугу.

На нашу думку, кукрецька культура зайняла вільну нішу у степу. На сході ареал її просування не перетинався з ареалом розселення зимівниківського населення, на заході – з площею, якою займали носії культурних традицій Білолісся.

Зникнення у другій половині білоліських традицій у Півічно-Західному Причорномор'ї призвело до переселення частини кукрецького населення на зайняту раніше територію. Цю подію ілюструють матеріали поселення Мирне, ранні шари якого датуються серединою VIII тис. до н.е.

Після цього настає період стабілізації кукрецького суспільства. Приблизно протягом тисячі років нових міграцій не відбувалося. Як здається, якщо навіть кукрекці на межі пребореалу – бореалу володіли навичками відтворювального господарства, такі навички могли бути втраченими. Безроздільне володіння більшою частиною причорноморських степів, відсутність будь-якого конкурентного середовища, наявність у степу величезних стад турів сприяли тому, що продовження традиційного мисливського господарства було найоптимальнішим сценарієм розвитку. Про це свідчать і аналіз фауністичних комплексів Ігрині 8 та Мирного. Таким чином, тисячолітнє перебування носіїв кукрецької культури у степу характеризує повернення кукрецької спільноти до мезолітичної моделі відношення до ландшафтів.

Докорінні зміни у ставленні кукрекців до ландшафту пов'язані із атлантикумом – останньою третинною VII тис. до н.е., коли розпочався перший у середньому голоцені період аридизації клімату. У цей час кукрецька культура поширюється на територію Молдови, відбувається подальше освоєння басейну Південного Бугу. Іде колонізація середньої течії Сіверського Дінця, де з'являються донецької культури, основні характеристики якої повністю збігаються з кукрецькими.

Цей період став визначальним у житті кукрецького суспільства: з'являються неолітичні інновації, які поширюються у ареалі кукрецької культури, зокрема поширюється кераміка. Керамічні комплекси печерського типу супроводжують кукрецькі на пам'ятках Добрянки [6, с. 227]. Сурська кераміка з'являється у Кам'яній Могилі I та на Острові Сурському I та II [3, с. 22]. Кераміка супроводжує і донецькі комплекси, найдавнішими з яких є Клішня III та Велика Перерва I [7, с.21 – 51]. Відтепер достеменно практикується скотарство, про що свідчать матеріали Кам'яної Могили та комплексів Сурського острова. Тобто, неолітичний характер кукрецького суспільства вже не викликає сумнівів.

Вперше за тисячу років кукрецьке населення порушує принцип використання виключно степового ландшафту. Донецька культура виникла на території, яка у той час належала до лісостепової зони. З лісостепом пов'язане й кукрецьке населення басейну середньої течії Південного Бугу.

Чому ж відбулося порушення "прив'язки" кукрецької культури до певного типу ландшафту? Окреслимо кілька причин.

1. Поширення елементів неолітичного способу життя, засвоєння у більш-менш повному вигляді "неолітичного пакету" дозволяло без особливих проблем компенсувати усі вади територій, до яких кукрекці не були повністю адаптованими, продуктами скотарства. Цьому сприяла традиційна наявність зв'язків з розвинутим, у той час, регіоном Північної Месопотамії, звідкіля, наприкінці VII тис. до н.е. відбувся черговий притік мігрантів. Про це свідчить той факт, що більшість знахідок кам'яного посуду та човників датуються саме цим часом.

2. Дія демографічного фактору. У останній третині VII тис. до н.е. зникає кукрецьке населення у Криму, про що свідчать найпізніші кримські абсолютні дати, отримані за матеріалами верхніх шарів Кукреку та Мису Трійці. Останній виплеск населення з Криму сприяв засвоєнню нових територій.

3. Поява конкурентного середовища. Гребениківське населення поступово витісняє кукрецьке усе далі на північ та схід.

Спрацював ефект "доміно": процес наступу носіїв гребениківської культури спричинив подальше просування кукрецького населення. На початку VI тис. до н.е. кукрецькі общини вперше з'являються на межі з лісовою зоною, про що свідчать матеріали Стоянки Лазарівка на Житомирщині [5, с. 199 – 200]. Тут кукрецьке населення створює мішані територіально-виробничі групи з автохтонним яніславицьким населенням лісової зони, що сприяло подальшому поширенню традицій неолітичного способу життя на нові території. Кукрецьке населення, яке залишило лазарівський комплекс, було пов'язано з басейном Південного Бугу, адже керамічний комплекс Лазарівки є цілком подібним самчинським комплексам добрянківського вузла пам'яток [5, с. 196].

Тиск гребениківського населення на порогах Дніпра призвів і до міграції кукрецького населення з Надпоріжжя. Цей процес характеризують матеріали комплексу Ходосівки [1, с. 95 – 119], який був досліджений трохи південніше Києва. Таким чином, і кукрецьке населення Надпоріжжя так само опинилося на межі Лісостепу та Полісся.

На середину VI тис. до н.е. кукрецьке населення взагалі зникає зі степової зони. Причини для цього були, в основному демографічного характеру. По-перше, слідом за останніми кукрецькими переселенцями з Криму у степ мігрують носії таш-аїрської культури, які припинили розвиток кукрецької традиції у Кам'яній Могилі. По-друге, продовжувалися експансії гребениківського населення і таким чином, відбулася повна переорієнтація носіїв кукрецької культури на ресурси лісостепу, а потім і лісу.

Не маємо точних відомостей, коли саме кукрецьке населення опинилося на півдні лісової зони. Судячи за датою Крушників [5, с. 200 – 201], відбулося це, швидше за усе, у 3-й або на початку 4-ої чверті VI тис. до н.е. Досягнувши півдня лісової зони на території Київщини, кукрецьке населення припинило подальше просування, а з часом зникає зовсім. Наприкінці своєї історії кукрецькі втягнули у сферу розвитку неоліту величезний масив яніславицького населення, що обумовило у подальшому початок процесу неолітизації на території Білорусі та Прибалтики. Кукрецьке населення, таким чином, протягом останньої третини VII – VI тис. до н.е. виступало у якості першопрохідців, які приносили неолітичні інновації на території лісостепової та лісової зон України. Протягом часу існування кукрецької культури на неолітичній фазі розвитку, її носії використовували усі відомі на території України типи ландшафтів, чим докорінно відрізнялися від носіїв мезолітичних культур.

### Література

1. Гаскевич Д.Л. Знахідки мезолітичної та неолітичної доби поселення Ходосівка-Заплава // Поселення між Ходосівкою та Лісниками. Дослідження 2003 року. – Київ: Стилос, 2007. – С. 95 – 119.
2. Гаскевич Д.Л. Фауна поселення Кам'яна Могила 1: фактор суб'єктивності у становленні концепції неолітизації Північного Надазов'я // Проблеми дослідження пам'яток археології Східної України (під ред. В.В.Отроценка). – Луганськ: Луганський краєзнавчий музей, 2012. – С. 53 – 58.
3. Даниленко В.Н. Неолит Украины: Главы древней истории Юго-Восточной Европы. – К.: Наукова думка, 1969. – 259 с.
4. Даниленко В.М. Кам'яна могила. – К.: Наукова думка, 1986. – 151 с.
5. Залізник Л.Л. Мезоліт заходу Східної Європи. Київ: Шлях, 2009. – 278с.
6. Залізник Л.Л., Товкайло М.Т., Манько В.О., Сорокун А.А. Стоянки біля хутора Добрянка та проблема неолітизації Буго-Дніпровського межиріччя // Кам'яна доба України. – 2013. – Вип 15. – С. 194 – 257.
7. Манько В.О. Неоліт Південно-Східної України. Київ: Шлях, 2006. – 280 с.
8. Манько В.О. Фінальний палеоліт – неоліт Криму. Київ: Вид-во О. Філюка, 2013. – 244с.
9. Манько В.О. Походження кукрецької культури // Наукові студії. Випуск 8. Давні майстерні та виробництво у Вісло-Дніпровському регіоні (під ред. Л.Войтовича). – Львів: Априорі, 2015. – С. 33 – 62.
10. Яневич О.О. Етапи розвитку культури Кукрек в Криму // Археологія. – Вип. 58. – 1987. – С. 7 – 18.
11. Zeder M.A. Animal Domestication in the Zagros : A Review of Past and Current Research // Paleorient, 1999. – Vol.25/2. – P. 11 – 25.

## ДИПОМАТИЧНІ ВІДНОСИНИ КУБАНИ З УКРАЇНСЬКИМИ ДЕРЖАВНИМИ УТВОРЕННЯМИ У 1917–1920 РР.

**Хандога Р.І.**, магістрант історико-юридичного факультету

Науковий керівник: доктор іст. наук, проф. **Леп'вко С.А.**, кафедра історії України

Лютнева революція 1917 р. та розпад Російської імперії зумовили стрімкий рух Кубані до державного самовизначення. Найактивнішу роль в цьому процесі відігравали українські національні діячі Кубані ("чорноморці", "самостійники") та козацьке населення колишньої Чорноморії. Від самого початку створення державних структур Кубанського Краю, зовнішньополітична орієнтація нової республіки була спрямована на військово-політичний союз з новопосталими національними державами та в перспективі – інтеграцію з незалежною Україною в єдиному державному організмі.

Актуальність даної теми полягає у тому, що аналіз дипломатичних зв'язків Кубані з Україною у контексті революційних подій допоможе нам набагато краще зрозуміти багатогранну загальну картину суперечливих подій боротьби українського народу за національне та державне самовизначення. Крім цього, тотожність процесів, які мали місце у Наддніпрянській Україні й на Кубані, дасть змогу подивитися на історію національних змагань українців з нового боку, виявити причин поразки створення української державності.

Мета даної статті полягає у висвітленні активних дипломатичних відносин між Кубанським Краєм та Українськими державними утвореннями у 1917 – 1920 рр.

Як і багато інших сторінок революції й громадянської війни підвалини історіографії Кубані заклали її учасники та сучасники. Першими публікаціями, в яких показано різні етапи розвитку ситуації у цьому регіоні у 1917 – 1920 рр., були мемуари М.Галагана [3], Д.Дорошенка [4], П.Скоропадського [11], П.Сулятицького [10], В.Іваниса [5] та ін.

Серед сучасних українських фахівців, які зробили внесок у дослідження історії дипломатичних відносин України та Кубанського краю варто відзначити О.Павлишина [9], В.Матвієнка [6], О.Поплавського [8], В.Сідака [12]. Український дослідник Кубані Д.Білий [1] у монографії, "Українці Кубані в 1792 – 1921 роках. Еволюція соціальних ідентичностей" розглядає перспективи перетворення Кубанської Народної Республіки в Українську Кубанську Народну Республіку та аналізує взаємовідносини між Кубанським Краєм та українськими державними утвореннями.

Значним кроком у дослідженні політичних процесів на Кубані в умовах громадянської війни 1917 – 1922 рр. стала монографія російського історика Нікітіна [7]. Як бачимо дана проблема піднімається у працях багатьох дослідників, але вона потребує більш детального розгляду.

Після перемоги Лютневої революції на Кубані починають відбуватися значні революційні перетворення. З 9 по 18 квітня 1917 р. в Катеринодарі відбувся обласний з'їзд представників населених пунктів Кубанської області, учасники якого проголосили себе Кубанською Військовою Радою. 17 квітня козацький з'їзд підтвердив створення Військової Ради та Тимчасового Кубанського військового уряду. Головою Ради став М.Рябовол, уряд очолив О.Філімонов.

Від самого початку утворення Центральної Ради українська еліта Кубані намагалась зробити все можливе для того, щоб дипломатичні зв'язки з Україною поступово переросли в міждержавний союз, а потім і в єдину державу. На початку квітня 1917 р. на запрошення Української Центральної Ради на Всеукраїнський національний конгрес, що проходив у Києві прибула делегація від Кубані на чолі з відомими кубанськими громадськими і політичними діячами С.Ерастовим і М.Ливицьким. Вони ж увійшли до розширеного складу Центральної Ради. С.Ерастова, як найстарішого за віком українського діяча, було обрано головою Всеукраїнського національного конгресу [8, с.112].

7 жовтня 1917 р. Кубанська Військова Рада ухвалила "Временное положение о высших органах власти в Кубанском крае". У відповідності з ним Кубанська область перейменувалася в Кубанський край, а Кубанська військова Рада – в Кубанську Законодавчу Раду. Паралельно відбувалося створення спільних органів управління козацтва Півдня Росії. 20 жовтня 1917 р. було створено Південно-Східний Союз, проте ця ідея виявилася неефективною у військовому відношенні, а Союз недовготривалим, проте сама ідея Союзу декілька місяців утримувала Кубань на деякій відстані від України [8, с. 112].

Уже наприкінці листопада 1917 р. до України з Кубані прибула делегація на чолі з членом Кубанської Ради Гнатом Сидоровичем Білим для встановлення плану спільних дій Кубанського уряду і Центральної Ради.

У той же час в українських урядових колах виникає ідея створення загальноросійського федеративного уряду, до складу якого мали б увійти представники від різних частин колишньої імперії. З цією метою для переговорів з урядом Південно-Східного Союзу на Кубань була направлена делегація представників Центральної Ради у складі М.Галагана та Є.Онацького.

10 грудня 1917 р. Микола Галаган та Євген Онацький прибули до Катеринодару, тут вони зустрілися з головою Кубанського уряду Л.Бичем, були присутні на засіданні Кубанської Законодавчої Ради та на загальнокрайовому з'їзді представників населення Кубані.

Після розмови з головою Кубанського уряду Л.Бичем стало зрозуміло, що об'єднання Кубані з Україною не на часі, щодо цього Галаган пізніше згадував: "На перешкоді тому стояла не тільки неунормованість внутрі-кубанських відносин, але й недосить висока політично-національна свідомість української частини населення Кубані. Любов до України стихійне почуття спорідненості не перетворились ще у сформовану свідомість необхідності державно-політичної єдності, хоч початкові елементи такої свідомості без сумніву уже народжувались..." [3, с.126].

Також М.Галаган зустрівся з провідниками "великоукраїнської" політики на Кубані, К.Безкровним, І.Макаренком та М.Рябоволом.

Підводячи підсумки цього візиту М.Галаган зробив висновки, що зближення України і Кубані наштовхується на протидію з боку Південно-Східного Союзу та антиукраїнськи налаштованої частини кубанського політикуму козацтва і населення. На думку М.Галагана "...союзницькі відносини Кубані з Україною могли постати або наслідком поширення складу уже утвореного Союзу шляхом приєднання до нього України, або шляхом висунення Кубані із Південно-Східного Союзу та заключення окремого союзу з Україною... Найбільш відповідною формою можливого їх зв'язку була б конференція двох цих самостійних республік" [3, с.148].

На початку 1918 р. на кубанському полі з'являється новий гравець – Добровольча армія, яка відступає сюди під ударами червоних із Облaсті Війська Донського. У цих умовах 16 лютого 1918 р. Законодавча Рада проголошує самостійність Кубанської народної республіки. Незважаючи на поодинокі спроби прийняття та ухвалення резолюцій про прилучення Кубані на федеративних підставах до УНР, цей акт не був юридично оформлений Невіра в сили свого народу, політична невизначеність призвела до того, що перемогла позиція союзу Ради із Добровольчою армією. 28 лютого 1918 р. під тиском більшовиків Кубанський уряд та Законодавча Рада разом із близько 3 тис. козаків були змушені залишити столицю Кубані [8, с.114].

У середині березня 1918 р. частини кубанських козаків зустрілися у станиці Новодмитрієвській із Добровольчою армією, 17 березня було ухвалення рішення про повну підлеглисть кубанського війська командуванню Доброармії [8, с. 114].

Але для продовження боротьби з більшовиками потрібна була фінансова і військова допомога. Для її отримання А.Денікін вирішив використати кубанських українців. В Українську державу була направлена спеціальна делегація в складі Голови Кубанської Законодавчої Ради М.Рябовола, його заступника Султана Шахін-Гірея, членів Ради К.Безкровного, П.Каплина, Г.Омельченка і міністра землеробства Кубані Д.Скопцова. До Києва делегація прибула 28 травня 1918 р. і була прийнята гетьманом П.Скоропадським. У ході переговорів про надання військової допомоги в боротьбі проти більшовиків були обговорені питання щодо можливості федеративного або конфедеративного об'єднання Кубані з Українською державою [6, с. 115].

На урочистому сніданку на пошану кубанських делегатів гетьман зазначив: "...я сподіваюсь, що ... славні кубанці підуть разом з молодією Українською державою, щоб здійснити ті гарячі мрії, котрі являлися керівничою зіркою для наших батьків" [4, с. 336]. Гетьман наполягав на включенні Кубані до складу Української Держави з призначенням туди свого генерал-губернатора. Кубанська ж сторона висловлювалася лише за федеративні зв'язки з Україною [12, с. 146]. Безсумнівно, що М.Рябовол і чорноморці прагнули об'єднання з Україною, але, розуміючи залежність Кубані від війська Денікіна, який ненавидів все українське сторони обмежились обміном дипломатичними представництвами на рівні посольств.

Міністр закордонних справ гетьманського уряду Дмитро Дорошенко свідчив, що під час переговорів між П.Скоропадським і М.Рябоволом була укладена таємна угода про возз'єднання України і Кубані. Внаслідок цієї угоди до розпорядження кубанського уряду почали надходити транспорти зі зброєю і амуніцією, кошти для підтримки українського видавництва на Кубані [1, с. 437].



З Київського артилерійського депо на Кубань було відправлено вісім 76-міліметрових гармат, 21 тис. гвинтівок Мосіна, 20 кулеметів "Максим", 100 кулеметів "Кольт" і 40 – австрійського зразка, 4 телефонні станції, військовий реманент, 5 млн. набоїв, 50 тис. снарядів тощо – на суму до 6 млн. крб. Зброя надійшла у червні-липні 1918 р. двома транспортами [12, с. 147].

Вирішальним кроком у напрямку затвердження впливу України на Кубані повинна була стати масштабна воєнна операція з висадки українського експедиційного корпусу, дивізії генерала Зураба Натієва у кількості 15 тис. чоловік, на Тамані для допомоги козацькому антибільшовицькому повстанню. Але десант не відбувся через саботаж проросійських чиновників гетьманського уряду і протидію німецького командування. Це привело до того, що першою на Кубань, фактично звільнену від більшовиків козацькими повстанцями, увійшла армія А.Денікіна [1, с. 438].

Незважаючи на несприятливі обставини, дипломатичні зв'язки Гетьманату і Кубанського уряду продовжували зміцнюватися. У жовтні 1918 р. до Києва прибула надзвичайна місія Кубанської Ради на чолі з В.Ткачовим. Місія прибула для укладання важливих угод між Кубанською Народною Республікою і Україною, в тому числі одне з її завдань полягало у з'ясуванні обставин, за яких могло відбутися їх об'єднання. Були укладені угоди про торговельні, мореходні, дипломатичні і банківські зв'язки між Україною і Кубанню, підписана конвенція про залізничні шляхи сполучень та поштово-телеграфні зносини [1, с. 438].

У відповідь на місію Ткачова український уряд вислав на Кубань надзвичайну місію на чолі з полковником Ф.Боржинським (доля останнього склалась трагічно, коли наприкінці січня 1919 р. він повертався з Кубані, на станції Іловайській його заарештували та розстріляли білогвардійці) [1, с. 441].

У вересні 1918 р. Ф.Боржинский був призначений повноважним представником Української Держави на Кубані (консульським агентом першого розряду). Відразу ж після прибуття в П'ятигорськ Ф. Боржинский направив перший таємний звіт главі МЗС Української Держави. У ньому він інформував про назрівання конфлікту між кубанським урядом і командуванням Добровольчої армії, яке грубо порушувало традиційний козацький устрій і перешкоджало скликанню Військової ради, яка повинна була прийняти конституцію Кубанської Республіки. Ще він звертав увагу на те, що проти провідників української політики на Кубані розгортається справжня інформаційна війна, яку ведуть представники російських шовіністичних організацій. Одним з форпостів брудної пропаганди була Катеринодарська газета "Великая Россия", редактором якої був відомий російський націоналіст Василь Шульгін. Ф.Боржинский вирішив протиставити цьому власний друкований орган і попросив у керівництва МЗС негайно виділити 40 тис. крб. [1, с. 441].

Незабаром за його сприяння українські видавництва Кубані ("Чорноморець" – засноване у 1917 р. в Катеринодарі) почали одержувати кошти від міністерства закордонних справ України. Серед періодичних видань, які виразно стояли на проукраїнських позиціях, були "Вольная Кубань" (Орган Кубанского войскового правительства, 1918, ред. Г.Білий); "Свободная Кубань"; "Вольный казак", (1919, ред. Г.Бут); "Воля" (1920); "Голос Кубанца" (1918), також місцева "Просвіта" розгорнула книгодрукування. Це викликало злісні нападки на гетьманського посла.

Зберігся таємний рапорт першого секретаря посольства Української Держави в Катеринодарі Костянтина Поливанова від 21 грудня 1918 р., де міститься звіт про роботу в краї гетьманської розвідки. Як доповідав український дипломат, було зібрано інформацію про настрої кубанських політичних кіл, становище місцевого козацтва, інтелігенції та інших верств населення, його склад, розстановку політичних сил [12, с. 148].

Робота української дипломатії не обмежувалась лише збором важливої інформації. "Політична кон'юнктура на Кубані, – зазначав К.Поливан, – вимагає від українського посольства одразу ж розпочати якомога ширшу й енергійну працю в справі поширення політичного впливу Української Держави в краї" [12, с. 148].

Співробітники посольства брали участь у секретних нарадах Кубанської Крайової Ради і Крайового уряду, вели роботу по поглибленню антагонізму між місцевими політиками й командуванням Доброармії, наполегливо поширювали серед кубанських політичних кіл думку про життєву необхідність для Кубані тісного союзу з Україною. За активну діяльність в краї автор рапорту навіть заарештовувався денікінською контррозвідкою [12, с. 148].

Після того як Гетьманат Павла Скоропадського в Україні змінила Директорія, Федір Боржинский визнав нову владу, 21 грудня 1918 р. у своєму рапорті до Києва він відзначив: "Кубань вже є існуючим державним козацьким організмом, і тому проводити на Кубані лише українську політику, може бути шкідливим для української ідеї там.

Кубань безумовно врешті решт прилучиться до України, але з огляду на вищевказане треба перевести її через дві стадії, власне:

1. Через самостійність Кубанську.

2. Через федерацію з Україною, як рівного з рівним. І се єдиний реальний шлях" [9, с.387].

У 1919 р. представник С.Петлюри Іван Красковський зумів зустрітися у Новоросійську з головою Кубанської Ради Миколою Рябоволом і обговорити з ним проект створення Чорноморської федерації "виходячи з точки погляду загальноукраїнської справи" і питання виконання взаємних фінансових зобов'язань. Втім вбивство М.Рябовола, яке сталося незабаром, звело нанівець прийняті домовленості [9, с.388].

У червні 1920 р. кубанський уряд В.Іваниса вислав делегацію до України для узгодження ведення спільних воєнних дій Кубанської армії проти більшовиків. У договорі, укладеному 7 червня 1920 р., містилось 5 пунктів, які визначали основні напрями взаємодії "братніх республік УНР і Кубані в їх боротьбі за політичне визволення та державну незалежність".

Останню угоду Кубанського Краю та УНР підписали 22 серпня 1920 р. у Варшаві; вона передбачала перехід із Криму до Центральної України Кубанської армії під командуванням генерала Андрія Шкуро для допомоги армії УНР. Але вона реалізована не була [1, с.443].

Отже, від самого початку утворення УНР українська еліта Кубані встановлює дипломатичні зв'язки, веде переговори про міждержавний союз, не відкидаючи навіть перспектив об'єднання в єдину державу, але разом з тим представникам з обох боків часто бракувало наступальності для доведення до кінця розпочатих справ. Це видно на прикладі діяльності того ж секретаря українського посольства при Кубанському Краєвому урядові К.Поливана та консула Української Держави на Кубані Ф.Боржинського. У другій половині 1918 р. завдяки їх великій і наполегливій праці склалися реальні перспективи зближення України з Кубанню та Чорноморщиною, аж до подальшого можливого входження цих країв до її складу на умовах федерації. Зазначені працівники подавали керівництву кваліфікований аналіз обстановки і просили допомоги у вирішенні цих проблем. Але до них не завжди прислуховувались, а після падіння Гетьманату й поготів. Справа була загублена.

У 1917 – 1920 рр. українці Кубані доклали багато зусиль і жертв для здобуття української державності, сподівалися шляхом підтримки з боку України налагодити агітаційно – пропагандистську роботу серед населення Кубані, щоб закріпити в кубанському козацтві усвідомлення того, що вони сини Запорожжя та України і в перспективі злитися в один державний організм. Хоча низка трагічних обставин не дозволила здійснитися цим домаганням, прагнення українців Кубані до єдності з Україною на цьому не зупинилося.

### Література

1. Білий Д.Д. Українці Кубані в 1792–1921 роках. Еволюція соціальних ідентичностей / Д.Д.Білий. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2009. – 544 с.
2. Бич Л.Л. Кубань у кривому дзеркалі / Л.Л.Бич // Кубань. Збірник статів про Кубань і кубанців (Видання Громади Кубанців в Чехословацькій республіці). – Прага, 1927. – С. 193-277.
3. Галаган М.М. З моїх споминів (1880-ті – 1920 р.): Документально-художнє видання / М.М.Галаган. – К.: Темпора, 2005. – 656 с.
4. Дорошенко Д.І. Мої спомини про недавнє минуле. Ч. III. – Доба гетьманщини (1918)/ Д.І.Дорошенко. – Мюнхен.: Українське видання, 1969. – 543 с.
5. Іванис В.М. Боротьба Кубані за незалежність / В.М.Іванис. – Мюнхен.: Український технічно-господарський інститут, 1968. – 137с.
6. Матвієнко В.М. Українська дипломатія 1917 – 1921 років: на теренах постімперської Росії: Монографія / Віктор Матвієнко. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2002. – 137 с.
7. Никитин А.Н. Суверенная Кубань: опыт отечественного парламентаризма, 1917 – 1920 гг., Часть 1 / А.Н.Никитин. – Москва.: Национальный институт бизнеса, 2010. – 368 с.
8. Поплавський О. Поразка Української революції на Кубані: причини та уроки / О.О.Поплавський // Наук. пр. іст. ф-ту Запоріж. нац. ун-ту. – 2013. – Вип. 35. – С. 110 – 116.
9. Павлишин О. З документів дипломатії Української Народної Республіки 1920 – 1921 рр.: Договір між УНР і Кубанським Краєм та ідея Союзу Причорноморських Держав / О.А.Павлишин // Проблеми вивчення історії Української революції 1917 – 1921 рр. – 2013. – №9. – С. 384 – 389.
10. Сулятицький П. Нариси з історії революції на Кубані (III – 1917 – VI – 1918) / П.П.Сулятицький. – Прага.: Український інститут громадознавства в Празі, 1925. – Т. 1. – 195 с.
11. Скоропадський П. Спогади: кінець 1917 – грудень 1918 / П.Скоропадський. – К.: Філадельфія, 1995. – 493 с.
12. Сідак В.С. Національні спецслужби в період Української революції 1917 – 1921 рр. (невідомі сторінки історії) / В.С.Сідак; Ін-т історії України Нац. акад. наук України, Акад. Служби безпеки України. – К.: Видавничий дім "Альтернативи", 1998. – 320 с.

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У НІЖИНСЬКІЙ МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ В ПЕРІОД ОКУПАЦІЇ 1942 – 1943 рр.

**Шешеня А.С.**, студентка IV курсу історико-юридичного факультету  
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Страшко Є.М.**, кафедра історії України

Актуальність даної теми зумовлена необхідністю з'ясувати регіональні особливості проведення освітньої політики окупаційної влади на території України в період Другої світової війни. Діяльність Ніжинської музичної школи є важливим і органічним елементом функціонування освітньої системи м. Ніжина в період окупації та належить до "білих плям" історії міста.

Єдиною спеціальною працею з історії Ніжинської музичної школи є нарис-довідник Майко Т.І. [11]. До загальних праць з історії Другої світової війни, в яких аналізувалася освітня політика окупаційного режиму, варто віднести дослідження Єржабкової Б. [6], Ковалю М. [8], Нестеренка В. [12], Стефанюк Г. [16] та інших. Також, варто враховувати й результати краєзнавчих досліджень Дудченка Г., Кондрашова В. та Топільського Г. [18].

Джерельну базу мого дослідження становлять архівні матеріали Відділу державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині, а саме справи "Розпорядження та прикази управління м. Ніжина" – 116 арк., "Прикази директора школи в основній діяльності і особистому складу" – 5 арк., "Заяви учнів про зарахування до школи" 1942 р. – 175 арк., "Заяви учнів про відрахування зі школи" 1943 р. – 2 арк., "Екзаменаційні відомості" 1943 р. – 3 арк. Також важливим джерелом були матеріали місцевої газети "Ніжинські вісті", що виходила друком в окупованому Ніжині.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні обставин появи та особливостей діяльності Ніжинської музичної школи в період німецької окупації 1942 – 1943 рр.

Нацистська ідеологія в національному питанні передбачала, що "...загальна освіта є розкладаючою отрутою. Тому кожен стан матиме свій рівень освіти. Широком масам рабів буде надане благодіяння бути неписьменними..." [17, С. 131 – 133.]. Відповідно, після приходу гітлерівців занепокоєння викликала наявність освітньої системи, яка продукувала кадри української національної інтелігенції. На початковому етапі окупації протягом осені 1941 – восени 1942 рр. єдиним дозволеним німцями типом навчальних закладів в Україні були чотирикласні народні школи. Але якість навчання в цих закладах була надзвичайно низькою і будь-якої професійної підготовки учнів не передбачалося. Розуміючи, що тільки неосвічений народ, без власної інтелігенції може бути покірним і достатньо керованим, нацисти розпочали наступ на національну культуру українських шкіл і просвітницьких організацій. Вища освіта була повністю ліквідована, інститути й університети зачинені, а їхня матеріально-технічна база та бібліотеки пограбовані. Таким чином, кількісний та якісний брак кваліфікованих фахівців на території України відчувався все більше. Тому було прийнято рішення відновити, хоча б частково діяльність закладів професійної освіти і за рахунок української молоді поповнити трудові ресурси Третього Рейху [14]. Прихильником цієї ідеї виступив рейхміністр А. Розенберг. Він усвідомлював, що трудові та економічні ресурси німецької нації вичерпуються з кожним днем війни. З цих міркувань була дозволена обмежена професійна освіта в спеціальних школах, які повинні були готувати учнів для роботи в сільському господарстві та ремісничих майстернях. Окупанти створюють в Україні мережу навчальних закладів нижчого і середнього рівнів підготовки [13].

Саме тому в місті функціонувало 6 народних (відкриті навесні 1942 р. на прохання громадськості) і 3 середні спеціальні школи: технічна з агрономічним і механічним відділами, медична з фармацевтичним і зуболікувальним відділеннями та музична [15]. Окупаційна влада розглядала розвиток фахового шкільництва засобом підготовки робітників для Третього Рейху [12].

Відкриття у Ніжині в період окупації музичної школи можемо пояснити кількома факторами. Як нами вже було сказано, окупаційна влада на межі 1941 – 1942 рр. створювала мережу професійних закладів освіти, відчуваючи потребу в кваліфікованих кадрах. Це стосується і школи в Ніжині. Хрестоматійною ілюстрацією ставлення фашистського 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". Проте такий підхід не був незмінним, оскільки необхідно було створити умови для відпочинку військовослужбовців вермахту.

На початку листопада 1941 р. командування 6-ї армії відправило на місце наказ "Про світоглядне виховання та культурне обслуговування в умовах зими 1941/42". Серед широкого

кола заходів, що їх планували здійснити в рамках цього наказу, зокрема, було передбачено, використання ресурсів окупованої території, залучення українських акторів для виступів у складі театральних колективів перед військовослужбовцями [13]. Причиною цього могло бути й те, що контроль німецької влади за змістом навчально-виховного процесу в народній школі був значно слабшим, ніж контроль, здійснюваний радянською владою [12].

Саме в цей складний період восени 1942 р. в Ніжині відкрили музичну школу. Вона знаходилася на вулиці Лицейській в будинку №14. Хоча формальним початком заснування Ніжинської музичної школи можна вважати 14 серпня 1942 р., оскільки у Книзі наказів до Біржі праці цього дня повідомлялось про призначення Медведєва Миколи Сисоєвича, 1882 року народження, на посаду організатора музичної школи у м. Ніжині [2], а вже 17 серпня відповідним наказом відділу просвіти він приступав до виконання обов'язків директора музичної школи. Микола Сисоєвич мав вищу спеціальну освіту, 47 років педагогічного стажу, протягом року працював директором школи, був викладачем по класу труби, теорії музики і сольфеджіо, а також читав лекції з курсу "Балет". Школу він очолював до 25 травня 1943 р. і був звільнений новопризначеним міським головою м. Ніжина. Раптовому звільненню директора передувала не менш неочікувана перевірка фінансового стану Музичної школи Відділом Фінансів Міського Управління, де за висновком комісії не було встановлено чіткого порядку прийому грошей за навчання, плата за яке приймається директором та викладачами без видачі квитанцій на руки платникам. Результати обліку в Музичній школі виявилися незадовільними: не підшиті документи, відсутність обліку учнів та куплені директором школи музичні інструменти, які на думку інспекторів, для школи не потрібні, до того ж мали завищу ціну і стали основною видимою причиною для зміщення Медведєва М.С. з посади директора [3, арк. 35]. Микола Сисоєвич був переведений на посаду завідуючого навчальною частиною [3, арк. 40]. Чи була це справжня причина звільнення, чи є ще одна, прихована встановити не вдалося.

Наступні кадрові зміни вели до зменшення кількості працівників школи і полягали у самовільному звільненні: Кузнєцова звільнилась за власним бажанням ледве пропрацювавши два місяці, наступного 1943 р. Степанівська з тієї самої причини [3, арк. 109]. Загалом, кількість викладачів школи зменшувалась від початку її роботи.

Більшість викладацького колективу за національністю були українцями [3, арк. 37] з 14 вчителів ними були 10 чоловік, а 4 – росіяни, серед них 5 мали вищу освіту. Членами партії, як зазначено, вони не були. Протягом першого навчального року спостерігається тенденція до зменшення кількості викладачів. Згодом викладачів стало 10 і вищу освіту серед них мали тільки двоє. У березні їх було вже 8.

З матеріалів газети "Ніжинські вісті", дізнаємося про хвалебні слова директора школи Миколи Медведєва: "Багато років в Ніжині мріяли про відкриття музичної школи. Минув тільки рік, як славні німецькі вояки на чолі з Адольфом Гітлером звільнили Україну від большевизму і справа організації музичної школи успішно розв'язана. В музичній школі, яка вже оголосила набір учнів, буде організовано навчання по класах рояля, скрипки, віолончелі, бандури, співів, балету хорових інструментів..." [9].

Кількісний склад учнів протягом першого року існування школи не був стабільним. Спочатку в школі навчалось від 110 до 115 чол. [3, арк. 79], а в другій половині січня 1943 р. кількість учнів зменшилась до 70 чол. [3, арк. 46]. Станом на 17 вересня в школі налічувалось 70 учнів. Про відсоткове відношення учнів за віком нас повідомляє замітка з газети "Ніжинські вісті": "47% учнів школи складати діти віком від 7 до 13 років, від 13 до 18 років – 31%" [10]. У квітні їх кількість зменшилась до 66 учнів [2, арк.72]. Серед учнів школи більшу частину складали ніжинці, але були діти й з навколишніх сіл, як от с. Вертіївка [3, арк. 16], Липів Ріг [3, арк. 7], Пашківка [3, арк. 45], а також із Лохнівського – с. Ровчак-Степанівка [3, арк. 57] та Комарівського районів [3, арк. 4]. Комплектування класів для навчання відбулося протягом двох тижнів.

Перші місяці роботи школи були організаційними. Вже в липні почався процес пошуку інвентаря. Наприклад, один рояль забрали зі школи садівництва [2, арк. 1], два піаніно вилучили з пограбованих речей, ще один інструмент забрали з дитячих ясел [2, арк. 2].

Крім зимових канікул, що тривали згідно наказу Відділу освіти з 31 грудня до 13 січня, навчальний процес учнів музичної школи мав перерви, що були спричинені різними факторами. Таких перерв було дві. Перша – на початку навчального року тривала 18 днів, через що, зрозуміло, навчальний рік тут почався з запізненням – 17 вересня. Вдруге така вимушена перерва в роботі школи сталася 27 січня 1943 р., наказом відділу народної освіти. Школа знову припинила функціонувати на 18 днів [3, арк. 25]. Причиною першого й другого випадку стало звільнення приміщень школи для військових частин. Майно школи було

вивезено у міський театр. Голова міста Ніжина О.Лук'янов разом із музичною школою наказав звільнити свої приміщення й інших школах, що знаходились на вулицях Ліцейській, Козачій, Овдіївці, Мигалівці, Магерках [3, арк. 37].

По-друге, причиною зупинки роботи школи стала епідемія тифу та різачки, що набула поширення у березні 1943 р. та вплинула на кількість учнів музичної школи. Відділ освіти відреагував миттєво: було відіслано запит до музичної школи з вимогою негайно надати списки учнів школи з точною вказівкою адреси [2, арк. 29]. Рішенням завідділу освіти музична школа була закритана карантин. Наступний наказ був про обов'язкові щеплення. Для збереження здорового епідеміологічного середовища був виданий наказ-застереження, в якому говорилося: "Ті, хто будуть ухилятися від щеплення – будуть оштрафовані" [2, арк. 22]. З метою зменшення поширення й запобігання хвороби згідно з розпорядженням, всі службовці "повинні в обов'язковому порядку одержати запобіжне щеплення від черевного тифу, або різачки". Такі заходи мали на меті не стільки турботу про здоров'я жителів Ніжина, скільки недопущення епідемії в тилу німецької армії, що могло зашкодити військовим діям та створювало перешкоди в керівництві краєм. Існує думка про те, що епідемія була сфальсифікована лікарем О.П.Афонініним і фельдшером М.М.Нечай-Гуменом, учасниками ніжинського руху опору. Карантин, що був введений в місті, мав врятувати молодь від мобілізації до Німеччини, нова хвиля якої розпочалася в Україні [18]. Версія не витримує критики, адже жертвами епідемії стали ніжинці у загальній кількості близько 50 чоловік. 5 травня 1943 року було офіційно повідомлено про ліквідацію епідемії тифу в Ніжині і навчання в школі відновились [3, арк. 101].

По-третє, можна припустити, що графік навчання зазнавав змін через низьку температуру приміщень, в яких навчались учні. Це найменш перевірена версія, яка теж має право на існування. Автор робить припущення на основі наказу відділу народної освіти від 14 листопада 1942 р., що був адресований директорам шкіл по вулиці Ліцейській, в якому зазначалось про можливість навчання в дві зміни з метою економії коштів на опалення. На думку автора, версія має право на існування, адже з відомостей обстеження шкіл Відділом Місцевого Господарства, ми дізнаємося про постійний дефіцит палива. Результатом такої економії та перенесення навчальної бази школи в інші приміщення стало ставало здоров'я учнів. Зі звернення викладача школи, маємо повідомлення про те, що талановиті діти, що мають "гарні вокальні дані та слух" працюють на протязі та в холодному приміщенні, через що систематично хворіють. Тому викладач просить про переведення на роботу в тепліше приміщення [3, арк. 20]. Чи свідчить це про те, що музична школа, станом на 4 грудня не мала свого приміщення і була перенесена її матеріальна база, чи місця не мав лише клас співів зараз сказати важко. Саме в першій зимовий місяць, коли наступили холоди, ситуація була невтішна, для опалення використовується лише торф, дров взагалі не було, що було властиво всім районам Ніжина [5, с. 68].

Відомиме той факт, що учнівську молодь окупаційна адміністрація відправляла в Німеччину. В архівних матеріалах із історії музичної школи є відомості, датовані 31 серпня 1943 р., про викладачів, які повинні були відправити своїх дітей до Німеччини за власний кошт [3, арк. 107]. Можна припустити, що схожі випадки були непоодинокими. Про точну кількість мобілізованих в Німеччину ми не можемо знати, але за документами є відомості про семеро учнів [3, арк. 108]. Готуючи молодь до роботи у Німеччині, окупаційна влада через середні та професійні заклади поповнювала робочою силою підприємства та фермерські господарства Третього Рейху. Натомість термін навчання в школах не дотримувався. У будь-який час за вказівкою Відділу праці спеціальні загони окупантів вдиралися до шкіл і забирали учнів для відправлення на роботу в Німеччину [12].

Загалом навчалися тоді в будні дні з 08:00 до 19:30 вечора. Навчальний план на місяць складав 8 лекцій та робота на практичних заняттях. Навчання переважно було індивідуальне. Навчання в школі розраховано на чотири навчальні роки, тобто на 320 академічних годин [11]. Причому, як зазначалось у рекламних оголошеннях, талановитим та старанним учням було обіцяно забезпечити продовження навчання в консерваторії [11]. Плата за навчання становила 60 крб. [3, арк. 73].

Перевірка знань учнів була компетенцією вчителів, які працювали з ними протягом першого року навчання. Перед тим, як учні мали перейти в наступний клас, здійснювалася перевірка засвоєного матеріалу, для учнів кожного з класів. Членами комісії були: піаністка театру Паливода О.А., віолончеліст Кулинський В.Ф. та завідувач навчальною частиною школи. Проводили таке випробовування в школі з 1 по 7 липня для класу роялю, співів, скрипки, мідних духових інструментів [3, арк. 111]. Перевірка після першого року навчання школи показала і констатувала, що загальна оцінка всіх, хто її пройшов "добре".

Навчання могло здійснюватися й індивідуально, оскільки бажання вчитися музиці, мали не тільки школярі, а й люди, старшого віку, що закінчили навчання та вже працевлаштовані, в таких випадках учні просили встановити індивідуальний графік навчання, в зручний для них час [3, арк. 96, 105].

З початку існування в школі були відкриті 5 класів: роялю, співів, скрипки, балету та міднодухових інструментів. Згодом, на прохання вчителів школи 1 березня відкриється клас віолончелі, де буде викладати Кулинський В.Ф. [3, арк. 79].

Вчителі пильно слідували за успішністю своїх учнів, про що говорять рекомендації кожному з них та настанови виправлення помилок [3, арк. 114]. Ймовірно, що для перевірки навчання в школі та для переходу в наступний клас проводилися іспити для кожного з класів. Членами такої комісії були піаністка театру Паливода О.А., віолончеліст Кулинський В.Ф. та завідувач навчальною частиною школи. Зокрема, такий іспит проводився в школі з 1 по 7 липня для класу роялю, співів, скрипки, мідних духових інструментів [3, арк. 116].

Мовою викладання в музичній школі була українська. Згідно директиви Розенберга, в школах, на територіях населення яких становили українці, або переважно українці, навчання слід проводити виключно українською мовою [7], що й мало місце в музичній школі.

Поруч з українською в школі викладали також німецьку мову. Кількість годин, що відводилося на її викладання, в архівних документах не вказано. Та за аналогією з навчальними планами ремісничих шкіл, технікумів та сільськогосподарських курсів можна припустити, що кількість викладання німецької мови на тиждень становила 3 – 4 години. В музичній школі німецька мова була фаховим предметом, уроки якої контролювалася владою, особливо військовою адміністрацією [13]. Німецьку мову в музичній школі від початку її заснування викладав Соблев В.Д. Після встановлення окупаційного режиму німецька мова стає обов'язковим предметом у навчальних закладах як друга "рідна" мова.

Пошук та ремонт меблів та було болючим питанням в умовах війни. Пошук музичних інструментів для музичної школи почався вже в липні і був організований управлінням м. Ніжина. Певна схема, за якою робили комплектацію (збір) інструментів не простежується. Інвентар збирали таким чином: кілька перших інструментів, що потрапили на облік музичної школи було передано зі школи садівництва [3, арк. 1], вилучено з пограбованих речей [3, арк. 2] та передано дитячим садком [3, арк. 8].

Станом на 1 листопада 1942 р архівні документи так висвітлюють стан забезпечення інвентарем музичної:

меблі – 2 письмові столи, 4 прості столи, 6 тумбочок та 16 "віденських стільців", 5 дерев'яних диванів, 1 напівкрісло, 2 шафи;

інструменти – 4 піаніно, 1 рояль, 14 мідних духових інструментів, 1 великий барабан та скрипка на всю музичну школу [2, арк. 79].

До кінця року ситуація не покращилась, адже у звіті атестаційної комісії вказано про повернення музичних інструментів, що були вивезені раніше та придбання нових [4, арк. 3]. Це свідчить про хронічну їх недостатність у цей період.

Не меншою складною проблемою шкільної системи на територіях, підпорядкованій як військовій, так і цивільній адміністраціям, була недостатня кількість придатних для навчального процесу приміщень.

До того ж, для розквартирування військових теж потрібні були приміщення, що значно ускладнювало роботу освітянських закладів та зумовило невиконання навчальної програми в музичній школі. Додамо, що приміщення, які можна було задіяти як шкільні класи, нерідко були зайняті як житлові. До прикладу, пан Медведєв зі своєю дружиною, яка теж викладала в школі, проживав при самій школі. Загалом опалення навчальних приміщень здійснювалося за рахунок асигнувань відділу народної освіти, дровами<sup>[22]</sup>, торфом<sup>[23]</sup>. Працювати доводилося в економному режимі.

Великою проблемою формування шкільної системи на територіях, підпорядкованій як військовій, так і цивільній адміністраціям була недостатня кількість придатних для навчального процесу приміщень. Ця 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 привело до невиконання навчальної програми в музичній школі починаючи з перших днів роботи школи. До всього сказаного, зменшення класів викликало й те, що приміщення, які можна було задіяти як шкільні класи, були зайняті як житлові. До прикладу, пан Медведєв зі своєю дружиною, що теж викладала в школі, спочатку жив в приміщенні школи, що було нормальним явищем того часу до 60-х рр. ХХ ст. [4, арк. 51]. Яскраво висвітлює цю скрутну ситуацію для школи в плані забезпечення її матеріалами, колективний лист-прохання учнів

школи з їх підписами [3, арк. 12] та рапорт викладача скрипки [3, арк. 11], в якому говориться про прохання його учнів дістати струни та скрипичну літературу. “Довожу до вашого свідчення, що почти все ученики по класу скрипки не имеют струн на скрипках”. Також йшлося й про недостачу нотного паперу, тому викладачеві доводиться пояснювати важливі пояснення на “маленьких клочках бумаги”. Архівні документи засвідчують лише про один випадок командировання працівника школи в місто Київ для закупівлі струн. При цьому відкомандирований отримував добові<sup>[15]</sup>, що може свідчити про повторення таких випадків. Як часто це мало місце (траплялося) відстежити не вдалося. Зрештою у відомостях музичної школи говориться, що підручники “почти полностью имелись у педагогов и школы” [3, арк. 51], дозволяє сказати про те, що проблема забезпечення підручниками школи таки була вирішена. Натомість термін навчання в школах не дотримувався. У будь-який час за вказівкою Відділу праці спеціальні загопи окупантів вдиралися до шкіл і забирали учнів для відправлення на роботу в Німеччину [12].

Важливо відзначити й вплив ніжинської громади [15, С.68] для розвитку культури, внаслідок чого вдалося досягти, щоб до репертуару Ніжинського театру імені М.Кропивницького входили п'єси українського класичної драматургії, діяв у місті кінотеатр, виходила друком місцева українська газета “Ніжинські вісті”, відновили свою діяльність 7 православних храмів: Василівська, Покровська, Троїцька, Хресто-Воздвиженська, Вознесенська, Богоявленська церкви, церква Благовіщенського монастиря, також Петропавлівський римо-католицький костіол.

Таким чином, внаслідок трансформації освітньої політики окупаційної влади та за її підтримки в Ніжині була створена музична школа. Це було вмотивовано прагненням підготовки працівників до роботи в Німеччині. Школа, маючи проблеми із матеріально-технічним забезпеченням, змогла підготувати учнів, які в підсумку пройшли атестацію для переходу в наступний клас.

### Література

1. Відділ Чернігівського Обласного Державного Архіву в м. Ніжині (далі ВДАЧО), ф.р. 4388, оп. 1, спр. 2. Прикази директора школи по основній діяльності та особистому складу – 1942 р. – 5 арк.
2. ВДАЧО, ф.р. 4388, оп.1, спр. 3. Розпорядження та прикази управління м. Ніжина прислані до відома керівництва. Списки працівників та учнів школи – 1942 р. – 116 арк.
3. ВДАЧО, ф.р. 4388, оп.1, спр.4. Заяви учнів про зарахування до школи.
4. ВДАЧО, ф.р. 4388, оп.1, спр. 12. Екзаменаційні відомості – 1943 р. – 3 арк.
5. Дудченко Г., Кондрашов В. Вихідна документація відділу освіти Ніжинської міської управи 1941 – 1943 роках // Ніжинська старовина. – №37. Ніжинознавчі студії №4: Ніжин окупаційної доби (до 65-річчя звільнення міста від нацистів).
6. Єржабкова Б. Шкільна справа та шкільна політика в рейхскомісаріаті “Україна” (1941 – 1944) у світлі німецьких документів. – К., 2008.
7. Кобринець П.Н. Патриотическое воспитание в советских школах на временно оккупированной территории СССР в годы Великой Отечественной войны // Советская педагогика. – 1980. – № 5.
8. Коваль М.В. Україна в Другій світовій і Великій Вітчизняній війнах (1939 – 1945) // Україна крізь віки. – Т. 2.
9. Ніжинські вісті. Газета Ніжинської міської управи. – 1942. – № 47.
10. Ніжинські вісті. Газета Ніжинської міської управи. – 1942. – № 55.
11. Майко Т.І. Незабутні сторінки історії Ніжинської музичної школи (до 70-річчя її заснування) – нарис довідник. – Ніжин, 2012.
12. Нестеренко В.А. Окупаційний режим у військовій зоні України в 1941 – 1943 рр. – К., 2005. – 346 с.
13. Патриляк І.К. Боровик М.А. Україна в роки Другої світової війни: спроба нового концептуального погляду. – Ніжин, 2010.
14. Спудка І.М. Освітня політика німецько-фашистських загарбників на окупованій території України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://istznu.org/page/issues/14/14/spudka.pdf>
15. Самойленко Г.В. Нариси культури Ніжина. – Ч.3. Освіта та наука. – Ніжин, 1996.
16. Стефанюк Г. Українська школа в політичних планах німецької окупаційної адміністрації в 1941 – 1944 рр. // Людина і політика. Минуле і сучасність. – №2. – 2002.
17. Титаренко Д. Театр, кіно, періодика, музеї: культурне життя українських областей зони військової адміністрації в 1941–1943 роках. – К., 2008.
18. Топільський Г. Ніжин. Вересень 1941. Події навколо Ніжина мовою документів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrainearmy.org/doc/nizhin-veresen-1941.html>

УДК 811.161.2'373

**ЕКСПРЕСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОНІМІВ У ПОЕЗІЯХ В.СТУСА****Бутко І.В.**, магістрантка філологічного факультетуНауковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

У сучасний період переходу до нової наукової парадигми – антропоцентризму – простежуємо актуалізацію лінгвокогнітивних та антропоцентричних студій. Значення набувають проблеми, пов'язані з вивченням поетичних текстів, особливостей індивідуально-авторського мовомислення, ідіостилю та ідіолекту окремого митця. Такі дослідження спрямовані на виявлення індивідуальних, особистісних рис письменника, засобів їх вербалізації у словесній творчості.

Однією з актуальних проблем сучасного мовознавства є виявлення складу й характеристика експресивних (виражально-зображальних) особливостей власних назв у поетичному творі. Ономастичний матеріал письменника в межах художнього тексту набуває естетичної значущості та бере участь в експресивізації контекстів, висловлень. Сучасні дослідження в цій галузі пов'язані з вивченням окремих груп онімної лексики або на більш широкому художньому матеріалі (Л.Белей [1], Т.Ковалевська), або на матеріалі творів одного автора чи творів одного жанру різних авторів (В.Галич, В.Денисюк, Н.Колесник, Л.Кричун, І.Хлистун та ін.). Останнім часом з'явилися комплексні дослідження онімної лексики у творчості окремих письменників (Ю.Карпенко [6], М.Мельник, Л.Петрова та ін.). Незважаючи на численні праці в царині літературно-художньої ономастики загалом й антропоніміки зокрема, актуальним і досі залишається дослідження ономастичного простору творів українських письменників. На сьогодні вже досліджені ономастикони багатьох українських письменників, зокрема П.Куліша, І.Франка, Лесі Українки, М.Коцюбинського, Ю.Яновського, М.Хвильового, В.Дрозда, Яра Славутича, Л.Костенко та ін. Оніми в поезіях В.Стуса досліджувала А.Лупол, зосередивши увагу на з'ясуванні семантичної та функціональної специфіки власних назв як маркерів ідіостилю письменника [7, с. 2].

У другій половині ХХ століття виокремилася як окрема галузь у складі ономастики – ономапоетика. Ономастика поетична вивчає функціонування власних назв у поетичних художніх творах. Вона не зумовлюється безпосередньо історичним розвитком, як реальна ономастика, а залежить від волі, інтенцій, задумів автора й визначається його мовомисленням, естетичними вподобаннями, художніми настановами, жанром, напрямком та стилем твору. Так, власні назви в поетичних творах Василя Стуса насамперед виконують виражально-зображальну (експресивну) функцію, вони беруть участь у створенні образів, їхнє вживання є естетично, семантично й стилістично вмотивованим.

Актуальність статті зумовлена потребою вивчення експресивного потенціалу онімного простору творів Василя Стуса, необхідністю систематизації і класифікації поетонімів, зважаючи на те, що поетична творчість автора посідає видатне місце в українській поезії ХХ ст.

Мета дослідження полягає у вивченні експресивного потенціалу онімів у поезії Василя Стуса, аналізі власних назв як засобів експресивізації художніх просторів крізь призму семантичної структури та стилістичних функцій онімів.

У художньому тексті експресивний потенціал поетонімів пов'язаний із їх можливістю виступати засобами вторинної номінації фрагментів довілля, ставати центрами тропів чи входити до складу тропеїчних структур. Таке явище в мовознавстві дістало назву "тропеїзація онімів". Включення власних назв до складу тропеїчних структур сприяє реалізації основних художньо-естетичних функцій поетонімів: емотивно-оцінної, образної, експресивної.

Троп – "мовно-стилістичний зворот, що полягає у використанні слова або вислову в непрямому, переносному значенні й ширше – взагалі в стилістично, художньо спрямованому вживанні... для досягнення відповідного експресивно-образного ефекту" [9, с. 718]. Семантичною основою тропів є відношення різного роду подібності, суміжності або протилежності. Ці відношення встановлюються у свідомості мовців у процесі відображення фрагментів довілля засобами мови. Тропи помітно увиразнюють художні контексти, посилюють їхній виражально-зображальний (експресивний) потенціал.



У поезії Василя Стуса власні назви найчастіше вживаються у складі метафори (її різновиду прозопопеї, або персоніфікації), метонімії, перифрази, порівняння, виступають образами-символами. Рідше поетоніми вживаються у функції метафоричних епітетів та в складі літот, гіпербол.

Метафора – троп, побудований на основі вживання слів у переносному значенні. Перенесення значень відбувається за подібністю, схожістю, аналогією, функцією тощо. Ономастичні метафори можуть виступати в реченні в ролі суб'єкта, предиката, другорядного члена: "...а потім **Землю** одружу на **Місяці**..." (8, с. 69); "Церква **святої Ірини** / криком кричить з-під землі"; "Десь цвіте **Софія**, мов бузок" (йдеться про Софіївський собор) (8, с. 332); "Море – чорна грудка печалі, душа **Мефістофеля** наодинці" (8, с. 72).

Як різновид метафори вчені кваліфікують прозопопею (інші назви – уособлення, персоніфікація). Це троп, що полягає в перенесенні ознак і властивостей людини на предмети, явища природи, абстрактні поняття, на тварин. У поезії Василя Стуса найчастіше персоніфікуються топоніми та космоніми: "А побила б тебе сила божа, вилаявся язичницький **Київ**" (8, с. 72); "За мною **Київ** тягнеться у снах:/ Зелена глиця і темнава червінь / Достиглих черешень (8, с. 423); "Коли в мій сон заходить **Україна** – / то без калин, без соняхів, без сонць, / а в сутінках. Як удова, з оклунком / заходить **Україна** в рідний дім: / напитися, спитати про здоров'я / і сісти скраю лавки. Відпочити / і чорний, як чорнозем, піт з чола / рукою стерти"; "Та зорі, як медузи, брижать воду... Пантрує **місяць** їх цнотливу вроду" (8, с. 412).

В окремих контекстах Василь Стус онімізує загальні назви, що є результатом персоніфікації предметів, явищ, емоційних станів тощо: "Що то було? Не знаю. Що то буде – / Не відаю. Але не раз питаю / **Розлучної, Далекої, Німої: До тебе навіть миті вистає?**" (8, с. 42); "Я тебе шукав, посестро-зраднице, ворожко **Зимо!**" (8, с. 55). Онімізація загальних назв на позначення емоційних станів посилює експресивність поезії, підкреслює інтенсивність вияву цих почуттів, їх домінування в інтенціях автора: "Ступаю анфіладами погиб / на мене мста правікова чигає / і голого, як голку, залишає / **Велика Спроневіра** лиць і шиб"; "Ось **Порив** твоїй. / Ось **Розпач**. Ось **Сльоза**. Ось **Меч**. / А це – **Зневіра**. Це – **Завзяття**. / А це твоє прочорнене **Прокляття**. / Воно зіп'ялося, щоб гримкотіти / завтра. / Стоять **Пересторогою**"; "...Не всемогутній, / А все покірний перед диким звіром, / Ім'я якому – **Правда і Любве** (8, с. 45); "Та б'є крильми сполохана **Біда**" (8, с. 92). У контекстах, де онімізації зазнають загальні назви "мати", "жона", "дружина", поет сакралізує почуття любові до найближчих людей, акцентує на їхній значущості для автора, відтворює схиляння перед їхньою мужністю, духовною красою. Тут наявна певна міра обожнення близької й рідної людини, що посилюється семантикою лексеми "пресвята": "...відступляться обожнення і гнів перед **Тобою, Матере і Діво, перед Тобою, Друже і Жоно**" (8, с. 240); "І тільки **Мату пресвята, немов ошукане чекання, все б'є поклони до хреста**" (8, с. 250).

Метонімія – вид тропу, переносна назва предмета чи явища, яка виникає на основі зовнішнього чи внутрішнього зв'язку між поняттями. Цей семантичний процес, при якому форма мовної одиниці або оформлення мовної категорії переноситься з одного об'єкта позначення на інший на основі певної їхньої суміжності, дотичності [9, с. 355 – 356], належить до ознак ідіостилу поета. У поезії Василя Стуса центрами метонімічних побудов найчастіше виступають антропоніми та топоніми: "...Іду в крамницю, / Слухаю **Бортнянського** – / Про тебе дума (8, с. 19); В проваллях ночі, коли **Київ** спить, / А друга десь оббріхують старанно... (8, с. 30); "Десь шамотить **Хрещатик** / і кішлиться **Поділ**... " (8, с. 184); "...Але прибиральниця не здавалась: / По пам'яті вона цитувала **Брежнєва** (8, с. 123).

До помітних явищ в ідіолекті Василя Стуса належить використання власних назв у найрізноманітніших конструкціях, які передають значення порівняння, зіставлення, ототожнення тощо. Це увиразнює контексти, надає синтаксичним конструкціям потужного експресивного заряду, породжує, актуалізує алюзивні, асоціативні, конотативні й інші властивості поетонімів, уживаних в основі порівняльних конструкцій. Оніми, які вживаються у зіставних зворотах зазвичай належать до широковідомих, традиційних засобів поетики, мають значне конотативне поле, підсилюване асоціативним і алюзивним потенціалами: "А я, **неначе Саваоф**, бив веслами рогіз" (8, с. 348); "Десь цвіте **Софія**, мов бузок"; "Цей світанок, що схожий на **Ліра** божевільного, тіпає жак" (8, с. 202); "Гусне вечір сурою **Корана**..." (8, с. 73); "Ти, наче **Богородиця**, мені / звижається, лише склепляю очі..." (8, с. 285); "Мов **тіні Елізію**, / дитячі збляклі дні" (8, с. 299).

До характерних ознак поетонімів зараховують їхню здатність символізуватися. Символ – багатозначний образ, що поєднує в собі різні плани художнього відтворення дійсності на основі їхньої суттєвої спільності, спорідненості. Поетонім-символ набуває в текстах нових

значень. Власні назви викликають низку асоціацій, що сприяє виникненню додаткових значеннєвих планів, відбивають риси, ознаки певних реальних чи вигаданих осіб, явищ, подій або взаємозв'язків між ними. Усе зазначене сприяє символізації онімів. У поезіях Василя Стуса символами є античні міфоніми, теоніми, поетоніми відомих творів, дійових осіб, назви об'єктів географічно, хронологічно чи соціально маркованих етносом. Оніми-символи можна поділити на загальнономовні й оказіональні, на національно марковані й міжнаціональні.

Василь Стус найчастіше використовує міжнаціональні символи, до яких належать біблійні оніми (*Богородиця, Ісус Христос, Голгофа, Іуда*). У поетичному тексті ці символи певною мірою зазнають індивідуально-авторських нашарувань, нових смислових та експресивних забарвлень. Так, *Богородиця* у Василя Стуса – це символ жінки-страдниці, що вірно чекає, має чисті помисли: "*Чи витримаєш ти найтяжчий іспит, / моя любове? Зможеш, ачи ні? / Ввижаються уста твої сумні / і щок **Богородиці** пречисті / в нічних сльозах*" (8, с. 265); "*Світ немилый без тебе, моя **Богородице** сива*" (8, с. 275).

Через усю творчість поета проходить образ Голгофи, що символізує страждання, постійну готовність до самопожертви: "*О як він прагнув, як він прагнув, / неначе болю, білоти, /зеть поцуратися як багнув і благодаті й ліпоти / тієї сьйної дороги, котра **Голготою** росла...*" (8, с. 537); "*Отак і є. Отак і жий. Отак. / Творишь, таврований, печись, казися. / Тобі одвіку лиш **Голгофа** зичиться, / немов це не розплата, а мета*" (8, с. 537).

Експресивністю, образністю, оцінними інтенціями вирізняються в поезії Василя Стуса ономастичні перифрази (слова, усталені словосполучення (зрідка – речення), що є образно-переносними й описовими найменуваннями предметів, явищ, істот, осіб тощо; один із видів тропів [9, с. 492]: "*Нам **Посейдонів жезл** тримати не дано, / й нащадкам не з руки, / важка його трійчатка*". Посейдон – бог морів у грецькій міфології. Його зображали із тризубом у руці, тому перифраза "*Посейдонів жезл*" – це Тризуб, національний символ України. "*Та прозимом осінь віє, / німує **земля Сварога***" (8, с. 401). Сварог – у давньослов'янській міфології прабог усіх богів, володар світу [5], його культ був поширений на території сучасної України в дохристиянську добу, тобто "*земля Сварога*" – Україна. Увиразнюють контексти перифрази, які вживаються разом із синонімічними загальними назвами, що забезпечує увиразнення художніх образів: "*Тарасові провісні птиці – / слова шугають над Дніпром*" (8, с. 57); "*Заворушилось небо. Ожило / весняним добрим громом. **Глас / Господній / начитусь старозавітню книгу / (віпльотний вітер горне сторінки)***" (8, с. 379).

До одиничних випадків у поезії Василя Стуса належить уживання поетонімів у складі гіпербол. Гіпербола – "троп, що полягає в навмисному перебільшенні кількості та розміру предметів, інтенсивності вияву ознаки та перебігу дії для надання об'єктові зображення більшої виразності, а самому зображенню – більшої переконливості..." [9, с. 98]: "*...від **Кисва** добіг би до **Житомира** / за шістдесят хвилин, котрі щодень / йому дають на радощі та гулі*" (8, с. 191).

Отже, до ознак оригінальності ідіостилю Василя Стуса належать механізми тропеїзації онімної лексики, актуалізації її експресивного потенціалу. Уведення власних назв до семантичних структур низки тропів (метафор, метонімії, порівнянь, символів, перифраз та ін.) зумовлює акцентування на периферійних семантичних планах онімів, асоціативно-образних зв'язках з іншими мовними одиницями в контексті поетичного твору. Тропеїзація онімної лексики в поезіях Василя Стуса засвідчує високі культурно-естетичні вподобання митця, інтелектуальну наповненість авторського мовлення, оригінальність образної системи, своєрідність художньої структури поезії. Поетоніми в художніх текстах Василя Стуса виступають важливим і потужним експресивним, естетичним та образотворчим засобом. Якнайповніше ці функції власні назви виконують, вступаючи в алюзивні зв'язки та у складі тропів – метафор, метонімії, порівнянь, символів, перифраз тощо.

## Література

1. Белей Л.О. Як "промовляють" імена літературних персонажів: про мовні засоби української літературно-художньої антропонімії / Л.О.Белей // Мовознавство. – 2002. – № 1 – С. 23 – 31.
2. Бойко Н.І. Експресивна лексика в поезії Василя Стуса / Н.І.Бойко // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 44–46.
3. Браїлко Ю. Семантико-стилістичні інтерпретації християнських теонімів у поезії Василя Стуса / Ю.Браїлко // Дивослово. – 2005. – №1. – С. 44 – 47.
4. Зборовська Н. Василь Стус: до історії проблемного тлумачення / Н.Зборовська // Дивослово – 2009. – № 5. – С. 40 – 46.
5. Ігнатенко М. Алюзія у словесній творчості Т.Г.Шевченка / М.Ігнатенко // Дивослово. – 1999. – №1. – С. 2–10.

6. Карпенко О.Ю. Ментальна організація власних назв / О.Ю.Карпенко // Мовознавство. – 2004. – № 4. – С. 25 – 34.
7. Лупол А. В. Онімний простір у поезії Василя Стуса: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / А. В. Лупол. – Одеса, 2011. – 19 с.
8. Стус В. Час творчості / Dichtenszeit / Післямова Стуса Д.В. – К.: Дніпро, 2005. – 704 с.
9. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), М.П.Зяблик та ін. – 3-тє вид., зі змін. і доп. – К.: Вид-во "Укр. енцикл." ім. М.П.Бажана, 2007. – 854 с.

УДК 81'38

## ДЕЯКІ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНИХ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ РЕЧЕНЬ З СУРЯДНІСТЮ І ПІДРЯДНІСТЮ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ПАВЛА ЗАГРЕБЕЛЬНОГО

**Доліна І.В.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівний: канд. філол. наук, доц. **Вакулєнко Г.М.**, кафедра української мови

Проблема структури і семантики складного речення і на сьогодні є актуальною. Природу і будову складних синтаксичних конструкцій вивчали як зарубіжні лінгвісти (О.Востоків, В.Виноградов, О.Пешковський, О.Шахматов, Н.Шведова, Ф.Данеш), так і українські мовознавці (С.Бевзенко, І.Чернушенко, О.Мельничук, К.Шульжук, І.Вихованець, І.Слинько, А.Загнітко та інші). Проте в останні роки складне речення витлумачується як багатоаспектна синтаксична одиниця, у складі якої виокремлюються формально-граматичний і семантико-синтаксичний рівні організації. Зокрема, О.Григор'єв, С.Доломан, Є.Макаренко, М.Фурдуй, О.Пазяк до аналізу складних синтаксичних одиниць підходять комплексно. Незважаючи на значну кількість спеціальних лінгвістичних розвідок із теорії складного речення, в українському мовознавстві недостатньо уваги приділено функціонуванню складних багатокомпонентних конструкцій у різних стилях мови. Як відомо, складні речення становлять органічну ланку в загальній системі стилістичних виражальних засобів мовлення в художньому стилі. Особливості будови складних речень використовуються письменниками як засіб досягнення комунікативної чи стилістичної мети. Саме з цього погляду ці одиниці найменше вивчені.

**Мета нашої статті** – дослідити деякі структурні та семантичні організації складного багатокомпонентного речення з сурядністю і підрядністю в художніх прозових текстах Павла Загребельного, зумовлені індивідуальною манерою письменника.

Ідіостиль П.Загребельного бурхливий, оригінальний, з активним авторським творчим началом, вільною, розкритою, а то й "ексцентричною манерою розповіді", що насичена інформацією, парадоксами з тою чи іншою емоційною барвою. Сильовою ж доміантою в усіх творах письменника слід вважати авторську "установку" на розповідність, постійне прагнення її цікавості і невідмінний її супровід – іронічність [7, с. 2]. Як стилістичний засіб відтворення живомовних структур у романах Павла Загребельного використовуються складні багатокомпонентні речення.

Аналіз даних конструкцій в українському мовознавстві розпочався в середині ХХ століття. Вагомий внесок у дослідженні складного багатокомпонентного речення, прямо чи опосередковано вивчаючи особливості цих синтаксичних конструкцій, зробили К.Шульжук, І.Кучеренко, І.Вихованець, А.Загнітко, П.Наконечний, М.Сірий, А.Кашук.

За структурними й семантичними ознаками серед складних багатокомпонентних речень виділяють конструкції з одним видом синтаксичного зв'язку, речення з різними видами синтаксичного зв'язку. В українській граматиці найобґрунтованішою є класифікація складних конструкцій запропонована К.Шульжуком [2, с. 14].

Складні багатокомпонентні речення з сурядним і підрядним

зв'язком – найбільш поширений тип складних синтаксичних конструкцій. Це окрема модель складних багатокомпонентних речень, що належать до полізв'язкових ускладнених конструкцій із провідним сурядним і допоміжним підрядним зв'язком, який виявляється в ряді варіантів [2, с. 26]. Вони широко використовуються в усіх функціональних стилях і вимагають подальшого і всебічного вивчення з урахуванням основних аспектів дослідження складного речення.

Виділяють такі моделі складних багатокомпонентних речень з сурядністю і підрядністю:

- а) з сурядністю і звичайною підрядністю;

- б) з сурядністю і однорідною супідрядністю;
- в) з сурядністю і неоднорідною супідрядністю;
- г) з сурядністю і послідовною підрядністю.

У мовній практиці прозових текстів П. Загребельного поширені складні багатокомпонентні речення з сурядністю і звичайною підрядністю. Структура цих синтаксичних конструкцій сформована поєднанням сформована поєднанням здебільшого предикативних частин співвідносних із простим реченням й елементарного складнопідрядного речення: *Аж нарешті доля змилосясердилася над Хундертхомде<sup>1</sup>, і якось, уранці<sup>2</sup>, коли ще лісові пташини щебетали не поглинуті були клетом і диханням валки<sup>3</sup>, прискочив він до Рудигера, розчорвонілий, з вилупленими очима, запінений від жадібності й зажерливості<sup>2</sup> (5, с. 30); Пахло хвосою від підстилки, зробленої варягами<sup>1</sup>, а йому здавалося<sup>2</sup>, що то були пахощі Забавини<sup>3</sup> (3, с. 237).*

Аналіз фактичного матеріалу дає змогу стверджувати, що найбільшу продуктивність виявили чотирикомпонентні моделі, структура яких оформлена сурядним поєднанням двох семантичних блоків: *Коли не вмирають<sup>1</sup>, то нема старощів<sup>2</sup>, а коли нема старощів<sup>3</sup>, то навіть росту<sup>4</sup> (4, с. 19)?; Коли вона народилася<sup>1</sup>, то мишка перебігла через світлицю<sup>2</sup>, і баба-повитуха сказала<sup>3</sup>, що то є добрий знак<sup>4</sup> (5, с. 78); Може, все змінилось б<sup>1</sup>, якби вдалося прибрати цього лиховісного Соколлу<sup>2</sup>, але він мовби володів звірячим передчуттям небезпеки і щоразу виприсав з пасток<sup>3</sup>, які наставляно на нього<sup>4</sup> (5, с. 548); Ще не знав тоді малий<sup>1</sup>, що хоч як важко доводиться іноді серед людей<sup>2</sup>, але треба жити серед них<sup>3</sup>, бо без них не можна<sup>4</sup> (3, с. 39).*

Такі синтаксичні структури мають два рівні членування: внутрішній і зовнішній. На зовнішньому рівні членування провідним є сурядний зв'язок, яким виражаються власне єднальні та зіставно-протиставні семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами.

Павло Загребельний до художнього тексту залучає і такі синтаксичні конструкції, які мають іншу модель – підрядна частина прислівного типу, бо відноситься або до дієслова-предиката головної частини, розкриваючи його семантичну неповноту, або до співвідносного слова у головній частині, вступаючи з ним у певні змістові відношення: *Послання вручене було Ізяславові папськими послами<sup>1</sup>, які передали ще багато ненаписаного<sup>2</sup>, і з усього того виходило й геть несподіване<sup>3</sup> (4, с. 38); Гостювала в невеличких городках і в таких великих городах, як Лучеськ<sup>1</sup>, де сидів князь Ярополк<sup>2</sup>, і були високі вали над Стиром, похмурі вої з довгими списами, густі меди й набридливі молитви<sup>3</sup> (4, с. 162).*

Синтаксичний аналіз особливостей ідіостилю Павла Загребельного показав, що в його мовленні частіше вживаними є моделі з підрядною структурною основою, ніж із сурядною.

Якщо говорити про внутрішній рівень членування заявлених багатокомпонентних конструкцій, то домінують в ідіолекті письменника речення з підрядною з'ясувальною частиною: *Хуррем не знала<sup>1</sup>, що то за хамам<sup>2</sup>, і попервах відмовлялася туди ходити, вдовольняючись гаремною купіллю<sup>3</sup> (5, с. 98); І він тріпнув правицею<sup>1</sup>, і Роксолана зауважила<sup>2</sup>, що рукав його кунтуша обнизаний на кінці великими перлами<sup>3</sup> (5, с. 152).* Такі синтаксичні одиниці є вдалим способом передачі складної, розгорнутої думки. Ці моделі дають змогу розкрити змістові відношення між елементами повідомлення, відтворити багато фрагментів.

Помічаємо, що Павло Загребельний залучає до структури художнього тексту і складні багатокомпонентні речення з сурядністю і однорідною супідрядністю. Структурною особливістю цих конструкцій є наявність однорідних супідрядних частин на внутрішньому рівні членування. Предикативні частини завжди виконують однакову синтаксичну функцію, тобто є підрядними одного семантичного виду. Наприклад: *Звик<sup>1</sup>, щоб перед ним розчинялися брами<sup>2</sup>, щоб земля лягала до ніг<sup>3</sup>, а він топтав її золотими чобітьми, садженими самоцвітами, і віддавав своїм підручним Скендер-челебії і Луїджи Грімі<sup>4</sup> (5, с. 304). Вирішує все сам і нікому не вірить<sup>1</sup>, а тому щодня вигадують нові закони<sup>2</sup>, щоб зв'язати всім руки<sup>3</sup>, щоб ніхто ні ворухнувся, ні писнув<sup>4</sup> (5, с. 460).*

Аналіз фактичного матеріалу дає можливість стверджувати, що складні багатокомпонентні речення з сурядністю і однорідною супідрядністю становлять порівняно невелику групу моделей. Щодо засобів сурядного зв'язку, то найпродуктивнішим є використання єднального сполучника *і* та зіставно-протиставного сполучника *а*. А підрядні однорідні частини приєднуються до головної зазвичай сполучними словами.

Багатокомпонентні складні речення з сурядністю і неоднорідною супідрядністю не є продуктивними в творчому мовленні письменника. Структурна особливість цього різновиду моделей зумовлена будовою підрядної частини, що виявляється на внутрішньому рівні членування. Дві або більше підрядні частини підпорядковуються різним опорним чи співвідносним словам головної частини або головній частині в цілому, або ж, залежачи від головної частини, перебувають із нею у неоднакових семантико-синтаксичних відношеннях: *Так*

непомітно наблизилася на відстань небезпечну і опинилася в обіймах чоловіка<sup>1</sup>, якого ненавиділа, але без якого не могла тут існувати<sup>2</sup>, і, коли Сулейман доторкнувся до її похливого тіла<sup>3</sup>, він наповнився по самі вінця отим голосом<sup>4</sup>, що так довго і тяжко його мучив<sup>5</sup> (5, с. 124).

У художньому мовленні Павла Загребельного фіксуємо також і багатокомпонентні речення з сурядністю і послідовною підрядністю засвідчив, що автор також не надає перевагу складним синтаксичним конструкціям із сурядністю і послідовною підрядністю. Специфіка цих конструкцій полягає в тому, що на внутрішньому рівні членування перша підрядна частина підпорядковується головній (підрядна частина першого ступеня); а кожна наступна підрядна підпорядковується попередній щодо неї підрядній частині (підрядні другого, третього і т.д. ступеня) [6, с.283]. Тому, на внутрішньому рівні членування ми маємо справу з неелементарним складнопідрядним реченням, у якому залежність підрядних частин від головної та інших підрядних будується у вигляді послідовного ланцюга. Усі ці структурні компоненти становлять своєрідний блок підрядних частин.

Експресивно виразними є моделі з чотирьох предикативних частин, у яких домінує сурядний зв'язок, а за ним підрядний, де від підрядної першого ступеня залежить підрядна другого ступеня, як-от: *Він розпачливо хапався за думку про бога<sup>1</sup>, але з жахом відчував<sup>2</sup>, що в цій землі не помагає навіть бог<sup>3</sup>, бо він чи то втонув у бездонних болотах, чи заблукав на манівцях між чорнолісами, чи був розметений свавільними могутніми ріками<sup>4</sup> (4, с.26); Хундертхемде спробував був набити кілька торб сушеним червнем, та збагнув незабаром<sup>1</sup>, що з того мало поживку<sup>2</sup>, бо хитрі русичі не казали<sup>3</sup>, що ж треба ще зробити<sup>4</sup>, щоб червець став отою червоною барвою для одягу<sup>5</sup>, і кнехт з прокляттям ї під регіт своїх товаришів вимушений був спорожнити свої торби<sup>6</sup> (4, с.53).*

Проведене дослідження структурної організації складних багатокомпонентних речень в історичних романах Павла Загребельного свідчить, що синтаксичні конструкції з сурядністю і послідовною підрядністю використовуються письменником здебільшого в описах, оскільки це пояснюється специфікою жанру та схильністю автора до роздумів, аналізу, з'ясування причин та пояснення їх. Ці структури дають змогу розвивати думку з послідовним розвитком подій, конкретизувати те, що хотів автор виразити у головній частині речення, доповнити та уточнити її.

Отже, зафіксовані в текстах митця складні багатокомпонентні речення з сурядністю і підрядністю сприяють передачі особливостей українського менталітету, народності. Павло Загребельний майстерно використовує ці синтаксичні одиниці для опису подій, явищ, для передачі роздумів персонажів і в авторських ліричних відступах.

Безсумнівно, специфіка синтаксису Павла Архиповича Загребельного не вичерпується названими явищами і становить широкий простір для подальших наукових доробків.

### Література

1. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Семантико- синтаксична структура речення / І.Р.Вихованець, К.Г.Городенська, В.М.Русанівський. – К., 1983. – С. 203.
2. Давнюк С.В. Складні конструкції з сурядністю і підрядністю в сучасній українській мові: автореф. дис. ...канд. філол. наук / С.В.Давнюк. – К., 2001. – С. 14 – 26.
4. Загребельний П.А. Диво / А.П.Загребельний. – К.: Дніпро, 1971.
5. Загребельний П.А. Євпраксія / А.П.Загребельний. – Харків: Фоліо, 2003.
6. Загребельний П.А. Роксолана / А.П.Загребельний. – К.: Дніпро, 1983.
7. Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови: синтаксис / Б.М.Кулик. – ч. 2. – К., 1965. – С. 283.
8. Тихоша В.І. Структурно-семантичні особливості складного речення в ідіостилі П.Загребельного / В.І.Тихоша. – Херсон, 2005. – С. 1-6.
9. Чернушенко Н.М. Про деякі семантико-синтаксичні особливості складних речень у прозі Павла Загребельного / Н.М.Чернушенко. – К., 2011. – С. 202 – 207.

УДК 811.161.2'42

### ОДНОСКЛАДНІ РЕЧЕННЯ ЯК МОВНА ДОМІНАНТА ІДІОСТИЛЮ Є. ГУЦАЛА

**Лепьошкіна О.В.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пасік Н.М.**, кафедра української мови

Індивідуально-художній стиль кожного письменника становить оригінально організовану систему мовних засобів, яка постає в результаті відбору й творчого використання ресурсів загальнонародної мови не тільки для вираження конкретного змісту, системи оцінок,

а й для естетичного впливу на читача. Цілеспрямовано відібрані й продуктивно вживані різнорівневі одиниці виявляють естетичну специфіку мовомислення митця.

Дослідження творчої діяльності мовної особистості широко представлене в українській лінгвостилістиці в працях С. Бибик, Т. Должикової, В. Жайворонка, С. Єрмоленко, Т. Єщенко, В. Калашника, Т. Коць, Л. Кравець, М. Крупи, Н. Мех, А. Мойсієнка, Л. Пустовіт, Н. Сидяченко, Н. Слухай, Н. Сологуб, Л. Ставицької Г. Сюти та ін. Слушною залишається думка В. Виноградова про те, що дослідити мовну особистість можна кількома шляхами, але найбільш безпомилковий – вивчення мови творів митця. Причому тільки цей шлях надає широкі можливості для аналізу мовної особистості [1, с. 105].

Художньою самотністю позначений і ідіостиль Євгена Гуцала, мовомислення якого тяжіє до виділення важливих деталей, експлікації багатой гамою почуттів і рефлексій, висловлення узагальнених думок як життєвих закономірностей, перенесення логічного акценту на міркування й відчуття та пов'язані з ними дії і стани. Реалізації таких особливостей значною мірою сприяють синтаксичні мовні засоби, зокрема продуктивно вживані односкладні структури. Ця проблема досі не була предметом спеціальних досліджень мовознавців, тому вважаємо її актуальною.

Мета нашої статті – проаналізувати односкладні речення в контексті стильових домінант художнього мовлення Є. Гуцала, розкрити їх потенціал для реалізації комунікативної, емоційно-оцінної та естетичної функцій.

Літературознавці неодноразово звертали увагу на специфічну манеру письма Є. Гуцала: Т. Грачова, І. Дзюба, В. Дончик, М. Жулинський, Н. Зборовська, М. Ільницький, О. Ковальчук, М. Малиновська, М. Навроцька (Мрищук), М. Наєнко, В. Плющ, Н. Полохова, Л. Тарнашинська, П. Федченко, М. Хороб та інші здійснили різноаспектний аналіз багатогранного феномена цього майстра слова. Фахівці одностайні в тому, що своєрідність світобачення й світосприйняття Є. Гуцала детермінувала "вибудовану ним модель світу героїв у його прозі 70-х років, тип її героя, насамперед героя рефлектуючого як характерної форми втілення психологізму, героя-дивака, особливості художньої реалізації наскрізної психологічної теми, засоби психологізації вираження стану героя" [7, с. 131].

На думку В. Дончика, зображення художнього світу в літературі 70-х взагалі і в Є. Гуцала зокрема пов'язане з активізацією "авторського аналітичного начала", поглибленням психологізму та філософичності, що реалізується на рівні філософських тем: взаємозв'язок людини і природи, людини і народу, сьогоденного і вічного, духовність, проблема вибору, морально-етична проблематика, неповторність кожної особистості, випробовування її війною [Цит. за 5, с. 14–15; 7, с. 131].

Ліризм оповіді, психологічна глибина, наявність психологічних канонів [6, с. 4], словесно-образна місткість, неординарні характери – провідні риси творчої манери письма Є. Гуцала. Різноманітні твори майстра слова напрочуд змістовні, позначені глибоким психологічним пізнанням дійсності. Письменник "в принципі прихильник психологічно-об'єктивного письма, він, як вогню, боїться будь-якої детермінованості, настановочності, зовсім не прагне до того, щоб усе було "доцільно", – зауважує В. Дончик, наголошуючи, що це є однією з показових особливостей Гуцалового стилю [Цит. за 6, с. 5]. Такої ж думки дотримується й М. Жулинський, констатує факт домінування в текстах Є. Гуцала психологічного аналізу в системі зображувальних засобів творення характеру [4, с. 33].

Така лірико-психологічна манера письма вимагає, крім поетизації високих почуттів, заглиблення в таїну душ героїв та своєрідного оголення душі наратора, уживання відповідних мовних засобів: живого, влучного, проникливого слова, продуманої синтаксичної організації висловлень, здатних тонко передати настроєву гаму мовця. Заявлена в мовних засобах лірична стилістика малої прози Є. Гуцала, за влучним висловленням Н. Навроцької, "з елемента форми перетворюється на самостійну формальну структуру, особливу ритмічну хвилю" [5, с. 14]. Утіленню стильової домінанти ліризму сприяють односкладні речення, зокрема означено-особові, узагальнено-особові, безособові, інфінітивні та номінативні.

У цілому лінгвостилісти відзначають відмінне комунікативне навантаження різних типів односкладних речень. Скажімо, за спостереженням П. Дудика, означено-особові структури вживаються переважно в таких випадках: 1) у діалогічній мові, де й без підмета-займенника зрозуміло, якої особи стосується дія, виражена особовим дієсловом, – мовця чи адресата, і де, крім того, часто усунення особи можна пояснити тим, що її згадувано в попередніх реченнях; 2) у поетичній, зокрема афектній, патетично-урочистій (схвильованій) мові, де відсутність підмета, вираженого займенником, диктується, з одного боку, вимогами ритмомелодики, а з другого – потребою надати вислову більшої напруженості [3, с. 183–185].

У контексті потужної ліричної тональності творів Є. Гуцала простежуємо реалізацію другої функції, що зумовлене насамперед прагненням письменника "не розповідати про життя, а відтворити його так, як воно виникає, кожну мить наново і обов'язково в індивідуальному сприйнятті" [5, с. 14], напр.: **Пробую зосередитись, пробую забути, але не в силі, бо навіть шкірою відчуваю чийсь присутність**[2, с. 143]; **Встань, підійди, заговори, наче наказував собі** [2, с. 207]. Образ автора гіпертрофований і охоплює майже весь простір, особливо в ранніх творах письменника. Це є показником ліричного способу сприйняття й відображення дійсності.

У діалогічному мовленні означено-особові речення частіше демонструють першу функцію, забезпечуючи лаконізм і динамізм розповіді, репрезентуючи народнорозмовну манеру мовлення, скажімо: – **Не хочу сидіти. – То не сиди, – погоджується Ганя** [2, с. 163]; – **Я приміряю тут, добре? – Мірйай, – з глухою байдужістю сказала Лариска і ввімкнула пральну машину** [2, с. 411]. Синтаксичним маркером інтимізації постають і номінативні моделі [8, с. 226–227], здатні формувати лірично-інтимний, медитативний, елегійно-урочистий, епічно-розповідний, жартівливий мовностилістичний колорит тощо: – **Сльози Божої Матері, – загадавши, прошепотіла**[2, с. 452]; –**Ви, теперішня молодь, розбещені, у вас безпринципність зведено до принципу!.. Обов'язок серця!..**[2, с. 441].

Як засіб утілення стильової домінанти розмовності використовуються неозначено-особові чи узагальнено-особові речення, ритміка й семантичні акценти яких пов'язані з народнорозмовними інтонаціями, колоритом усної розповіді, як-от: **Біля погребка вже танцювали** [2, с. 193]; **...хіба не перестрівали Грицька посеред ставу зимою, хотіли в ополонці втопити?** [2, с. 264]; – **Я без Васильовича, як без рук, – засокоріла мати. – Хоч і сама звикла робити чоловічу роботу, а без чоловічої помочі однаково не обійдешся** [2, с. 427]. У багатьох фрагментах ступінь узагальнення дії чи стану, названих головним членом означено-особового речення, підвищується, й така структура вже кваліфікується як узагальнено-особове речення, адже виступає як стан широкого, невизначеного загалу без часових і просторових обмежень, напр.: **Слухаєш свій вулик – і вже чуєш, і вже бачиш, як шарудить, як облітає жовте листя, і його лет оповитий смутком** [2, с. 93]; **Там не встигаєш і там неспіваєш – хоч роздерись** [2, с. 60].

Дослідниця поетики Є. Гуцала Н. Навроцька слушно зауважує, що художній світ письменника – "це симбіоз осягнення мінливого світу, думки і душевного самозаглиблення, світ, що став моделлю і віддзеркаленням реального, збагаченого широким розмаїттям змісту, відтворенням найрізноманітніших явищ життя, всебічним його висвітленням" [5, с. 11]. Глибоко, детально й тонко відтворити психологічні, внутрішні суб'єктивні, емоційні й фізіологічні стани, відчуття, схильності, стани природи, окреслити замкнені в самих собі стани й процеси, виявити багатогранні логічні зв'язки між елементами світу, показати відношення між можливим і неможливим допомагають безособові конструкції. Їх пристосованість до вираження змістового відтінку неможливості пояснюється передусім семантикою структурної схеми, а також специфікою лексико-семантичного наповнення головного члена. Семантика структурної схеми, що постає як реалізація в дійсності станів, процесів, які не залежать від волі людини, на думку Т. Шмельової, завжди обтяжена стильовою домінантою фатальності. Усвідомлення фатальності вказує неможливість змінити хід подій [9, с. 94]. Лексико-семантичне наповнення безособових конструкцій здатне підтримувати, конкретизувати загальне значення фатальності й тим самим бути доцільним чинником формування суб'єктивно-модального значення неможливості, напр.: – **Е-е, ні. Пізно передумувати, й не хочу** [2, с. 194]; **Спочатку доводиться скуштувати ранньої редьки, потім – цибулі з олією** [2, с. 90]; **Які мудрощі судилося** [2, с. 143].

У багатьох досліджених текстах письменника домінує такий тип інформативності, як роздум, семантичні рамки якого часто потребують актуалізації безособових речень, здатних синтаксично й семантично змоделювати явища навколишнього світу, що відбуваються незалежно від волі чи бажання людини і є результатом розвитку абстрактного мислення, напр.: **Ні, не може бути!** [2, с. 204]; **Зворушення поймало Ярослава Чумака – ніяк не вірилося** [2, с. 204]; **Зима, в хаті непалено, шибки вікон замуровано кригою...** [2, с. 323]; **Зморило перед досвітком, кріпкозморило...** [2, с. 267].

Н. Навроцька наголошує на такій стильовій домінанті Є. Гуцала, як філософічність із акцентуванням категорії часу: "Розкрита і розімкнута на тисячі миттєвостей далина часу, безкінечність світу і конечність людського життя – предмет невідступної уваги ліричного мистецтва. Мить буття проектується на вічність і співставляється з нею. Час усвідомлюється як доля. Утрата часу і плин часу, незворотність його – постійна тема і один з найважливіших складових ліричного переживання" [5, с. 12]. Синтаксичному втіленню подібних смислів, на

наш погляд, сприяє безособовість, передусім ті конструкції, у яких актуалізовані стверджувальні або заперечні предикати буття: **Було в ній стільки безпорадно-жалісливого, що жарту не кинеш, реготом не плеснеш у вічі** [2, с. 62]; **Страху не було** [2, с. 53]; **Дивовижне це відчуття, рівного йому, либонь, немає і не може бути** [2, с. 138].

Включення в інформативно-композиційну структуру гуцалівського тексту описів часто пов'язане з потребою звернення до номінативних речень, переважно номінативно-буттєвих, здатних лаконічно й експресивно відтворити фрагменти спостереженої дійсності, висловити оцінки й міркування щодо них, як-от: **Й на думку не спаде нікому: тиха тиша, ситий спокій, мир** [2, с. 126]; **Горбочки-ярочки, і великий байрак, і лугова низина, по якій розвиваються пласкі береги вузької річечки...**[2, с. 215]. Номінативні конструкції в Є. Гуцала іноді вдало використовуються як компактна, оцінно маркована форма аргументації в роздумі, напр.: – **Козятин у підметки не годиться вашому селу. Первісна природа, повна воля** [2, с. 395].

Під час спостереження за художнім мовленням Є. Гуцала ми помітили, що медитативно-лірична тональність іноді межує з вираженням дуже індивідуальних, м'яких, некатегоричних оцінок. Експлікаторами такого некатегоричного ставлення до повідомлюваного часто постають односкладні речення. Вони виконують кілька суб'єктивно-модальних функцій: виражають додаткові відтінки жалю, незадоволення, схвалення, а питальні спонукальні речення інтегрують запитання й м'яке спонукування тощо. Головний член таких безособових конструкцій має у своїй структурі модальне допоміжне дієслово *хотіти*, за допомогою якого мовець прагне змістити акцент на свої відчуття, на власне бачення ситуації, а не змінити думку чи поведінку адресата, скажімо: **В таку пору хочеться й самому усамітнитись, щоб прислухатись до ледь чутного, до ледь шорохого вулика в грудях, пройтися споминободай по тих слідах, які залишили в тобі ще зовсім недавні переживання** [2, с. 93]; **Ще про одне хочеться запитати: а чи не здавалося вам, що в цій землі живе ви вічно, що вашому життю немає початку, що й кінця йому теж не буде?** [2, с. 141]. В останньому прикладі простежуємо комплексне мовне вираження некатегоричності висловлення через залучення питальності при заперечному безособовому головному члені. Некатегоричність, невпевненість мовця, на наш погляд, породжує вищий ступінь інтимізації, ліризму, психологізму, формує конотації довірливості.

Спостереження за фактичним матеріалом показало, що окремі текстові фрагменти тримаються повністю чи майже повністю на односкладних моделях, напр.: **Славно тоді в цьому велетенському храмі, і гарні думки приходять в голову, й молишся безмовно, щоб хоч трохи дорівнялись до цієї чистоти, щоб хоч децицію вкласти собі в душу цієї непорочності, добра й любові, які панують у природі. Хотілося б перестати відчувати себе, розчинитись у безмежжі, стати часткою і цієї вишини, і цих барвів, і цієї урочистості – саме у цьому знайти смисл буття** [2, с. 117]; **Смугасті та воскові дива – гарбузи – лежать уже в купі під грушею, або під хатою, або ж поснули по всьому городу, хто де притуливши свою голу голову. Тепер їх находиш скрізь – і в бур'янах за хатою, і в кущах бузку, і в рові, і навіть на розкарякувату сливу заліз один, вмовстився між гіллям та й задрімав до самісінької осені. Подивишся на гарбузи – та й здається, що вони, наче наші давні пращури, поприпадали вухами до землі, наслухають, чи не здригаються доли від шаленого кінського тупоту, чи не суне татарська орда? Лежіть і слухайте! Лежіть і слухайте, воскові дива, нового тупоту ви не почуєте, зате вловіть, як ще не заспокоїлась наша земля, як ще вона тремтить і здригається од тієї далекої навали і недавньої** [2, с. 94]. У таких фрагментах ліризм, медитативність згущується, підсилюється інтимізація, психологізм. Ампліфіковані односкладні речення та частини предикатів односкладних речень, підсилені невласне прямою мовою, через відповідну ритміку вербалізують стан інтимної схвилюваності, глибоких роздумів про осягнення сутності буття, творчого осягання.

З ритмікою та семантикою односкладних речень пов'язана стильова домінанта психологізму, зумовлена тяжінням письменника до осмислення взаємозв'язку людини й навколишньої дійсності. Н. Полохова, розглядаючи авторську модель світу крізь призму психологізму, наголошує на психологічному мотиві самотності героїв Є. Гуцала та концепції любові й розрізняє у зв'язку з цим експресивний, оповідний, аналітичний, хронотопічний, філософсько-епічний психологізм [6, с. 6]. Різні моделі односкладних структур дають можливість передати такий лірико-психологічний характер особистості з її неповторним внутрішнім світом, рефлексіями, переживаннями, тонко описати логічно невловимі, невимовні почуття й стани.

Ще одним чинником актуалізації односкладних конструкцій у художньому мовленні Є. Гуцала є жанрові особливості текстів. Зокрема, Н. Навроцька відзначає ущільнення, підвищення смислового навантаження художньої деталі; модифікацію оповідання й новели, акварелі й етюд, пейзажу й пісні та створення в такий спосіб нових моделей жанру –



новели-пейзажу, новели-пісні; конструктивну роль авторських монологів, всезнаючого голосу автора [5, с. 17]. Відповідно, це потребувало оновлення ритму, інтонацій, що, вважаємо, не могло не порушити традиційного співвіднесення в актуалізації двоскладних та односкладних речень.

Отже, односкладні речення наділені потужним виражальним потенціалом, оскільки в конкретних комунікативних умовах синтаксичні моделі формують ритм, сприяють утіленню настроєвої гами, організують смислові акценти. Продуктивне вживання Є. Гуцалом різних видів односкладних речень відображає процес кристалізації стилю художнього викладу, що виявляється в тенденції до мовного втілення змістових ознак діалогічності, розмовності, психологізму, філософічності, ліризму, некатегоричності викладу, роблячи стиль письменника живою функційною системою. Помітна активізація вживання цих синтаксичних структур і їх стилістичне навантаження дають підстави для потрактування односкладних речень як мовної домінанти ідіостилу письменника.

### Література

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи / В.В.Виноградов. – М.: Высшая школа, 1971. – 239 с.
2. Гуцало Євген. Твори : в 5 т. Т. 1 : Оповідання, новели / Євген Гуцало ; вступне слово В.Плюща. – К. : Дніпро, 1996. – 454 с.
3. Дудик П.С. Стилістика української мови : навч. посіб. / П. С. Дудик. – К. : ВЦ "Академія", 2005. – 368 с.
4. Жулинський М.Г. Відкрився птахом, людям і рослинам... Десять років без Євгена Гуцала / М.Г.Жулинський // Слово і час. – 2005. – № 8. – С. 3–8.
5. Навроцька (Мрищук) Н. П. Мала проза Євгена Гуцала. Поетика жанру : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : 10.01.01 – українська література / Н. П. Навроцька (Мрищук) ; НПУ ім. М. П. Драго-манова. – К., 2001. – 19 с.
6. Полохова Н. В. Своєрідність психологізму в художній прозі Є. Гуцала 70-х рр. XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук ступ. канд. філол. наук: 10.01.01 – українська література / Н. В. Полохова; Дніпропетровський НУ ім. Олеса Гончара. – Дніпропетровськ, 2009. – 19 с.
7. Полохова Н.В. Своєрідність психологізму в художній прозі Є. Гуцала 70-х рр. XX ст. : монографія / Н.В.Полохова; Дніпропетровський НУ ім. Олеса Гончара. – Кіровоград: Поліум, 2010. – 176 с.
8. Українська мова : енциклопедія / редкол.: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко, М.П.Зяблюк та ін. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2000. – 752 с.
9. Шмелева Т. Смысловая организация предложения и проблема модальности / Т.Шмелева // Актуальные проблемы русского синтаксиса: сб. науч. трудов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. –С. 78–99.

УДК 662.553

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПРАГМОНІМІКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОВОЧЕВИХ КУЛЬТУР

**Примак І.Г.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пугач В.М.**, кафедра української мови

Словесні позначення серійних продуктів, виробів найрізноманітніших сфер виробництва є важливим явищем пропріальної лексики сучасної української мови, адже процеси динаміки в усіх галузях народного господарства впливають на з'яву все нових і нових видів товарів і – відповідно – на механізми їхнього називання. Власники фірм, установ, закладів тощо мають або обрати номінацію з уже чинних, або вигадувати нову. Процес творення такого власного найменування має свою специфіку в різних сферах життєдіяльності, зокрема в галузі сільськогосподарського виробництва.

Оскільки рослинництво, зокрема овочівництво, є однією з найважливіших галузей сільського господарства, а Україна входить до першого десятка світових лідерів за валовим виробництвом овочевої та баштанної продукції, а в розрахунку на душу населення посідає дев'яте місце у світі [5], то й найменування сортів культивованих рослин є актуальною не лише лінгвістичною, а й екстралінгвальною проблемою. Споживачі звертають увагу безпосередньо на назву, бо саме на її основі в них формуються певні асоціації та стереотипи, що впливають на попит.

У мовознавстві існує проблема лінгвістичної ідентифікації та дефініції серій однотипних товарів. Недостатня увага до процесів номінації в сільськогосподарській сфері та динаміка формування самих назв зумовлюють актуальність нашої теми, що полягає в аналізі лексико-семантичних особливостей формування, реалізації й виявлення закономірностей функціонування прагмонімічних назв. Метою дослідження є аналіз лексико-семантичних особливостей одиниць на позначення назв культивованих овочевих культур [7] та виявлення тенденцій їхньої лексико-семантичної мотивації.

Серед усього розмаїття наукової термінології на позначення однотипних серійних товарів найбільш доцільними на лінгвістичному рівні є терміни "*прагмонім*", "*прагмонімна назва*", "*комерційна назва (номінація)*" [2, с. 334; 3], що, однак, уживаються непослідовно [1, с. 39–40]. На думку дослідників, прагмонімна номінація вживається на позначення однотипних товарів та орієнтована на отримання комерційного ефекту [6, с. 39; 4, с. 21].

На нашу думку, для більш глибокого аналізу проблем теорії номінації доцільною є спроба комплексного дослідження процесу формування прагмонімів за лексико-семантичним критерієм із урахуванням екстралінгвальних факторів, адже назви сортів культивованих рослин належать до прагмонімічних номінацій, які прямо чи опосередковано мотивовані певними ознаками об'єкта. Розгляньмо дію лексико-семантичної та кризь їхню призму екстралінгвальної мотивації неймінгу огірків, репрезентованого 82 сортами [7].

Серед лексико-семантичних номінацій цього виду культивованих рослин найпродуктивнішою є метафоризація (68 назв). Прагмонімічні метафори на позначення огірків виражають асоціації за розміром (*Ліліпут*), за формою (*Пальчик*); ця назва є демінутивом і вказує на продовгувату форму огірків цього сорту.

Популярним способом номінації огірків є антропонімічні назви (*Аліна, Крістіна, Марина*). Деякі антропоніми мають демінутивні форми (*Маша, Надя*), трапляються власні імена як українські (*Омелько, Анулька*), так і російські (*Альоша* – демінутивна назва від рос. Алексей), а також західноєвропейського походження (*Алекс*). Пміж вербальних мотивацій сортів огірків уживаними є зооніми (*Соловей, Лелека, Зозуля*), серед яких трапляються й росіянізми-демінутиви з позитивною конотацією (*Зубрьонок, Журавльонок*).

Привертає увагу велика кількість метафор, які не мають прозорої мотивації, є переважно абстрактними назвами українського та іншомовного походження, ужитими з рекламною метою (*Компроміс, Епілог, Мить, Погляд, Єдність, Дует, Акорд, Ера, Соната*). Суто екстралінгвальну мотивацію мають також такі номінації огірків: *Благородний, Конкурент, Бізнес, Надійний, Святковий*. Це абстрактні назви, що мають позитивну конотацію, як і міфоніми та теоніми: *Амур, Афінa, Гектор, Адам*.

Продуктивними для сучасного українського неймінгу є гумористичні назви, що мають позамовну мотивацію (*Хабар, Дружина, Директор, Вірні друзі, Забіяка, Задавака*). На нашу думку, прозорої мотивації не мають також назви *Динаміт* та *Завірюха*, вибудовані на основі якоїсь суб'єктивної асоціації, можливо, із урожайністю та швидким ростом огірків.

Серед номінацій сортів огірків уживається незначна кількість метонімічних назв (*Риковський, Ніжинський, Далекосхідний, Сіверський*). На асоціацію за місцем селекції та способом вирощування вказують метонімічні назви – *Дачний* та *Бригадний*. Загалом питання творення прагмонімічних назв перебуває в лінгвістичній площині, але в той же час до процесу називання неодмінно долучаються й рекламні фактори. Екстралінгвальна стратегія впливу на споживача передбачає формування атракційної назви товару вербальними лексико-семантичними засобами.

Проблему формування прагмонімічних назв слід розглядати комплексно. Щоб обрати найменування товару, номінатор аналізує перспективи торговельної доцільності, розрахованої на потенційних споживачів цього товару. Для цього назва, в основі якої лежить вторинна номінація, повинна бути вербально атракційною. Метафоричні назви, сформовані на основі асоціацій за якістю продукту, кольором, формою, смаком тощо, є найбільш продуктивними серед назв овочевих культур. Напевно, саме метафора, що формується на основі конотативності, надає атракційності номінаціям і діє як потужний чинник реклами. Лінгвістичне поняття прагмоніма проектується на рекламну сферу, торговельну та юридичну, у яких досить своєрідно на українському ринку реалізується та функціонує явище комерційної номінації товарів.

Комплексне дослідження сучасної української прагмонімії належить до актуальних завдань української ономастики з метою впорядкування процесу номінації та застосування згідно з чинним українським законодавством.

## Література

1. Карпенко Ю.О. Власні назви // Українська мова. Енциклопедія. Ред. колегія: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови) та ін. – К.: "Укр. енцикл.", 2000. – 725 с.
2. Комолова З.П. Семантическая мотивированность прагмонимов // Проблемы семантики: Сб. ст. – М.: Наука, 1974. – С. 333–339.
3. Лесовець Н.М. Ергонімія м. Луганська. Структурно-семантичний та соціально-функціональний аспекти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.referatu.com.ua/referats/7569/171778>.
4. Новичихина М.Е., Стернин И.А. Экспертиза товарного знака: учебное пособие. – Воронеж: Факультет журналистики ВГУ, 2013. – 98 с.
5. Овочівництво [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Овочівництво>.
6. Шестакова С. Структурно-семантична і функціональна палітра українських прагмонімів // Українська мова. – 2004. – № 2. – С.38–46.
7. Supermarket-semena [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://supermarket-semena.com.ua/#close/>.

УДК 811.161.2'373

### ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ ЛЮБОВ У НОВЕЛІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА "ТРИ ЗОЗУЛІ З ПОКЛОНОМ"

**Самборин В.Л.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

Стаття присвячена вивченню концепту ЛЮБОВ та виявленню засобів його вербалізації в новелі Григора Тютюнника "Три зозулі з поклоном". У дослідженні концепт ЛЮБОВ розглядається як структурна та семантична єдність багатомірною різноманітним вербалізованого почуттєвого поняття, значеннєві плани якого становлять єдність понятійного, образного та ціннісного компонентів. Ключові слова: концепт, вербалізація, любов, Григор Тютюнник.

На тлі зростання інтересу до вивчення творчості Григора Тютюнника визріває необхідність комплексного когнітивно-дискурсивного та лексико-семантичного аналізу концепту ЛЮБОВ у мовотворчості автора. Зацікавлення викликають передусім лексеми, які забезпечують мовленнєво-психологічну діяльність індивідів та їхню почуттєву сферу.

Мета дослідження полягає в аналізі лексичних засобів, особливостей вербалізації концепту ЛЮБОВ у новелі Григора Тютюнника "Три зозулі з поклоном". Роботи, присвячені визначенню поняття "концепт" та аналізу основних аспектів його вивчення, належать до актуальних проблем сучасної лінгвістики.

Так, у "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" за редакцією В. Бусела пояснено термін *концепт* як "формулювання, загальне поняття, думка" [2, с. 452]. Автори "Короткого словника когнітивних термінів" дають більш широке тлумачення цього поняття: "*Концепт* – термін, що служить поясненню одиниць ментальних чи психічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, яка відображає знання й досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській психіці" [3, с. 90 – 93]. У сучасній практиці концептології продемонстровано два основні підходи до концептуального аналізу: 1) інтегрально-когнітивний, який ґрунтується на загальній сумі знань про галузь, що є об'єктом дослідження та опису, або на "мовній картині світу" загалом, і 2) текстуально-дискурсивний, орієнтований на конкретний дискурс або на достатньо чітко визначену суму текстів [2, с. 98]. Пропоноване дослідження ґрунтується на другому підході.

Актуальність статті обумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на розгляд мовних одиниць з урахуванням інформації, знань про світ, а також уявлень – наукових, художніх та досвідних, які ці одиниці репрезентують. Дослідження передбачає розгляд засобів вербалізації внутрішнього світу людини, її почуттів та переживань.

У сучасній концептології та лінгвокультурології велика увага приділяється концептам саме емоційного та етичного характеру. Концепт ЛЮБОВ є досить цікавим об'єктом лінгвістичного дослідження вже тому, що культура кохання в європейському лінгвокультурному ареалі є, передусім, культурою вербальною, тісно пов'язаною зі словесним вираженням.

Почуттєвий концепт ЛЮБОВ може бути представлений у мові типовими лексемами та фразеологізмами, вільними словосполученнями, структурними та позиційними схемами речень (синтаксичні концепти), текстами та сукупностями текстів. Проте найчастіше *концепт* як ментальне утворення вищого ступеня абстрактності пов'язаний саме зі словом [1, с. 99 – 100], тому прототиповим засобом вербалізації концепту є його ім'я, тобто номінативна одиниця, що вирізняється своєю частотністю, синтаксичною поліфункціональністю та полісемантичністю. Іменем аналізованого концепту вважається лексема ЛЮБОВ.

ЛЮБОВ мотивується такими концептуальними принципами: 1) поняття ЛЮБОВ є суб'єктивним для кожної людини; 2) ЛЮБОВ – сутність нематеріальна. Це почуття, що виривається у душі людини; 3) прагнення ЛЮБОВІ – це прагнення до гармонії.

Аналізуючи новелу Григора Тютюнника "Три зозулі з поклоном" можна виділити декілька стереотипів розуміння концепту ЛЮБОВ:

- 1) ЛЮБОВ може нести не тільки радість та щастя. У новелі важливе місце посідає думка про те, що ЛЮБОВ може нести горе, страждання: *"Навіщо ж людину мучити, як вона й так мучиться?"* (Михайло про Марфу), *"...і вітер сушить – не висушить сльози в її очах"*, *"...я чую щодня, що десь тут коло мене ходить Марфина душа нещасна"* [4, с. 107];
- 2) ЛЮБОВ неодмінно пов'язана з розлукою: *"А востаннє як бачила його (ходила з передачею аж у Ромни, їх туди повезли)"* [4, с. 107];
- 3) ЛЮБОВ не завжди взаємна: *"Сходи, моя єдина у світі Соню! Може, вона покличе свою душу назад, і тоді до мене хоч на хвилину прийде забуття. Обіймаю тебе і несучу на руках колицю з сином, доки й житиму..."* [4, с. 108]. Отже, концепт ЛЮБОВ у новелі "Три зозулі з поклоном" вербалізовано за допомогою мовних засобів, що передають думку – це почуття є невід'ємною частиною людського життя. ЛЮБОВ неможливо перебороти, але щасливою можна назвати лише взаємну ЛЮБОВ.

Лексико-семантичний аналіз концепту ЛЮБОВ (на основі новели "Три зозулі з поклоном") виявив, що цей концепт містить велику кількість ознак, які відповідають різним сферам буття. Це дозволяє виділити у складі його архітекtonіки такі "види любові": антропологічна ЛЮБОВ (від грец. anthrōpos – людина і morphe – вид) – ЛЮБОВ до людей, соціальна ЛЮБОВ, ЛЮБОВ – гіперпочуття, філантропічна ЛЮБОВ (ЛЮБОВ до ближніх), ЛЮБОВ-оцінка. Антропологічна ЛЮБОВ включає в себе такі підвиди: *генеалогічна* (ЛЮБОВ батьків до дітей, сімейна ЛЮБОВ) та *егоцентрична* (ЛЮБОВ до самого себе). Усі ці види ЛЮБОВІ були виділені через зафіксовані вербалізатори (мовні засоби) концепту методом контекстуального аналізу.

Аналіз виявив, що в новелі Григор Тютюнник чільне місце відводить ЛЮБОВІ як гіперпочуттю, ЛЮБОВІ високої, чистій, незаплямованій. Прикладом такої ЛЮБОВІ є любов Марфи до Михайла: *"Вона чула його, мабуть, ще здалеку, той лист, мабуть, ще з півдороги. І ждала... Сидить на поріжку і обриває пелюстки на ромашці, шепочучи: Є – нема, є – нема, є..."* [4, с. 106].

Письменник ніжно і трепетно передає почуття Марфи через вербалізацію її психологічного стану: *"Я тільки в руках піддержу, дядечку, і оддам. Сині Марфині очі запливають слізьми і сяють угору на дядька Левка – ще синіші. Марфа, якщо поблизу не видно людей, нескоро віддає йому листа", "пригортає його (листа) до грудей, цілує в зворотну адресу... мліючи з ним на грудях, і шепоче, шепоче..."* [4, с. 106]. Щирість почуття Марфи автор передає за допомогою семантики зменшено-пестливої лексеми *письмомце* (так лагідно вона називає лист від Михайла).

Невимовні страждання від нерозділеної ЛЮБОВІ передано лексемою *сльози*: *"...сльози рясно котяться їй по щоках"* [4, с. 106]. Автор для більшого підсилення емоційної сфери почуттів використовує *метафору* – *"...вітер сушить – не висушить сльози в її очах"* [4, с. 106].

Соціальну ЛЮБОВ у тексті новели передано насамперед через образ поштаря діда Левка, який, жаліючи Марфу, дає їй лист: *"Левко озирився довкола, зітхав немічно худими грудьми і манить Марфу пальцем. Там він дістає із суми конверт і простягає Марфі: – На. Тільки нікому не кажи, що давав, бо за це... виженуть мене"* [3, с. 106]. Прояв соціальної любові можна простежити і в порівнянні, що слугує засобом образної вербалізації (Софія про Марфу): *"Марфа проти нього – перепілочка"*, і в ставленні Марфи до діда Левка, зокрема в її пестливих звертаннях: *"– Дядечку Левку!"* [4, с. 106].

Філантропічну ЛЮБОВ Михайла до Марфи вербалізовано за допомогою лексеми конфесійного змісту *душа*. Текст містить лист, у якому Михайло просить Софію поговорити з Марфою: *"...я чую щодня, що десь тут коло мене ходить Марфина душа нещасна. Соню,*

сходи до неї і скажи, що я послав її, як співав на ярмарках Зінківських бандуристочка сліпий, послав **три зозулі з поклоном**, та не знаю, чи перелетять вони Сибір несходиму, а чи впадуть од морозу. ("Сибір несходиму" було нерішучою рукою закреслено густим чорним чорнилом, а вгорі тою ж рукою написано знову: "Сибір несходиму"). Сходи, моя єдина у світі Соню! Може, вона покличе свою душу назад, і тоді до мене хоч на хвилюк прийде забуття" [4,с.108]. Зокрема, філантропічну ЛЮБОВ (любов до ближніх) найвиразніше передано через фразеологічну одиницю **три зозулі з поклоном**, де перша зозуля – Марфина душа, друга – її любов до Михайла, а третя – її страждання від нерозділеного кохання. Лексема **поклін** вербалізує саме цей концепт філантропічної ЛЮБОВІ, любові Михайла до Марфи як любові до ближнього. Михайло і Марфа **"...чули одне одного..."** по-різному: Марфа – через свою безмежну ЛЮБОВ, ЛЮБОВ – гіперпочуття, а Михайло – через філантропічну ЛЮБОВ, через своє м'яке серце і певною мірою через співчуття та жалість. Лексема "поклін" відбиває характер любові персонажа.

Генеалогічну ЛЮБОВ у новелі вербалізовано звертаннями на зразок: **"...моя єдина у світі Соню!.. Обіймаю тебе і несучу на руках колицку з сином, доки й житиму..."**. Символом генеалогічної ЛЮБОВІ є **татова сосна**, яка немов шепче у відповідь на запитання Михайлового сина, чому батько з Марфою не одружилися: **"Тоді не було б тебе"** [4, с. 108].

Егоцентрична ЛЮБОВ вербалізована в новелі засобами, що характеризують образ та поведінку Карпа: **"Я, – каже, – картоплю в галушках люблю... він їсти страх любить..."** [4, с. 107]; Марфа **"ото гляне було, як він (Карпо) над галушками катується, зітхне посеред пісні й одвернеться, а сльози в очах, наче дві свічечки голубі"** [4, с. 107].

ЛЮБОВ – оцінка в новелі виражена через позицію автора – Григора Тютюнника. Вона знаходить свою вербалізацію в особливостях мовомислення письменника, художніх описах персонажів, системі виражально-зображальних засобів, у самому стилі оповіді. Любов-оцінку вербалізовано в дихотомії. Так, авторська ЛЮБОВ вербалізована лексемами (епітетами, метафорами): **маленька Марфа, золоте Марфине волосся, перепілочка**. Такі фрази Григора Тютюнника свідчать про його позитивне ставлення до Марфи, оскільки автор не засуджує її за "незаконну любов", а навпаки – співчуває героїні новели. В інших контекстах наявні епітетні структури, що виражають зневагу, а не любов: **"Товстопикий був, товстоногий. І рудий – матінко ти моя... Як стара солома"** (про Карпа) [4, с. 107].

Виявлені види любові характеризують стосунки між рідними чи близькими людьми. У новелі вербалізовано загальнолюдські риси, ментальні стереотипи, які передбачають потреби однієї людини піклуватися про благо іншої. Софія звертається до Михайла: **"Ти, Михайле, кажу, хоч би разочок на неї глянув. Бачиш, як вона до тебе світиться"**. Михайло до Софії: **"Сходи, моя єдина у світі Соню!"** [4, с. 108].

Вербалізація почуттєвої сфери в новелі Григора Тютюнника багатопланова, вона стосується не лише персонажів (**"єдина у світі"**; **"Обнімаю тебе і несучу на руках колицку з сином, доки й житиму..."** [5,с.358]; **"сива, пишноволоса – колись її волосся сяяло проти сонця золотим, тепер не сяє"**; **"синок, мій колосок"** [4, с. 108]), а й фрагментів доквілля (**молоденька сосна, рівними рядочками, на жовтому піску**) та ін.

Отже, Григор Тютюнник, як справжній майстер новели, особливу увагу зосереджує на відтворенні почуттєвої сфери персонажів. Вербалізовані види любові виявили талант автора передавати внутрішні стани персонажів, велике напруження людських почуттів. Концепт ЛЮБОВ належить до знакових не лише в аналізованій новелі, він слугує основою для відтворення багатой емоційно-почуттєвої сфери українців в ідіолекті автора загалом.

#### Література

1. Вежбицкая А. Речевые жанры / А.Вежбицкая // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 99 – 111.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2003. – 1440 с.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Н.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац. – М.: МГУ, 1997. – 246 с.
4. Літературно-художнє видання. М.Хвильовий, І. Багрянний, О.Гончар та ін.. Три зозулі з поклоном... / Публіцистика. Оповідання. Новели, К.: Український письменник, 2000. – 159 с.
5. Тютюнник Григор. Облога : Вибр. твори/ Передм., упорядкув. та приміт. В.Дончика. – 3-тє вид. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – 832 с.

## МЕТАФОРА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРАГМОНІМНИХ НОМІНАЦІЙ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

**Северин О.Д.**, магістрантка VI курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пугач В.М.**, кафедра української мови

В українському мовознавстві наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. розпочинається активне вивчення пропріальних назв на позначення матеріальних об'єктів, формування яких набуває надзвичайної продуктивності унаслідок дії суспільно-економічних, науково-технічних та культурних чинників, зокрема ергонімів та прагмонімів. На цей час динамічний склад української оніміки зазнає значних якісних та кількісних змін як складник лексико-семантичної системи сучасної української літературної мови унаслідок формування ринкової економіки в державі. В українському мовознавстві існують дослідження, присвячені як загальній класифікації пропріальних назв (Ф.Бацевич, М.Торчинський), так і окремих їхніх видів (Л.Соколова, О.Белей, С.Шестакова, Н.Кутуза). На думку російської дослідниці Н.Подольської, поняттям "прагмонім" можна об'єднати "різні категорії власних назв, які мають денотати у прагматичній сфері діяльності, пов'язаної із практикою, з предметною галуззю..." [1, с. 110], хоча деякі вчені вказують на дискусійність уживання терміна *прагмонім* на позначення уніфікованих об'єктів (М. Торчинський) [3; 4]. Мета нашого дослідження полягає у виявленні лексико-семантичних особливостей уживання метафоричних прагмонімних назв на позначення харчових продуктів, що сприятиме з'ясуванню закономірностей формування пропріальних назв. Джерельною базою дослідження слугує склад прагмонімів (усього 192 одиниці) на позначення харчових продуктів (назви халви, чипсів, соняшникового та гарбузового насіння, горішків, зернових батончиків, кондитерських виробів (тортів, тістечок, рулетів, вафель, печива, сухариків тощо). Фактичний матеріал було дібрано шляхом візуального обстеження продукції комерційних підприємств та з сайтів інтернет-джерел: Кондитерської корпорації "Рошен" (8), Житомирської кондитерської фабрики "Житомирські ласощі" ("ЖЛ"; (9)), кондитерської фабрики "АВК" (7), кондитерської фабрики "ТерА" ("Тернопільські акціонери"; [www.tera.com.ua](http://www.tera.com.ua)), кондитерської фабрики ТОВ "Кондитерська фабрика "Ярич" (с. Старий Яричів Львівської обл.; (10)); сайту "Світ ласунів" (6).

Актуальність нашого дослідження полягає в спробі лінгвістичного опису української прагмоніміки зазначеної семантики на основі лексико-семантичної характеристики. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що аналіз особливостей функціонування складу прагмонімів за лексико-семантичною класифікацією виконано на матеріалі, що раніше не був системно дослідженим в українському мовознавстві, хоча прагмоніми – один із найбільш динамічних за обсягом вид власних назв, що безперервно оновлюється, поповнюється новими одиницями.

В Україні є чинним "Національний стандарт України. Продукти харчові. Маркування для споживачів. Загальні правила" [9], що регламентує перелік різновидів продукції, а також, зокрема, правила вербальної номінації. Держава через ДСтУ контролює процес номінації формально, його вимоги є рекомендаційними й регламентують переважно юридичний аспект (на рівні боротьби з плагіатом харчових продуктів та підробками).

Серед масиву прагмонімних номінацій за лексико-семантичними особливостями можна виділити метафоричні назви. Такі номінації часто мають слабкий зв'язок із мотиваційною базою. На цю особливість указують дослідники [2]. Метафора є найпродуктивнішою на позначення кондитерських виробів (124 приклади). Можна виокремити кілька різновидів лексико-семантичних груп метафоричних перенесень на позначення назв харчових продуктів (у статті збережено орфографію прагмонімних номінацій. – О.Северин): 1) за формою, розміром, різноманітними предметами, що набувають символічного змісту на побутовому рівні: чипси картопляні "*Хвилясті*", тістечко "*Скейт*" (у формі дошки на роликах для заняття скейтбордом), насіння гарбузове "*Тато*", торти "*Машинка*", "*Сніговик*", "*Мішечок грошей*", "*Паркан*" ("торт у вигляді паркану з написами, покритий цукровою мастикою та оздоблений елементами з цукрової мастики"), "*Вікно*", "*Бутерброд з ікрою*", "*Бочка ікри*", "*Кухоль пива*" ("торт у вигляді кухля, покритий цукровою мастикою та збитими вершками"), "*Українська сорочка*", "*Дідусева сорочка*", "*Футболка*", "*Гітара*"; 2) міфонімні, антропонімні, фольклорні номінації: соняшникове насіння "*Лускунчик-Смакунчик*" (персонаж казки Гофмана, "смакунчик" – це оказіональний компонент-прикладка), бісквітне тістечко "*Маша і Ведмідь*" – персонажі мультфільму; торт "*Моніка*"; соняшникове насіння "*Хомка*" (за зразком пестливої

російської форми від імені *Хома*, а також за асоціацією з хом'яком); халва "*Домінік*" (від чоловічого імені західноєвропейського походження); торт "*Золотий ключик*" (за мотивами казки О.Толстого "Золотий ключик, або Пригоди Буратіно"), торт "*Леопольд*" (за назвою персонажа мультфільму "Пригоди кота Леопольда"); 3) назви на позначення тварин і рослин: козинакі "*Соняшниковий жайвір*"; торти "*Мурашник*", "*Черепаша*", "*Барвінок*"; 4) екзотизми: фісташки "*Джаз*", сухарики "*Аміго*"; 5) назви на позначення кольору, смакових якостей: торти "*Негрєня*", "*Смуглянка*" (росіянізм), "*Пташине молоко*"; 6) назви на позначення звукових асоціацій: сухарики "*Хруст*", батончик "*Хрум*"; 7) назви на позначення абстрактних понять: горішки "*Козацька розвага*", торт "*Асорті*", соняшникове насіння "*Zaraza*" (напис латиною); 8) назви на позначення радянізмів: торт "*Ведмедик на Півночі*" (радянські цукерки фабрики імені Н.Крупської м. Москви), соняшникове насіння "*Привет из колхоза*"; у номінації вжито лексему *колхоз* (складноскорочене слово від рос. *коллективное хозяйство*), що є радянізмом, архаїзмом і варваризмом водночас; усі інші реєстраційні написи цього виробу виконані українською мовою. Метою такої номінації є ностальгічне апелювання до нібито якісних та екологічно чистих продуктів періоду колишнього СРСР.

Процес вербальної номінації товарів є суб'єктивним, спонтанним і насамперед залежить від дії екстралінгвальних чинників. Найуживанішими способами номінації харчових продуктів є метафора. Вона ґрунтується на асоціативному перенесенні за формою, розміром, кольором предмета, назвою істоти. Більшість прикладів репрезентовані номінаціями, що не дають достовірної інформації про кондитерський виріб та його органолептичні дані, а є рекламним ходом, що стає вирішальним фактором впливу на споживача.

### Література

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – Изд.2-е, пер. и доп. – 189 с. 73.
2. Тепла О.М. Прагмоніми як засоби мовного маніпулювання / О.М.Тепла // *Studia Linguistica*. – 2011. – Вип. 5. – С. 274–278.
3. Торчинський М.М. Денотатно-номінативна структура ергонімії. – Ужгород, 2009. – 10 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=73.%09>.
4. Шестакова С.О. Лексико-семантичні інновації в системі українських номінацій (на матеріалі ергонімів та прагмонімів) : автореф. дис. на здоб. вчен. ступ. канд. філолог. наук. Спец. 10.02.01 – українська мова / С.О.Шестакова. – Харків, 2002. – 20 с.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.gerele.dp.ua/index/info\\_dstu\\_4518-2008.html](http://www.gerele.dp.ua/index/info_dstu_4518-2008.html).
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ms-tort.com/uk/torty/ eksklyuzivn%D1%96-torti.html>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.avk.com.ua](http://www.avk.com.ua).
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.roshen.com.ua](http://www.roshen.com.ua).
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.sladosti.com.ua](http://www.sladosti.com.ua).
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.yarych.com.ru](http://www.yarych.com.ru).

УДК 551.582 (477.51)

### ТВОРЧЕСТВО М.БУЛГАКОВА В 20-Е ГОДЫ И МЕСТО В НЕМ ПОВЕСТИ "СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ"

**Станова А.И.**, магистрантка филологического факультета  
Научный руководитель: проф. **Самойленко Г.В.**, кафедра славянской филологии, компаративистики и перевода

**Актуальность работы:** выяснить особенности подходов к изображению современной жизни средствами в произведении М.Булгакова.

**Цель статьи:** определить место повести "Собачье сердце" в творчестве М.Булгакова.

В 1921 г. М.Булгаков переехал в Москву, с тем "чтобы остаться в ней навсегда". Так он напишет в автобиографии. В это время писатель активно публиковался во многих газетах и журналах Москвы. Главным местом работы для литератора стала газета "Гудок", где он познакомился с В.Катаевым, Ю.Олешей, Е.Петровым, И.Ильфом, И.Бабелем и другими молодыми писателями. В связи с большой занятостью газетной работой заниматься собственным творчеством писателю приходилось урывками. Ведущие жанры его раннего творчества – фельетоны, очерки и рассказы [3, 128].

При укреплении советской власти в России начала XX века появился "новый человек", который получил имя "гомо советикус". Именно об этом рассказывает нам Александр Зиновьев в своей работе "Гомо советикус". Русские писатели в своих произведениях начали исследовать данный феномен "нового человека". Михаил Булгаков также не мог пройти мимо этого явления и сразу же создал серию портретов "гомо советикуса". Об этом свидетельствовали его произведения "Роковые яйца", Дьяволиада" и "Собачье сердце", которые вышли почти в одно и то же время. Каждая повесть является шедевром, в котором ярко выражены черты раннего творчества М.Булгакова: сатирический взгляд, ирония и непонимание того, что происходило в обществе на тот момент.

"Роковые яйца" (1925), написанные, по словам М. Горького, "остроумно и ловко", не были просто, как могло бы показаться, едкой сатирой на советское общество эпохи нэпа. Булгаков делает здесь попытку поставить художественный диагноз последствиям гигантского эксперимента, который проделан над "прогрессивной частью человечества". В частности, речь идет о непредсказуемости вторжения разума, науки в бесконечный мир природы и самого человеческого естества [2, 96].

Составляющая повести "Дьяволиада" (1924) – это сочетание реального и ирреального, возможного и невозможного, что создаёт в произведении ощущение некоего двоимирия (как выяснится в финале повести, раздвоения личности) [4]. Мы видим, что повести этого периода пронизаны сатирой, ироническим взглядом на общество советского времени. Михаил Булгаков мастерски изображает изъяны и недостатки того мира.

Повесть "Собачье сердце" занимает особое место в творчестве М.Булгакова. Она была написана в 1925 году для альманаха "Недра". Как отмечает Б.Соколов, она избежала участи своих сатирических предшественников – не была высмеяна и растоптана критиками "от советской литературы" [2, 125].

Фабульно "Собачье сердце", как и "Роковые яйца", восходит к произведениям английского писателя-фантаста Герберта Уэллса, на этот раз – к роману "Остров доктора Моро" (1896), где профессор-маньяк в своей лаборатории на необитаемом острове занимается созданием хирургическим путём необычных "гибридов" людей и животных.

Повесть "Собачье сердце" является неким продолжением повести "Роковые яйца", которая служит гипотезой о возможности реализации в России социалистической идеи при существующем уровне культуры и просвещения. В "Собачьем сердце" уже "проводится эксперимент": пародируются попытки большевиков сотворить нового человека – строителя коммунистического общества. Данная повесть – политическая сатира. Первая редакция "Собачьего сердца" содержала практически открытые намёки на ряд политических персон того времени; в частности, в образе пожилого развратника, пациента Преображенского, угадывается полпред Х.Г.Раковский [3, 234].

Стоит отметить, что сатира и юмор Михаила Булгакова в этой повести достигают высшей степени мастерства. Достаточно вспомнить блестяще написанную сцену с омоложенным старичком, хвастающим своими любовными похождениями, или же сцену со "страстной дамочкой" не первой молодости, которая, чтобы удержать любовника, готова на всё [5]. В "Собачьем сердце" прослеживаются некоторые ведущие темы творчества Булгакова.

Во-первых, это тема Дома как средоточия человеческой жизни – квартира профессора, в которой он живёт и творит. Обжитому, тёплому дому Турбиных (пьеса "Дни Турбиных") писатель противопоставляет Зойкину квартиру ("Зойкина квартира"), где идёт яростная борьба за квадратные метры. Во-вторых, в "Собачьем сердце" появляется излюбленная Булгаковым тема "нечистой силы": "Вспомним как нечистый дух вселился в Полиграфа Полиграфовича... Он поднял левую руку и показал Филиппу Филипповичу обкусанный с нестерпимым кошачьим запахом шиш. А затем правой рукой по адресу опасного Борменталья из кармана вынул револьвер"[5]. Третья тема, – убыстренная методика нового человека. Она в повести "Собачье сердце" прослеживается тогда, когда профессор со священнической фамилией Преображенский делает операцию над Шариком 23 декабря во второй половине дня, а очеловечивание пса завершается в ночь на 7 января, поскольку последнее упоминание о его собачьем облике в дневнике наблюдений, который ведёт профессор Борменталь, датировано 6 января. Следовательно, новый человек Шариков появляется на свет в православное Рождество Христово. Но Полиграф Полиграфович – воплощение не Христа, а дьявола, взявший себе имя в честь вымышленного "святого" в новых советских "святах", предписывающих праздновать День полиграфиста. По этим признакам можно сказать, что в "Собачьем сердце" уже просматриваются мотивы последнего и лучшего произведения Булгакова – романа "Мастер и Маргарита" [4].



В повести М.Булгаков очень точно пытается обратить внимание на само время – начало 20-х гг, которое воспроизводится различными художественными средствами. Вспомним известный монолог Преображенского о разрухе: "Это – мираж, дым, фикция!.. Что такое это ваша "разруха"? Старуха с клюкой? Ведьма, которая выбила все стёкла, потушила все лампы? Да её вовсе не существует! Что вы подразумеваете под этим словом? Это вот что: если я, вместо того чтобы оперировать, каждый вечер начну у себя в квартире петь хором, у меня настанет разруха. Если я, ходя в уборную, начну, извините меня за выражение, мочиться мимо унитаза и то же самое будут делать Зина и Дарья Петровна, в уборной получится разруха. Следовательно, разруха сидит не в клозетах, а в головах". Эта тема была актуально для этого времени. Она нашла отражение и в других произведениях. Так в начале 20-х годов в Мастерской коммунистической драматургии была поставлена пьеса В.Язвицкого "Кто виноват?" ("Разруха"), где главным действующим лицом была скрюченная старуха по имени Разруха, мешающая жить семье пролетария.

Единственное лекарство против разрухи Преображенский (и с ним Булгаков) признаёт обеспечение порядка – "поставить городского рядом с каждым человеком и заставить этого городского умерить вокальные порывы наших граждан", когда каждый занимается своим делом: "Невозможно в одно время подметать трамвайные пути и устраивать судьбы каких-то испанских оборванцев!.." [4].

Не менее важным в "Собачем сердце" является точная временная приуроченность. В повести есть конкретные приметы времени действия – с декабря 1924 года по март 1925 года. В эпилоге повести говорится о мартовском тумане, от которого страдал головными болями Шарик, а программа московских цирков, которую изучает профессор Преображенский точно соответствует реальным обстоятельствам начала 1925 года.

Подводя итоги, можно сказать, что повесть "Собачье сердце" является предостережением против таких насильственных социальных экспериментов, а также обращает внимание на двойственную природу человека. Но М.Булгаков стал новатором не только в этом, автор стал одним из основоположников новой сатиры: он защищал общечеловеческие идеалы, клеймил пороки, которые не изжиты до сих пор. "Собачье сердце" – его последняя сатирическая, но новаторская повесть. Новаторство состоит в сложной философской концепции: по мнению автора, человечество оказывается бессильным в борьбе с тёмными инстинктами, просыпающимися в людях.[ 5]

Подводя итоги, можно сказать, что повесть "Собачье сердце" занимает особое место в творчестве М. Булгакова. Ироническое, фантастическое на его страницах помогает более ярко показать и описать события тех годов.

Повесть "Собачье сердце" становится прямым доказательством того, что М.Булгаков является действительно новатором в изображении недостатков общества и власти. Именно поэтому сатирический талант писателя в отечественной литературе XX века многие признавали довольно опасным оружием.[4]

#### Литература

1. Булгаков М.А. Собачье сердце. – М.: Лениздат. – 1989. – 256 с.
2. Соколов Б. Булгаковская энциклопедия. – М., 1997. – 586 с.
3. Яновская Л.М. Творческий путь Михаила Булгакова. / Л.М.Яновская – М.: Сов. писатель, 1983. – 320 с.
4. Михаил Булгаков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://1abzac.ru/> (дата обращения – 06.12. 2016).
5. Булгаков М.А. Собачье сердце. Справочные материалы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://licey.net/free/11> (дата обращения - 05. 12. 2016)

УДК 81'373.7

#### ГРАМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ РИС ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ

**Стрілець А.С.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Давиденко Л.Б.**, кафедра української мови

Важливою умовою комплексного аналізу фразеологізмів є звертання до специфіки їхньої формально-граматичної структури. Національну специфіку фразеологізмів визначають насамперед характерні структури, тобто ті, які використовуються виключно чи переважно у

фразеологічній підсистемі даної мови незалежно від того, наскільки їхня "унікальність" визначається типологічними відмінностями мовних систем у цілому [2, с. 79].

**Актуальність дослідження.** На сьогодні в українському мовознавстві недостатньо спеціальних досліджень, присвячених вивченню граматичної структури фразеологічних одиниць (далі – ФО) на позначення мікросистеми "рис характеру людини" в українській мові, хоч питаннями розгляду і семантичних, і граматичних особливостей фразеологізмів активно займалися вітчизняні та зарубіжні науковці (Л.Авксентьєв, М.Алефіренко, В.Білоноженко, В.Бойко, М.Демський, Ю.Прадід, В.Ужченко, Д.Ужченко; О.Бабкін, В.Жуков, А.Жуков, О.Кунін, К.Мізін).

Семантико-граматичні властивості фразеологізмів формуються в процесі складної взаємодії як лексичних, так і граматичних значень словесних компонентів генетично співвідносного словосполучення чи речення. Фразеологічне, як і лексичне, значення виявляється залежним від граматичних особливостей фразеологізму.

Ілюстративним матеріалом слугують фразеологізми на позначення рис характеру людини, вилучені з Фразеологічного словника української мови: у двох книгах. – К.: Наук. думка, 1983.

Аналізуючи фразеологізми в структурно-граматичному аспекті, орієнтуємось на загально-визнану й найбільш доцільну граматичну класифікацію ФО за принципом об'єднання їх в окремі лексико-граматичні розряди за співвіднесеністю з тією чи іншою частиною мови: субстантивні (*агнець Божий*), ад'єктивні (*проворний на язык*), вербальні (*чесати язики*), адвербіальні (*хоч у вухо бгай*), інтер'єктивні (*бодай язык всохне*). Ця співвіднесеність відповідає основним критеріям поділу за частинами мови, що і в морфології, проте ФО, вписуючись до системи частин мови, виявляють власну специфіку, що дозволяє говорити не про їхню еквівалентність, а про співвіднесеність із ними [7, с. 130 – 131].

"Семантико-граматичні розряди на фразеологічному рівні – це сукупність гомогенних фразем, об'єднаних однотипними взаємодіючими смисловими елементами різних структурних рівнів" [3, с. 46]. Для визначення таких розрядів М.Алефіренко пропонує спиратися на цілий комплекс факторів: характер фразеологічного значення фраземи; ступінь десемантизації та ідіоматизації її компонентів; морфологічні властивості граматично панівного компонента; тип структурно-граматичної моделі вільного словосполучення-прототипу; синтаксичні властивості фразем [3, с. 69 – 70].

За граматичною структурою переважна більшість ФО різних семантико-граматичних розрядів становить собою синтаксичні конструкції, співвідносні з наявними у мові вільними синтаксичними структурами. Безпосереднім етимологічним прототипом більшості ФО виявилась модель словосполучення, значно рідше – речення.

Отже, за співвіднесеністю з тією чи іншою частиною мови чітко виокремлюють декілька лексико-граматичних розрядів фразеологізмів: субстантивні, ад'єктивні, вербальні, адвербіальні, інтер'єктивні [3, с. 46].

За даними дослідження найбільш продуктивними лексико-граматичними розрядами фразеологізмів на позначення рис характеру людини є: субстантивні, ад'єктивні, вербальні. Менш представлені адвербіальні та інтер'єктивні.

**Субстантивними** називаються фраземи з узагальнено-предметною семантикою, об'єктивованою в граматичних категоріях роду, числа й відмінка. Субстантивні ФО на позначення рис характеру людини в українській мові представлені такими основними структурними моделями:

1) фразеологічна модель "прикметник + іменник". Між компонентами цієї моделі встановлюються атрибутивні (означальні) відношення: *базарна баба* – "криклива, сварлива, груба людина" (т. 1, с. 16), *Боже теля* – "дуже спокійна, лагідна, але безвольна, інертна людина" (т. 2, с. 879), *мокра курка* – "безвольна, нерішуча, жалюгідна на вигляд людина" (т. 1, с. 406), *Хома невірний* – "людина, що сумнівається, не вірить у що-небудь" (т. 2, с. 934), *покірненьке телятко* – "слухняний (про людей)" (т. 2, с. 879); *агнець Божий* – "безвольна, покірлива людина" (т. 1, с. 13).

2) фразеологічна модель "іменник + іменник у Р.в.". Компоненти ФО, які входять до цієї групи, виражають належність певній особі чи предмету, між ними встановлюються атрибутивні та об'єктні відношення: *хазяїн свого слова* – "той, хто завжди здійснює те, що обіцяє" (т. 2, с. 919); *макітра розуму* – "хто-небудь розумний, розсудливий, кмітливий і т. ін." (т. 1, с. 461)

3) фразеологічна модель "іменник + іменник - власне ім'я". Фразеологізм із такою структурою позначає зазвичай хитру, спритну людину: *Лис Микита* (т. 1, с. 425). Лис Микита – це вигаданий персонаж із однойменної казки Івана Франка. Інший приклад цієї

групи має модель "іменник-гендерний маркер + іменник-антропонім": *баба Палажка* – "язикатий, чванливий, пихатий" (т. 1, с. 16);

4) фразеологічна модель "іменник + прийменник + іменник". Між компонентами цієї моделі встановлюються атрибутивні, об'єктні та обставинні відношення. Таку модель мають фразеологічні одиниці: *голова з вухами* – "нерозторопна людина" (т. 1, с. 181), *заєць (зайці) у голові* – "хто-небудь легковажний, безтурботний або дурний, недоумкуватий" (т. 1, с. 306), *душа (зуба) не з лопуцька* – "сміливий, принциповий" (т. 1, с. 278), *душа з лопуцька* (т. 1, с. 278) – "несміливий, неприциповий", *серце з воску* – "у кого-небудь м'які, податливі вдача, характер" (т. 2, с. 795), *серце з перцем* – "хто-небудь із непокірним, норовистим, запальним характером" (т. 2, с. 795). У деяких ФО залежний компонент поширюється означенням, між компонентами цих фразеологізмів встановлюються атрибутивні відношення: *вовк в овечій шкурі* – "лицемірна людина, яка під маскою доброзичливості приховує злі наміри" (т. 1, с. 139), *тютя з полив'яним носом* – "нетямуща, безхарактерна людина" (т. 2, с. 905).

5) фразеологічна модель "сполучник + іменник (займенник) + іменник (займенник)". Між компонентами ФО єднальні відношення, які виражаються єднальними сполучниками: *ні те ні се, і вашим і нашим, ні риба ні м'ясо* – "безвольна, безхарактерна людина" (т. 2, с. 735). Компоненти, які поєднуються сурядними сполучниками, виступають або як синонімічні, або як антонімічні [1, с. 105].

Характерною особливістю субстантивних фразеологізмів є їхні категорійні ознаки. Вони мають граматичні категорії роду, числа, відмінка й об'єднані загальним значенням предметності чи особи. Граматичними центрами таких фразеологізмів є субстантивні компоненти.

**Ад'єктивними** називаються фразеологізми, яким притаманне категорійне значення атрибутивності, здатність виражати статичну ознаку предмета.

Звичайно, "класичними" ад'єктивними одиницями є фразеологічні утворення з якісним прикметником у ролі граматично стрижневого компонента, який повністю визначає семантичні й граматичні властивості всієї ФО: *вірний собі* – "постійний у своїх поглядах, переконаннях, звичках" (т. 1, с. 131); *гострий на язик* – "дотепний, ущипливий" (т. 2, с. 977) чи дієприкметником: *лисом підшитий* – "хитрий" (т. 2, с. 641); *собаками підшитий* – "злий, дуже лихий" (т. 2, с. 64); *курячим зубом обчеркнутий* – "недоступний, недосяжний" (т. 2, с. 577).

Ад'єктивні фразеологізми, у яких форма відповідає їх категорійному значенню, як правило, однозначні. Потенційно вони можуть мати морфологічні категорії роду, числа та відмінка, показником яких слугує форма граматично домінуючого компонента – генетичного прикметника чи дієприкметника. Проте, аналізуючи факти вживання даних ФО у мові, відзначаємо переважне використання їх у формі однини чоловічого (рідше – жіночого) роду називного відмінка.

Близькі до них за семантико-граматичними властивостями компаративні фразеологізми на зразок: "прикметник + порівняльний зворот": *(страшний) як смертний гріх* – "дуже поганий" (т. 1, с. 199), *потрібний як п'яте колесо до воза* – "зовсім непотрібний" (т. 1, с. 385). Зрідка стрижневий прикметник вживається у формі вищого ступеня порівняння: *тихіше води, нижче трави* – "покірний" (т. 2, с. 884).

Основну частину одиниць цього лексико-граматичного розряду становлять фраземи, ад'єктивні ознаки яких не зумовлюються морфологічними властивостями їх формально-граматичного центру. Вони відзначаються великою структурною розмаїтістю. Найбільш поширеними серед них є такі моделі:

1) "іменник + прикметник (дієприкметник)": *лисом підшитий, псом підбитий* – "хитрий" (т. 2, с. 641); *підшитий трусом* – "лякливий, боягузливий" (т. 2, с. 641);

2) "іменник у непр. відм. + прикметник": *не вартий мізинця* – "нікчемний, набагато гірший у порівнянні з іншим" (т. 1, с. 68);

3) "іменник + іменник у непр. відм. з прикметниковим означенням або без нього": *вітер у голові* – "легковажний, несерйозний" (т. 1, с. 131); *не вартий дірки від бублика* – "зовсім нікому не потрібний, нікчемний" (т. 1, с. 68);

4) "іменник у непр. відм. + числівник (+ іменник)": *від горшка два (три) вершка* – "недосвідчений" (т. 1, с. 75);

5) "дієслово + іменник у непр. відм. з означенням або без нього": *десятої клепки не вистачає* – "чудний, придуркуватий" (т. 1, с. 544); *і мухи не зобидить* – "спокійний, сумирний, лагідний" (т. 1, с. 343).

Розряд цих фразеологізмів можна значно розширити за рахунок тих ФО з ад'єктивною семантикою, категорійне значення яких не відповідає їх компонентному вираженню: *горобці в голові цвірінкають* – "нерозумний, дурний" (т. 1, с. 131); *як циганська кобила* – "лінивий"

(т. 2, с. 942); *мухи в носі грають* – пихатий, гордовитий (т.1, с. 515); *вітер у голові (гуляє, грає, свище, віє)* – несерйозний, легковажний (т.1, с. 87). Значення їх передається прикметниками, вони позначають непроцесуальну ознаку, якісно характеризують предмет, особу чи стан особи, у реченні виконують функцію означення чи іменного присудка: *Лаврін був розумака і майстер на всі руки – і косити, і молотити, і навіть сам шив чоботи* (т. 1, с. 460);

**Вербальними** називаються фразеологізми з узагальненою семантикою процесуальної ознаки, об'єктивованою в дієслівних граматичних категоріях виду, стану, способу, особи, часу. Обов'язковим стрижневим компонентом у них є етимологічне дієслово [4, с. 30]. Дієслівні фраземи, як і дієслова, характеризуються лексико-граматичним значенням процесуальності: *гнути спину* – "виснажливо працювати" (т. 1, с. 426); *грати першу скрипку* – "бути головним, лідером" (т.1, с. 195); *лизати два боки* – "бути корисливим" (т. 1, с. 423).

Вербальні ФО, що маніфестують риси характеру людини, досить різноманітні в структурно-граматичному плані. Переважна більшість - це фразеологізми зі структурою словосполучення: *лити піт* – "працювати, докладаючи зусиль" (т. 1, с. 426); *брати бика за роки* – "бути енергійним, хвацьким, запальним" (т. 1, с. 56); менша кількість таких, що своєю структурою співвідносні з реченнями різних типів: *язик поза вухами теліпається* – "говіркий" (т. 2, с. 977); *мухи в носі грають* – "гордовитий, пихатий" (т.1, с. 515); *душа заросла полином* – "байдужий" (т. 1, с. 278); *молодість грає* – "нерозсудливий, енергійний, непосидючий" (т. 1, с. 503).

Найбільш продуктивні граматичні моделі:

1) "дієслово + іменник": *пити кров* – "жорстокий, нещадний" (т. 2, с. 906); *додержувати слова* – "відповідальний" (т. 1, с. 258); *байдуди (байди) бити* – "лінивий" (т. 1, с. 24).

2) "дієслово + (прийменник) + прикметник (займенник, числівник) + іменник": *ходить лихим робом* – "несправедливий, недобрий" (т. 2, с. 931); *не братися і за холодну воду* – "лінивий, нероба" (т. 1, с. 58); *накинута з мокрим рядом* – "лайливий, грубий" (т. 1, с. 528).

3) "дієслово + іменник + іменник із прийменником": *товкти воду в ступі* – "лінивий, повільний, слабкодухий" (т. 2, с. 887); *тягти сірка за хвіст* – "повільний" (т. 2, с. 907); *відправляти чортам на сніданок* – "жорстокий, злий, може загодіяти смерть" (т. 2, с. 854).

4) "дієслово + іменник (числівник) + прикметник + іменник": *наговорити три мішки гречаної вовни* – "брехливий, підступний, той, хто багато говорить зайвого" (т. 1, с. 498); *розказувати сон рябії кобили* – "брехливий" (т. 2, с. 843).

Спостереження над фактичним матеріалом дає можливість констатувати, що дієслівний компонент у складі ФО може бути виражений не тільки власне дієсловом, але й його формами: інфінітивом (*мишей топтати* – "лінивий" (т. 2, с. 889); *ховати голову в пісок* – "боязливий, безвідповідальний" (т. 2, с. 929); дієприкметником (*не ликом шитий* – "досвідчений, здібний" (т. 2, с. 963).

**Адвербіальними** називаються фразеологізми, яким властиве загальне категорійне значення – прислівникова семантика – ознака ознаки, якісна характеристика дії (місця, часу, мети), у морфологічному плані – незмінюваність форми, щодо синтаксичного функціонування – функція різних за значенням обставин.

Найбільш продуктивними виявились такі структурні моделі:

1) "прийменник + прикметник + іменник": *на передньому краї* – "передовий, лідер" (т. 1, с. 392); *з чистою совістю* – "щирий, совісний" (т. 2, с. 842); *з великою силою* – "наполегливий, сильний духом" (т. 2, с. 803).

2) "іменник + прийменник + іменник": *курям на сміх* – "недбайливий, виконувати якусь роботу на глузування" (т. 2, с. 835); *руки в крові* – "жорстокий, убивця" (т. 1, с. 400). Значна кількість адвербіальних ФО, побудованих за моделлю підрядного словосполучення. Серед них можна виділити такі типи:

1. Компаративні фраземи (конструкція з порівняльним сполучником, який указує на ірреальність способу дії чи стану): *як курка лапою* – "недбало, неохайно" (т. 1, с. 406); *як лавук* – "підступний" (т. 2, с. 576); *як риба у воді* – "вільний, невимушений" (т. 1, с. 736).

2. Адвербіальні фраземи із сполучником "хоч": *хоч до рани клади* – "дуже, занадто; лагідний" (т. 1, с. 378); *хоч у вухо баї* – "дуже, у великій мірі; податливий, лагідний" (т. 1, с. 21).

3. Фразеологізми заперечної структури утворюються за допомогою сполучника "ні (ані)": *ні в тин ні в ворота* – "не спроможний, не здатний виконувати свої обов'язки" (т. 2, с. 882); *ні туди ні сюди* – "безглуздий; нікуди; дуже погано" (т. 2, с. 883).

**Інтер'єктивні** фразеологізми. До цієї групи належать ФО, які виражають різноманітні почуття, емоції, волевиявлення. На відміну від інших фразеологізмів вони не виконують

номінативної функції; основу їх смислової структури становлять немотивовані конотативні семи: *от штука!* – уживається для вираження радості чи захоплення чим-небудь / ким-небудь (т. 2, с. 968); *ні к чортів матері (бісу)!* – "нікуди не годиться, погане" (т. 1, с. 467).

Інтер'єктивні ФО виступають у ролі слів-речень або можуть входити до складу якого-небудь речення. Значну частину вигуківих фразеологізмів становлять клятви, прокльони: *хай їх візьме трясця* – фразеологізм виражає експресію лайки чи погрози.

Можна виділити такі семантичні типи інтер'єктивних ФО, що вказують на характер людини:

1) емоційні (виражають почуття людини, модально-оцінювальні характеристики певних ситуацій, ставлення до висловлених думок співбесідника або навіть погрозу): – *Де ж тебе носило, бісова душа?* – *залюблено дивлячись, допитувався Олег, радіючи щасливій зустрічі* (т. 1, с. 277). Вираження незадоволення ким-, чим-небудь, роздратування: *Та не їдять його мухи*, – *ображено ляпнув він по штанях і ще більше насів на трактористів*. Вираження захоплення: – *Рахубиста товаряка [верблюд], – засміявся Кузь. – їсть і п'є раз на місяць. Отаку б, їдять його мухи, до нас у артіль!* (т. 1, с. 514).

2) імперативні (волевиявлення у цих ФО спрямовано на самого мовця): *Щоб мені куркою стати, коли я кажу неправду* (т. 1, с. 406); *Ось вам хрест, якщо не вірите. Щоб мені з цього місця не зійти, щоб мене вовки загризли, але ж я бачила його* (т. 1, с. 139).

Процес становлення інтер'єктивних фразем – це взаємодія одиниць різних структурних рівнів мови: лексичного, морфологічного і синтаксичного. І за змістом, і за формою ці ФО суттєво відрізняються від одиниць інших граматичних розрядів і є малопродуктивною групою.

Отже, субстантивні, ад'єктивні, вербальні фразеологічні одиниці на позначення рис характеру людини в українській мові характеризуються широким спектром фразеологічних структурних моделей, набором граматичних категорій та різноманітною семантикою. Менш продуктивними є адвербіальні та інтер'єктивні ФО.

#### Література

1. Авксентьев Л.Г. Сучасна українська мова: Фразеологія / Л.Г.Авксентьев. – Харків: Вища школа. – 133 с.
2. Ажнюк Б.М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні / Б.М.Ажнюк. – К.: Наук. думка. – 1980. – 134 с.
3. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / М.Ф.Алефіренко. – Харків: Вища школа, 1987. – 133 с.
4. Бойко В.М. Дієслівні фразеологічні одиниці в повісті Олесь Гончара "Бригантина" / В.М.Бойко, Л.Б.Давиденко // Феномен Олесь Гончара в духовному просторі українства: збірник наукових статей. – Полтава, 2008. – С. 28 – 35.
5. Демський М.Т. Граматичні особливості української дієслівної фразеології / М.Т.Демський // Мовознавство. – 1984. – № 2. – С. 24 – 32.
6. Демський М.Т. Лексичні та граматичні особливості українських іменникових фразеологізмів / М.Т.Демський // Мовознавство. – 1981. – №2. – С. 35 – 41.
7. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови: навч. посіб. / В.Д.Ужченко, Д.В.Ужченко. – К.: Знання, 2007. – 494 с.
8. Фразеологічний словник української мови: у 2 кн. / уклад.: В.М.Білоноженко та ін. – К.: Наук. думка, 1993. – 984 с.

УДК 811.161.2'373.7'42

#### ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРНИХ РИС ЛЮДИНИ У ТВОРАХ МАРІЇ МАТІОС

**Цехмістер О.В.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бойко В.М.**, кафедра української мови

Художній текст є специфічним засобом осмислення буття, який поєднує в собі лінгвістичну (мовну) та екстралінгвістичну (позамовні) реальності. Декодування використаних мовних засобів зумовлює розкриття ідейних та естетичних поглядів письменника, адже об'єктивна реальність світобудови перебуває в основі відтвореної автором реальності й втілюється в усій його мовній палітрі, в тому числі й у семантиці фразеологічних одиниць (далі ФО). Фразеологізми, порівняно зі словами, як зазначає Л.Скрипник, є виразнішими з емоційно-експресивного погляду [9, с. 10]. Зазвичай ФО допомагають авторові влучно та

компактно описати реалії світу, а також передати відтінки різних почуттів. Образно-метафорична форма та емоційно-експресивна виразність усталених словосполучень викликає емоційний відгук у читача, пробуджує його уяву і сприяє зацікавленню.

На сьогодні у лінгвістиці посилюється увага саме до тематичного опису фразеологічного складу мови (ідеографічний напрям). Метою будь-якої тематико-ідеографічної класифікації Ю.Прадід вважає "створення цілісної картини, в якій із окремих "камінчиків" складається мозаїка національної фразеологічної системи" [8, с.35]. Саме тому в науковій літературі з'явилася низка робіт, присвячених з'ясуванню структури ідеографічної організації як лексичної, так і фразеологічної систем мови. Теоретичні питання фразеологічної ідеографії порушували у своїх наукових студіях М.Алефіренко, М.Демський, А.Емірова, В.Калашник, В.Мокієнко, Т.Нікітіна, Ю.Прадід, П.Редін, В.Телія, В.Ужченко та ін.

Ідеографічна класифікація розподіляє усі ФО між трьома фразеотематичними групами (ФТГ): "Людина", "Абстрактні відношення" і "Природа". Фразеотематичні групи поділяються на фразеосемантичні поля (ФСП). У межах названих полів виділяються варіантно-синонімічні групи (ВСГ), які представлені фразеосемантичними рядами (синонімічні й варіантні ряди). Таким чином, кожна модель окреслена фразеотематичною групою, варіантно-синонімічним полем і варіантно-синонімічною групою [12, с. 115].

Бесперечно, ФО як елемент будь-якого тексту, тісно пов'язана з контекстом твору, де вони повною мірою розкривають своє значення. В. Білоноженков вважає, що цілісне фразеологічне значення формується на основі різноманітних типів перенесення значення змінного словосполучення, воно пов'язане з наочно-чуттєвим порівнянням характеризувальних реалій з тими, які вже пізнані [1, с. 23]. Також основу змісту фразеологізму крім походження становить вмотивованість, яка часто містить елементи національно-культурного плану, тому що фразеологізм виникають на основі "образного уявлення про дійсність, уявлення, яке відображає переважно побутово-емпіричний, історичний та духовний досвід мовного колективу, досвід, який пов'язаний з його культурними конотаціями" [11, с. 302].

Саме тому необхідною умовою систематизації ФО у мові є аналіз конкретних текстів, що вирізняються особливим широким добром і характером використання мовних засобів, які підпорядковуються основним естетичним, комунікативним, впливовим завданням – образно, емоційно, виразно відтворювати об'єктивну дійсність через художні образи за допомогою мови. Серед зображально-виражальних засобів найкраще, на наш погляд, таку функцію виконують ФО. Функція ФО у мові художніх творів зумовлена двома основними факторами: лінгвістичними властивостями самої одиниці й запрограмованою письменником ситуацією. Вивчення ізольованої ФО не дає певної уяви про різноманітні зв'язки, у які вона вступає в тексті. Саме тому важливо розглядати ФО в аспекті контекстної реалізації як умову повноцінного функціонування ФО.

У статті ми зробили спробу систематизувати та описати фразеологічний матеріал, дібраний із творів Марії Матіос. Художні твори письменниці відзначаються багатством мови, образністю та виразністю. Одна із характерних ознак ідіостилю Марії Матіос – використання ФО, які засвідчують глибоке знання національної ідіоматики. Матеріалом для дослідження слугували фразеологічні одиниці, дібрані із творів Марії Матіос "Армагедон уже відбувся", "Кулінарні фіглі", "Майже ніколи не навпаки", "Нація", "Солодка Даруся: драма на три життя". Основним критерієм добору одиниць для аналізу є визначення фразеологічної одиниці як семантично зв'язаної і структурно замкненої мінімальної синтаксичної одиниці з номінативною функцією в комунікативній системі мови, семантична структура яких не мотивується лексичними значеннями їх постійних компонентів [10, с.3].

В основі взаємозв'язку мови та мислення лежить принцип антропоцентризму, адже мова вивчається у неподільному зв'язку із мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивіда, так і мовного колективу, до якого вона належить. Тож наша наукова розвідка стосовно фразеотематичних груп (далі ФТГ) спирається на базові концепти, що характеризують буття людини. Враховуючи тематику та проблематику творів Марії Матіос, стилістичне функціонування фразеологічних одиниць, маємо на меті систематизувати та описати ФТГ "Людина".

Одним із основних концептів досліджуваного поля є концепт "Характер людини", що є упорядкованою системою стійких, індивідуально-психологічних особливостей, які впливають на процес життєдіяльності людини та зумовлюють її поведінку.

Так, "розумові здібності людини" у творах позначені ФО із компонентом "голова", наприклад: "...якщо у вас звичайно не **"мухи"** в голові" (7, с. 134); "У неї **голова робить за десятьох**, казали Юр'яні вчителі в школі" (6, с. 19); "Як дівка **слабка на голову**, то чого її до ворожки не мама веде" (4, с. 246); "... що й говорити – **слабе на голову** – воно і є

слабе" (7, с. 58); "Аби думала так, щоби голова їй тріснула" (6, с. 19); "Тепер мусимо сушити голову, як тій усій господарці раду дати" (4, с. 41). Текстова оточення сприяє процесу поширення компонентного складу та утворення синонімічного ряду ФО на позначення розумових здібностей, наприклад: "Вони таки не мають смальцю в голові, а Бога в череві, бо думають, що вона дурна. А Даруся не дурна – вона солодка. В сільраді за таким розумом в книжку дивляться, а Даруся все у своїй голові тримає" (4, с. 11). Недолугість, нерозумність героїв письменниці описує за допомогою ФО із негативною оцінкою, що вказують на інтелектуальні здібності, наприклад: "Баба-челядина не від війни і у воєнній ділі не розуміти ні дві-ні три" (6, с. 127); "Ви ще молоді, то не знаєте нічого, як синє за нігтем" (6, с. 127).

Семантична група зі значенням "ставлення до справи" представлена ФО, що характеризують персонажа як висококваліфіковану особистість, наприклад: "...той газда був на всі двадцять пальців майстром" (4, с. 148); "...й дідові ручки його золоті на грудях склали" (4, с. 363) та людину, яка тяжко працює "Воно мені діставалося кривавими мозолями" (3, с. 46); "Подеколи падаю з ніг із труду" (4, с. 64).

Наявність у художньому творі фразеологічних сполук як одиниць мови важливе для створення експресивно-стилістичної значущості тексту, оскільки фразеологізм не тільки оцінює особу або її дії, але одночасно й передає зовнішні та внутрішні якості її поведінки. ФО допомагають розкрити основні риси характеру персонажів:

- **доброта:** "Дядько Кирило добрий серцем, але скупий язиком, був змушений втрутитися в справу" (3, с. 19);
- **балакучість:** "Завжди із повним ротом слів, Славко на цей раз мовчав, як німий" (4, с. 101);
- **неуважність:** "...непевні слова Михайло пропустив повз вуха – він наче здурів від невідомості" (3, с. 145);
- **упертість:** "Тому й стала рогом проти того, щоб Дмитрика забрав Павло" (4, с. 36).

Використані у творах Марії Матіос фразеологізми дозволяють окремо виділити ФСП "психічний/фізичний стан", у якому письменниці вербалізує складні психічні процеси головних героїв, що додає текстові динаміки, а також активізує читацьку свідомість. Так, ФО мають різні шляхи репрезентації душевного стану. Часто значення ФО реалізується через використання прямої лексеми на позначення стану, наприклад:

- **горе** – "...не лишилося жодного кущика, під який би не зазирнув убитий горем Михайло" (4, с. 148); "Жінка казала, що так була розчавлена горем від втрати чоловіка, що хотіла накласти на себе руки" (4, с. 32), значення підсилюється мотивом суїциду;
- **біль** – "А Даруся лишалася з розірваною від болю головою..." (4, с. 99);
- **страх** – "Обкладені люди страхом, як шури трійлом" (5, с. 22);
- **нервування** – "У мене нерви і так, як дріт натянутий, а ти жартуєш" (3, с. 250);
- **здивування** – "...у вашого ж відпадає щелепа з несподіванки" (7, с. 103).

Більш поширеним способом прояву внутрішнього стану в художньому мовленні є вживання лексем, значення яких передають поняття про певний психічний стан. Такий процес висвітлює властивості асоціативно-образного світосприйняття народу і його мовного кодування, яке закорінене в національну ментальність.

Так, жорстокість та гнів передається через аналогію з діями у тваринному світі, наприклад: "... саме в цьому місці, звідки Михайло дивився вовком..." (3, с. 148); "Увечері Славко бушував на подвір'ї і рикав, як бугай, через паркан до Дарусі, шкірячи зогнили зуби" (3, с. 99). Страждання персонажів демонструється через образ плачу: "До цієї хвилини повинні би рвати горло плачем тверді від природи требіти – посланці смерті" (3, с. 27); "Але, коли би пустила сльозу – то, певно, зітліла би з плачу" (3, с. 64). Відчуття тривоги та хвилювання асоціюється зі зміною температури та наявністю стороннього предмету у серці або горлі, наприклад: "Вколола – ніби ніж у серце застромила" (3, с. 32); "Чує, що тугий клубок стоїть упоперек горла, а погід груди розливається холод ..." (4, с. 243); "Дітво, кажіть скоріше... – проковтнула слину, так ніби проковтнула бритву, й опустилася на лаву, чуючи, як сповільнюється кров у жилах і дрібна пропасниця народжується під колінами" (5, с. 16). Стриманість та терплячість Марія Матіос передає через процес замовчування своїх думок, що пов'язаний із органами мовлення: "Василина вислухала дозву чоловічу бесіду, але промовчала – лиш стиснула зуби. Хоч

*важко їй далась та німота*" (4, с. 19); "...гляне на Йвана, стисне плечима та й **прикусить** язика" (4, с. 113); "*Але вона **стулює губи, бере води в рот**, ніж має що писнути, бо тепер час такий, що й хата вуха має. Їй невольню щось казати*" (5, с. 21).

Таким чином, дослідження фразеологізмів у творах Марії Матіос показало високу продуктивність їх уживання, що зумовлено ідіостилем письменниці. Сталі вислови допомагають майстерно відтворити індивідуально-авторську картину світу, передати загальну атмосферу твору. Широко представлені фразеологізми, що вербалізують внутрішній стан персонажів дозволяють виділити фразеосемантичне поле "психічний/фізичний стан людини", що засвідчує глибокий психологізм, і є однією із головних рис творчості Марії Матіос. Як зазначає Я. Голобородько: "Марія Матіос від природи є психологом і прагне зазирнути у безодню людських станів, вона проникливо, щемно, глибинно передає психологічні пережиття своїх персонажів" [2, с. 67]. Різнопланова характеристика героїв представлена фразеологічними одиницями на позначення рис характеру героїв, зокрема розумових здібностей та ставлення до справи. Таке багатство усталених словосполучень засвідчує високий рівень письменницької майстерності.

### Література

1. Білоноженко В.М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / В.М.Білоноженко, І.С.Гнатюк. – К.: Наук. думка, 1989. – 156 с.
2. Голобородько Я.Ю. Буковинська орнаментика Марії Матіос / Я.Ю.Голобородько // Вісн. НАН України. – 2008. – № 3 – С. 66 – 73.
3. Матіос М.В. Армагедон уже відбувся / М.В.Матіос. – Львів: Піраміда, 2011. – 112 с.
4. Матіос М.В. Вибране / М.В.Матіос [передм. І.Набитович]. – Львів: Піраміда, 2010. – 424 с.
5. Матіос М.В. Нація / М.В.Матіос. – 6-те видання. – Львів: Піраміда, 2011. – 256 с.
6. Матіос М.В. Солодка Даруся: драма на три життя / М.В.Матіос. – 3-те видання. – Львів: Піраміда, 2005. – 85 с.
7. Матіос В.М. Кулінарні фіґлі / М.В.Матіос. – 2-ге видання. – Львів : Піраміда, 2011. – 208 с.
8. Прадід Ю.Ф. Засади укладання фразеологічного словника ідеографічного типу / Ю.Ф.Прадід // Мовознавство. – 1995. – № 4 – 5. – С. 35 – 40.
9. Скрипник Л.Г. Фразеологія української мови / Л.Г.Скрипник – К.: Наук. думка, 1973. – 149 с.
10. Словник фразеологізмів української мови: у 2-х кн. / укл.: Г.М.Удовиченко – К.: Вид-во АН України, 1984. – Т. 1. – 304 с.; Т. 2. – 384 с.
11. Телия В. Н. Культурно-національны еконнотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) / В.Н.Телия // Славянское языкознание. XI Междунар. съезд славистов. – М.: Наука, 1993. – С. 302 – 314.
12. Ужченко В.Д. Східноукраїнська фразеологія [Текст]: монографія / В.Д.Ужченко. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 362 с.

УДК 81'367.628

### ВИКОРИСТАННЯ ЗВУКОНАСЛІДУВАЛЬНИХ СЛІВ У ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

**Цибаровська К.В.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Бойко В.М.**, кафедра української мови

Звукові відчуття у поетичній практиці мають різноманітні форми застосування та дають велику кількість ефектів. Тут і емоційно забарвлені враження від певного звукового явища (пташиний спів, гарматний рев); і звуконаслідування, яке надає поетичному творові ілюзії безпосередності, живого, яскравого сприйняття дійсності; і тонкі ефекти асонансу та алітерації – накопичення голосних та приголосних у поетичній нарації.

Попри комунікативну роль, яку виконують звуки у мовленні, вони свідомо чи не усвідомлено (поруч із рухами) служать засобом вияву людських почуттів – від найтоншого зворушення (ніжний шеліт) до афективної, стресової емоції (нестримний, надривний крик від болю тощо).

Кожному звуковому враженню притаманна певна міра інтенсифікації, певний ступінь різкості, певний тембр. Існує своєрідний зв'язок між звуковим враженням, яке створює той чи



інший предмет (явище), та формою його відображення. Це стосується ряду слів, зокрема дієслів, етимологія яких має підкреслено звуконаслідувальну основу.

Звуконаслідування виражають умовну імітацію звуків навколишнього середовища засобами мови. Сферою такої імітації виступають звуки й шуми природи, звукові сигнали тварин, птахів, комах. Звукові копії природних звучань є ситуативними і не належать до лексичного складу мови. Однак окремі з них можуть узагальнюватись як типові ознаки певних природних об'єктів і набувати статусу постійно відтворюваних, тобто власне мовних одиниць. Звуконаслідування є важливою лексичною категорією, що "формується на основі своєрідної кореляції між сприйнятими людиною звуками і фонетично-виражальними можливостями мови" [3, с. 430].

Звуконаслідувальні слова в поетичній мові здатні викликати своїм звуковим потенціалом появу виразних конотацій (поняття конотації – це один із найбільш дифузних лінгвістичних концептів, з яким пов'язане емоційно-оцінне та стилістичне забарвлення всіх мовних одиниць, яке обумовлює їхню експресивну тональність).

Специфіка фонетичного моделювання звуконаслідувань, спрямованих лише на акустичні риси денотата, тобто на звукове віддзеркалення явищ об'єктивної дійсності, є унікальною важливою для прогнозування психологічних асоціацій.

Звуконаслідування в поетичній мові Ліни Костенко насамперед характеризуються різноманітністю фонетичної організації:

– **повна редуплікація:** *Було це вранці. Я ще трохи спав. На землю скочив босими ногами, як привітався перший пароплав далеко десь з Дніпром і з берегами. Ту-ту! Ту-ту!* – він подих перевів і знов: – *Ту-ту!* – *зукав мені щосили* [7, с. 24];

– **часткова редуплікація:** *Ревли весною тури-переможці, шугали кажани-чепіргачі. І пугачі, неначе запорожці, "пу-гу! пу-гу!" кричали уночі* [7, с. 57];

– **інтонування і подовження базових звуків:** *Щось на зразок балади, - як вийшли букви з-під моєї влади. І вийшло: м-м-м... н-н-н... брр... ффу!* [6, с. 86]; *Душа іще нічим не осінилась, І розум був іще кошлатий... Бр-р!* [8, с. 208].

У творах авторки виокремлюємо одиниці, що виражають звукові ознаки:

– **предметів і явищ дійсності:** *А ми минаєм... ми минаєм... так-то... А час – це тільки відбивання такту. Тік-так, тік-так... і в цьому вся трагічність. Час – не хвилини, час – віки і вічність* [6, с. 61];

– **дій, рухів:** *Гол, мої вибоїни, гол, мої милі* (10, с. 213);

– **тварин, птахів, комах:** *Як журавлі кричать твої: – "Курли!"* [8, с. 78];

– **фізіологічних процесів, відтворюваних мовними органами людини:** *Коли ж, Боже, плоди незапретні – такі неvozдобні, й червиві такі, що тільки й сказати: тьху!* [6, с. 170].

У поетичній мові, як, власне, і в мові взагалі, кожна така лексема є потенційним носієм окремого типу конотацій, що зумовлений, без усякого сумніву, особливостями звукового складу самих звуконаслідувальних слів.

Матеріальна природа в таких лексемах майже зливається з фонетичною "значущістю": звучання слова ніби здійснює своєрідний "тиск" на семантику, у результаті чого митець через модель звукового образу ініціює відповідну якісну оцінку того, що цим словом віддзеркалюється.

Як зазначає О.Журавльов, у звуконаслідувальних словах "сама звукова форма підказує зміст, хоча і в найзагальніших рисах; звукове оформлення їх не випадкове, воно має певний смисл" [2, с. 93].

Оскільки форма імітаційних утворень безпосередньо пов'язана з вокалізмом і консонантизмом, то ці звуконаслідування, як і будь-які одиниці фонетичної системи сучасної української літературної мови, здатні формувати широкий спектр конотацій, які, породжені цими особливими одиницями в поетичній мові, корелюють із найрізноманітнішими семантичними парадигмами, стаючи своєрідними звуковими векторами об'єктивної дійсності.

У ліриці конотації найчастіше зумовлюються звуковими копіями. Наприклад, Ліна Костенко часто вдається до прямого звуконаслідування, щоб наповнити вірші реальними голосами людей, криками тварин і птахів, формуючи цілу гаму почуттів:

– **неспокій:** *Хтось буде клити. Схоче хтось купити. А чайка все кричатиме: киги!* [4, с. 195];

– **передчуття біди:** *Заворожили ворони світанок – Не сходить сонце – тільки кар і кар* [4, с. 98];

– **тривогу:** *В тому годиннику з зозулькою Він причаївся у кутку. Вона з віконечка вигулькує, ніяк не вимовить: "Ку-ку!"* [3, с. 29].

У поетичному мовленні авторки ці слова здаються природнішими, ніж їхні дієслівні еквіваленти, вони жваво, влучно передають динаміку подій: *Але білочці не спиться. Дятел стуксає: тук-тук! Щоб не вкрала їх лисиця Або хитрий бурундук* [4, с. 85].

В українській мові виділяють слова, які, з одного боку, мають структуру звуконаслідувань і властиву їм експресію, динамічність, з іншого – їм властиві дієслівні ознаки (вид, час). До них відносяться такі лексеми, як **бух, бах, гуп, клац, стук** та ін.

А.Шахматов називає такі слова дієслівними звуконаслідуваннями, а М.Пешковський заперечує надання їм статусу звуконаслідувальних слів. Він називає їх дієсловами ультрамиттєвого виду, адже вони є коренями відповідних дієслів, пор. *бухнути, бахнути, гупнути, клацнути, стукнути*.

І хоч здебільшого ці слова зараховують до звуконаслідувальних слів, їх ще називають дієслівними вигуками, вигуківими дієслівними формами, вербойдами тощо [1, с. 328].

В. Виноградов розмежує ці слова на дві групи: 1) звуконаслідувальні слова, що примикають до вигуків, та 2) вигуково-дієслівні форми.

Слова першої групи, на думку В. Виноградова, перебувають на межі між звуконаслідувальними словами та вигуками. Їх досить часто використовує і Ліна Костенко, наприклад: *Гоп, мої вибоїни, гоп, мої милі* [10, с.213]; *Оце сміюсь, балакаю, клюю, а завтра – пурх! – та вже і у раю* [7, с. 215]. Своєю формою такі синкретичні лексеми відтворюють той чи інший звук, а також указують на швидкість, раптовість, різкість здійснення дії, забезпечуючи динамізм зображуваних подій, наприклад: *Біжить лошатко по асфальту. Цок-цок копитцями, цок-цок. Смагляве літо смалить смальту. Булана гривка навкосок* [10, с. 29].

Слова другої групи знаходяться майже за межею звуконаслідувань, на площині категорії дієслова, наприклад: *шась, зирк, шусть, глип*. Знаходимо у письменниці приклади вживання й таких слів: *Та він цоночі – шась, Йому ж не до абата* [9, с. 56].

Звуконаслідування є одноморфемними утвореннями, побудованими за принципом звукового символізму (асоціативних зв'язків між фонетичними комплексами й тими чи іншими звуковими уявленнями). Певна акустична ознака звуків стає головною, у результаті чого збільшується смислове навантаження даного звука через повторення. Відбувається часткова семантизація звукового комплексу, котрий надалі сприймається як мовне наслідування звукових ознак певних явищ чи предметів, істот. Наприклад, звукова ознака шуму, шепоту передається подовженням шиплячого щілинного глухого звука [ш], можливе його поєднання із зімкнено-щілинним глухим [ч] та голосними звуками [у] та [а]: *ш-ш-ш-ш, ч-ш-ш, шу-шу-шу, ша-ша-ша* [3, с. 400]. У поетичних творах Ліни Костенко такі звуконаслідування використовуються для утворення відповідних асоціацій: *Ведмеже вухо... Чш-ш-ш, ведмеже вухо* [8, с. 202]; *Каялась, просила не карати, шепотіла у мушлю вуха: – Шу-шу-шу, ша-ша-ша...* [6, с. 43].

Існують звуконаслідувальні слова, що сформувалися як мовні одиниці для передачі звукових вражень від різних дій. Наприклад, словом *гуп* може передаватися наслідування приглушених, важких звуків: *Гігантське місто витискає штанги – Гуп-гуп, гуп-гуп, гуп-гуп, гуп-гуп!!!* [8, с. 102]. Звуконаслідування не виконують номінативної функції, проте в творах великих майстрів слова, таких як Ліна Костенко, вони бувають настільки вміло введені в художній текст, що виступають не тільки виразниками звукової ознаки дії чи самої дії, а й через звукообраз дії репрезентують саме явище [3, с. 400].

Основою-денотатом такого звуконаслідування є будь-який звук, породжуваний живою істотою, речами, предметами, природними стихіями і под. Таке слово складається з одного, частіше – двох відкритих складів, різних видів повторів: *Ту-ту! Ту-ту! – йому я відповів. – Бувай здоровий і пливи щасливий!* [7, с. 24]; *Кричи, благай – епоха та глуха. Поет припає до папиних пантофель. Страшний суфлер підказує: ха-ха! Мені не смішно. Я ж не Мефістофель* [10, с. 256].

Можна помітити, що вживанням звуконаслідувальних слів авторка підкреслює короткочасність, миттєвість дії. Наприклад: *Та цмок мене отут десь коло вуха* [9, с. 201]. Вони є тим прийомом стилізації, який робить мову поетичних творів Ліни Костенко більш яскравою, емоційною, образною.

Особливою експресивністю характеризуються звуконаслідування, що звучать з уст дійових осіб, тобто вживаються у конструкціях із прямою мовою: *Сахно Черняк (ногою б'є об ногу, щоб зігритись): Гей, тупцю-розтупцю!* [8, с. 518]; *Сахно Черняк (ні з того і ні з сього): Тьху, Гидомире!* [9, с. 201].

Виразною стилістичною особливістю звуконаслідувальних слів є їх звукозаписний характер. За допомогою звуконаслідувань можна не тільки відтворити момент звучання, а й

змалювати цілу звукову картину, передати звучання в просторі, відобразити його мелодійність або ритмічність, повторюваність.

Іноді майстри слова вдаються до звуконаслідувального оформлення лексем з метою створення звукообразної картини дії. Цікавим є таке авторське вживання: *"Ку-ку!" і "Ту-дду-ду-ду!"*: *І виставив намилену щоку. Прищулив око і сказав: – Ку-ку!* [4, с. 82]; *Ой, ту-дду-ду-ду! Як я буд-ду Дівчину любити!* [8, с. 531].

Аналіз мовного матеріалу показує, що звуконаслідувальні слова широко представлені в поетичних творах Ліни Костенко, де вони використовуються для звукового увиразнення тексту, реалізації емоційно-експресивної та художньо-зображувальної можливостей слова.

### Література

1. Безпояско О. Граматика української мови. Морфологія / О.Безпояско, К.Городенська, В.Русанівський. – К.: Освіта. – 1993. – 324 с.
2. Журавлев А. Звук и смысл / А.Журавлев. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Мацько Л. Стилістика української мови: Підручник / Л. Мацько, О.Сидоренко, О.Мацько; За ред. Л.Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
4. Костенко Л. Вибране / Ліна Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
5. Костенко Л. Мадонна перехресть / Ліна Костенко; голов. ред. С.Головко. – К.: Либідь, 2012. – 110 с.
6. Костенко Л. Неповторність. Вірші. Поеми / Ліна Костенко. – К.: ЦК ЛКСМУ Молодь, 1980. – 222 с.
7. Костенко Л. Поезія / Ліна Костенко. – К.: Наук. думка, 2005. – 272 с.
8. Костенко Л. Річка Геракліта / Ліна Костенко. – К.: Либідь, 2011. – 287 с.
9. Костенко Л. Сад нетанучих скульптур : вірші, поема-балада, драматичні поеми / Ліна Костенко. – К.: Рад. письменник, 1987. – 207 с.
10. Костенко Л. Триста поезій. Вибране / Ліна Костенко. – К.: Глобус, 2002. – 432 с.
11. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А.Грищенко, Л.Мацько, М.Плющ та ін.; За ред. А.П.Грищенка. – 3-тє вид., допов. – К.: Вища шк., 2002. – 439 с.

УДК 811.161.2'373.7

### ФРАЗЕОСЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ "ЗОВНІШНІЙ ВИГЛЯД ЛЮДИНИ" В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

**Шоха А. Ю.**, магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Давиденко Л.Б.**, кафедра української мови

У сучасних лінгвістичних дослідженнях особливе зацікавлення викликає концептуалізація фрагментів картини світу, пов'язаних із ментальністю та культурою народу. Образна природа фразеологізмів яскраво відображає фрагменти національно-мовної картини світу, народні традиції, звичаї, міфологічно-релігійні, естетичні уподобання тощо, тому національно-культурна специфіка знаків вторинної номінації залишається перспективним для дослідження питанням сучасного мовознавства.

**Актуальність** дослідження визначається посиленням в українському мовознавстві інтересу до опису окремих фразеологічних мікросистем: внутрішній світ людини [Н.Курикалова], психічний стан [О.Покровська, А.Багаутдинова], емоційний стан [І.Кашина], поведінка людини [А.Емірова, Н.Грозян].

Фразеологізми, що маніфестують зовнішність людини, втілюють влучні, емотивно заряджені й функціонально забарвлені стереотипні характеристики, які надає народ власному вигляду. Національний образ зовнішності – це сукупність уявлень і асоціацій, що склалися історично і тому є достатньо стійкими. Вони відображають пізнавальний, соціальний і культурний досвід народу.

**Об'єктом дослідження** є фразеологічні одиниці зі значенням "зовнішній вигляд людини" в українській мові.

Український дослідник М.Алефіренко всі фразеологізми розподіляє за тематичними полями двох понятійних сфер – "людина" і "всесвіт і людина" [1, с. 16].

Одним із найважливіших фрагментів макрополя "людина" є фразеосемантичне мікрополе "зовнішній вигляд людини". Вивчення зовнішності людини ведеться від Арістотеля, засновника фізіогноміки, яка розуміється як мистецтво пізнання людського характеру та

формування уявлення про людину за її зовнішнім виглядом. До фізіогномічних знаків належать : тип тіла, статура чи постава в цілому, частини тіла, колір шкіри, риси обличчя, які слугують знаками специфічної метамови.

**Зовнішність** – це сукупність трьох груп ознак – анатомічних, функціональних (динамічних), соціальних, які доступні чуттєвому віддзеркаленню й виділяються під час візуального сприйняття людини [2, с. 6].

Названі ознаки успішно вербалізуються фразеологічними одиницями, які можна розподілити на три нерівноцінні з якісного й кількісного погляду групи.

До **першої** групи належать фразеологізми, які вербалізують **анатомічні** ознаки, тобто становлять фізичні характеристики людини, у тому числі загальну характеристику зовнішності. Це: тип тіла, статура (постава в цілому), частини тіла, колір шкіри, риси обличчя.

Увага мовців до морфології та конституції людського організму закономірна. Пізнавальна діяльність людини при цьому звичайно відбиває як об'єктивні реалії довкілля, так і суб'єктивне їх сприйняття [4, с. 353], наприклад: *Сам гарний: жовтий як віск, а худий як скіпка, ще й очі позатягало* (8, т.1, с. 131). Ці фразеологічні одиниці через надмірну їх кількість можна вважати основними, тобто **домінантними**, які становлять ядро аналізованого фразеосемантичного поля "зовнішній вигляд людини".

До **другої** групи належать фразеологізми, які маніфестують **функціональні** (або динамічні) ознаки зовнішності, виражені мімікою, жестами, манерами, ходом людини, наприклад : *Ноги переставляв так, наче йшов по криці й остерігався власти, а в попереку був прямий, як багнета проковтнув* (8, т. 2, с. 707) – постава; *Брови у неї повільно полізли на лоба. Вона, Марія, була справді-таки гарна* (8, т. 1, с. 59) – виявлення здивування від власної краси мімікою (мімічно).

До **третьої** групи належать ФО, що позначають **соціальні** ознаки зовнішності, втілені в одязі, взутті, прикрасах, зачісках, супутніх аксесуарах людини тощо, наприклад: *На radoщах Семен Федорович купив собі нового костюма, зайшов до перукарні і вийшов звідти, як нова копійка* (8, т. 1, с. 389); *На ньому біла сорочка не першої свіжості* (8, т. 2, с. 781).

Друга й третя підгрупи ФО належать до другорядних, **периферійних**, супровідних у позначенні зовнішнього вигляду людини.

Таким чином, зовнішність людини є ментальною одиницею, сукупністю уявлень про зовнішній образ людини, що містить анатомічні, функціональні та соціальні ознаки, які мають інформаційне значення в процесі сприйняття та інтерпретації людини [2, с. 6].

За досліджуваним матеріалом, найбільш численними у першій фразеосемантичній підгрупі "анатомічні, фізичні характеристики людини" є цілісне загальне позначення зовнішності за опозиційними ознаками **красивий – потворний** (бридкий). У різні історичні періоди філософи, мислителі, митці по-різному трактували поняття "красивий – потворний", що свідчить про своєрідний національно-специфічний характер наповнення цих категорій. Фразеологізми як культурні знаки, як згорнуті національно-культурні тексти, як яскрава ілюстрація естетичних і соціальних цінностей [5, с. 34 – 36] характеризують зазвичай жіночу чи дівочу, парубочу вроду чи, навпаки, відразу, потворність:

а) врода: *очей не відведеш (не відірвеш)* – надзвичайно вродливий, гарний, привабливий зовні (8, т. 1, с. 116); *хоч з лиця води напийся* – хто-небудь дуже гарний, вродливий (8, т. 2, с. 463); *хоч картину малюй, як намальований, хоч малюй, хоч цілуй, хоч у рамі вправ, хоч за раму клади* – хто-небудь дуже гарний, вродливий, з приємною зовнішністю. Приклади у контексті: *Хоч води з лиця напийся, така гарна молодиця!* (8, т. 2, с. 531); *У гніву, зопалу не завважила [молодиця], що коло дверей стоїть такий галанець [елегантний хлопець] – хоч малюй, хоч цілуй* (8, т. 2, с. 463).

Народний образ досконалої краси передається ФО, внутрішня форма якої містить процесуальну ознаку (дію): *(ладна) як з воску вилята, (красна) як з каменя вибита, (гарна) як намальована* (8, т. 2, с. 529). Приклади у контексті : *Вона стояла напроти парубка, як намальована* (8, т. 2, с. 529);

б) потворність (непривабливість): *ні з лиця ні з росту, ні до ладу ні до прикладу, ні спереду ні ззаду* – негарний, непоказний, непривабливий (8, т. 1, с. 411); Приклади у контексті: *Вона [Марта] й зроду така. Як то кажуть: ні складу ні ладу, ні спереду ні ззаду* (8, т. 1, с. 411); *ні з плечей ні з очей* – зовні непривабливий, непоказний: *Хоч хлопець і був ні з плечей, ні з очей, але всі його любили за його лагідну вдачу* (8, т. 2, с. 646).

Потворне є протилежністю краси й позначає ту межу естетичного освоєння дійсності, яка не відповідає естетичному ідеалу людини, викликає в неї почуття дискомфорту, незадоволення, антипатії, навіть огиди [6, с. 199].

Зовнішній вигляд людини найчастіше маніфестується через характеристику будови тіла, частин тіла. Найбільш численними в описуваному фразеосемантичному полі є характеристики за зіставлюваними фізичними ознаками (опозиціями): товстий – худий; низький – високий; старий – молодий; здоровий – хворий.

Зневажливу естетичну оцінку людини вербалізують фразеологізми на позначення параметричних та фізичних особливостей людини :

а) занадто худий, виснажений: *аж кістки торохтять, живіт присох до спини (до хребта), аж ребра знати, світити ребрами, лантух з кістками, висхлий на тараню, (худий) як тріска, кістки самі та шкіра*. Приклади у контексті: *Оце знайшли пузатого. Живіт до спини присох* (8, т. 1, с. 292); *За них усе сказав довгий, як дрюк, і худий, мов тріска Павлюк, підступивши до Артема* (8, т. 2, с. 899).

б) дуже, надмірно, занадто, повний, товстий (ситий): *конем за день не об'їдеш, мішок мішком, запливати жиром (салом), як не лусне, нагулювати (набивати) жир, наїдати черево (пузо, пику, морду), не втовпиться (потовпиться) в двері (шкуру)*. Приклади: *А бабу собі роздобув – років сорока, огрядну таку, що й конем за день не об'їдеш* (8, т. 2, с. 567); *У тому місті не всі... такі худі як ти. Багато з них запливло жиром, бо майже нічого.. не роблять* (8, т. 1, с. 315); *Вона не була поганою, коли б не розпливалася від отого жиру, що в молодому, свіжому організмі видавався як дегенерація* (8, т. 2, с. 755).

в) надто низький : *від горшка два вершка, на корч заввишки, з наперсток*. Приклади: *Тобі вже одинацять років, а ти від горшка – два вершка, - продовжував знущатися Маслюк* (8, т. 1, с. 75); *Сам той Ох на корч заввишки, але в сажень борода, знає край і вздовж і виширки, де багатство, де біда* (7, т. 2, с. 22).

г) занадто високий на зріст: *верства келебердянська (пирятинська, чугуївська, мальована), ростом вийти, підпирати (плечима / головою) стелю*. Приклади: *Він був чи не в два рази вищий од неї, верства келебердянська* (8, т. 1, с. 73); *Увійшов [Назар] і стоїть перед нами, стелю підпирючи* (8, т. 2, с. 639).

г) старий: *порохня сиплеться, сиплеться пісок, сивина в бороду, не першої молодості*. Приклади: *А ще і піп у вас – порохня з нього сиплеться, - кинув Безпалько, проглядаючи грамофонні пластинки* (8, т. 2, с. 678); *– На старість воно так завжди: сивина в бороду, а чорт у ребро! – одно жартує Улас* (7, т. 2, с. 198).

д) молодий: *молоко на губах не обсохло, молодий та зелений, [ще] мак росте, (цвіте) в голові*. Приклади: *– Ба, яка мудра! У самої ще молоко на губах не обсохло, а вже береться наставляти інших* (7, т. 1, с. 301); *– Ви ж іще молодиця хоч куди! – Та вже ж! Молода та зелена* (8, т. 1, с. 502); *Ну що йому скажеш, коли в нього в голові ще мак росте?* (8, т. 1, с. 460).

Естетично вартісним виявляється наявність/відсутність у зовнішності людини (її обличчі) певних кольорів, що асоціюються із її здоров'ям, красою чи навпаки, нездоровим виглядом, хворобою, наприклад: *кров з молоком* – про свіже, рум'яне обличчя, а також про людину з таким обличчям (8, т. 1, с. 274), *ані кровинки* – дуже блідий, виснажений, змарнілий (переважно про обличчя, губи і т. ін.) (8, т. 2, с. 542). Приклади у контексті: *Натомість Гриць, мамин пестій, був хлопець надзвичайної вроди, кров з молоком* (8, т. 1, с. 399); *Ми [в'язні фашистської тюрми] мовчазно переглядаємось. В обличчі кожного – ні кровинки* (8, т. 2, с. 542).

Невід'ємним компонентом функціональних ознак на позначення зовнішності людини вважається **міміка**. Виразні рухи обличчя – це зовнішнє відображення стану особи, що проявляється в міміці, яка, на думку психологів, може бути вирішальною в інтерпретації значення ФО. Велику частку інформації про емоційний стан людини ми отримуємо саме через погляд на обличчя. Вираз обличчя – це ефективний регулятор стану людини і зовнішнього вигляду зокрема.

Активними органами, які формують міміку обличчя, виступають губи чи очі. Губи стискають від гніву й злості чи підбирають від презирства, надувають від несправедливості й образи тощо. І, як наслідок, змінюється зовнішність людини, вона стає непривабливою, відразною. Губи, а також зуби, розташовані за губами, як і пози, схильні видавати своїх господарів, змінювати зовнішність. Такі ФО вербалізують і стан людини, і зовнішній вигляд. Наприклад, *вбивати зубами чечітку (третьяка) – дрижати, клацаючи зубами* (8, т. 1, с. 79), *вискалити зуби* – сміятися (8, т. 1, с. 103), *кривити губи* – ставитися до кого-, чого-небудь зневажливо, зверхньо, з презирством (8, т. 1, с. 396), *надувати губи* – надавати обличчю поважного, зверхнього вигляду (8, т. 1, с. 523). Приклади у контексті: *– Ти Гната Безп'ятого кликає? – питається біс. – Я! – відповів Терентій, посміхнувся над силу, а сам так зубами чечітку вбиває, що аж вихилитуються вони* (8, т. 1, с. 79); *Він знову приносить півторбини*

оладків, канючить, **вискаливши зуби**: "Федоте, зроби шаблю" (8, т. 1, с. 103); *Вийшов судячий, на всіх позирнув, Ретязь начеплює, губи надув* (8, т. 1, с. 523).

Міміко-жестикulatoryційні рухи даються людині майже без спеціального навчання, природним шляхом значно більшою мірою, ніж це характерно для початкового оволодіння мовою. Кожен мовець може послуговуватись цими засобами свідомо, заздалегідь передбачаючи їх, моделюючи, змінюючи залежно від комунікативної мети [3, с. 338].

ФО на позначення зміни виразу обличчя мімікою: *строїти міни* – робити гримаси (7, т. 2, с. 219), *кисла міна* – невеселий, незадоволений вираз обличчя (8, т. 1, с. 491), *скривитися як середина на п'ятницю* – кривитися, скривитися (8, т. 2, с. 791). Приклади у контексті: *– Іч куди забрався! – **строїть міни** Данько, продовжуючи розмову в лицях* (7, т. 2, с. 219); *Аркадій жваво аплодує. З **кислю міною** на лиці починає аплодувати і Круть* (8, т. 1, с. 491); *Побачивши в своєму обійсті **незаможників, бундючний Жежеря скривився, мов середина на п'ятницю*** (8, т. 2, с. 791).

Українська фразеологія багата одиницями, у яких оцінка зовнішнього вигляду передається за допомогою очей. Не випадково компонент очі є надзвичайно продуктивним у творенні фразеологізмів: *очі рогом* – у кого-небудь дуже незадоволений, насуплений, сердитий вигляд (8, т. 2, с. 594), *очі блиснули (гнівом)* – хтось глянув дуже сердито, суворо, із злістю (8, т. 2, с. 598), *вивертати очі (білки)* – широко розкривати очі, переважно від здивування (8, т. 1, с. 81), *бісики пускати* – дивитися на когось грайливо, кокетуючи (7, т. 1, с. 56), *вилупити баньки* – широко розкрити очі, дивитися не відриваючи очей (7, т. 1, с. 93), *втопити очі* – засоромившись, опустити очі; пильно вдивляться в що-небудь (7, т. 1, с. 130). Приклади: *Про колеоспи такого плів, **аж йому очі рогом, аж йому сліна приском*** (8, т. 2, с. 594); *– На білий терор відповімо червоним терором! – голос Щорса задзвенів, як метал, **очі блиснули гнівом*** (8, т. 2, с. 598); *Заїде до Дидони в гості І буде там бенкетовать; Полюбиться її він мосці І буде **бісики пускати*** (7, т. 1, с. 56); *– Чого **вилупили баньки**, неначе мене зроду не бачили?.. – гукнула не своїм голосом Мотря* (7, т. 1, с. 94); *– Оленка мовчала, **втопивши очі в підлогу*** (7, т. 1, с. 130).

Одяг та взуття є важливими елементами побутового, соціального та духовного життя народу.

За досліджуваним матеріалом значною мірою зовнішній вигляд людини залежить від її одягу, що й демонструють яскраві фразеологізми на позначення передусім його чистоти, акуратності, смаку в його виборі.

Фразеологізми на позначення одягу можна розподілити на три групи: охайний одяг, неакуратний одяг чи відсутність одягу взагалі.

а) охайний одяг: *прибрався як піп на службу* – про вчисто, святково вбрану людину (9, с. 117), *убрали як на смерть* – одягли в усе нове (9, с. 139), *гарна мов цариця* – про дуже вродливу, гарно вбрану дівчину (7, с. 158), *у (повному) параді* – у нарядному святковому або офіційному одязі, вбранні (8, т. 2, с. 607), *як нова копійка* – чистий, охайний, підтягнений, свіжий (8, т. 1, с. 389), *як з голочки* – гарно одягнений, причепурений (8, т. 1, с. 188), *(як) з молоточка* – що-небудь нове або оновлене, чисте, гарне (переважно про взуття) (8, т. 1, с. 504), *як цяцька* – гарно прибраний, чепурний (8, т. 2, с. 943), *як пава* – у яскравому, барвистому або багатому вбранні (8, т. 2, с. 602), *із шиком* – ошатно, пишно (7, т. 1, с. 247). Приклади у контексті: *Комбайнер із емтеесу – молодий сидить на лаві, А навколо трактористи, хлопці **в повному параді*** (7, т. 2, с. 607); *Він був увесь **як нова копійка*** (8, т. 1, с. 389); *На йому сорочка – як сніг; каптанок – **як з голочки*** (8, т. 1, с. 188); *І тее ї тее замишляв [я].., щоб на зиму кожух і кобеняк пошити, штани пістряві, пояс, шапку ще чумацьку, себе на празник виставити, щоб **як цяцьку*** (8, т. 2, с. 943).

б) неохайний, занедбаний одяг: *дірка на дірці* – дуже пошматований, порваний (про одяг) (8, т. 1, с. 248), *оббивсь як билина* – про людину у зношеному, порваному одязі (9, с. 15), *у латках* – зношений, заштопаний (переважно про одяг) (8, т. 1, с. 418), *латка на латці* – дуже старий, зношений, позашиваний у багатьох місцях (переважно про одяг) (8, т. 1, с. 418), *не мати чим хребта (хребет) прикрити* – бути дуже бідним, погано одягненим (8, т. 1, с. 479), *руб'ям (дрантям) трясти* – бути бідним, убогим, погано вдягненим (8, т. 2, с. 901), *підбитий (підшитий) вітром, руб'ячим пухом підбитий* – старий, виношений, блаженський (про одяг) (8, т. 2, с. 630), *світити грішним тілом* – бути погано одягненим (8, т. 2, с. 785), *світити латками* – бути зношеним, полатаним (про одяг) (8, т. 2, с. 786), *з чужого плеча* – про одяг, пошитий раніше кимсь іншим, який не підходить за розміром (7, т. 1, с. 244), *як корові сідло* – про одяг, який дуже погано сидить (7, т. 2, с. 275), *не першої свіжості* – не дуже чистий, трохи зношений (8, т. 2, с. 781). Приклади у контексті: *Кривоніс натяг на чуприну яломок без верха, підбитий вітром, в котрому була **дірка на дірці*** (8, т. 1, с. 248); *Цар як подивився, що в нього свиточка –*

*латка на латці, штанці – коліна повипазили, то аж за голову взявся* (8, т. 1, с. 418); *Треба прости, щоб руб'ям не трясти* (т. 2, с. 901); *Зодягнуті червоногвардійці були хто як. В кого стріпана солдатська шинеля, в кого – вітром підбите пальтишко* (8, т. 2, с. 630); *А в вас, бачу, пальтечко на руб'ячому хутрі* (8, т. 2, с. 937).

в) відсутність одягу або взуття: *босий як пан пес* – про людину, яка зовсім не має взуття (9, с. 109), *як (у чому) мати (на світ) народила* – голий (8, т.1, с. 468), *ходити голим (босим)* – не мати одягу чи взуття (8, т. 2, с. 930), *у чім мама народила* – голяком, без будь-якого одягу (7, т. 2, с. 239), *голий як турецький святий* – без одягу, зовсім роздягнений (7, т. 1, с. 143). Приклади : *Лежало дитя у чому мати народила* (8, т. 1, 468); *На мельника вода робить, мельничка гола ходить* (8, т. 2, с. 930); *Треба буде одежі, бо з мене як знімуть казенну, то я остануся, як турецький святий, буквально голий* (7, т. 1, с. 143).

Таким чином, фразеологізми на позначення зовнішнього вигляду людини утворюють значний шар одиниць мови, різноманітний і за значенням, і за структурою. За досліджуваним матеріалом переважають ФО, що вербалізують анатомічні ознаки людини, а функціональні й соціальні є вторинними, периферійними, супровідними, більшість їх вербалізується із негативною конотацією, це пояснюється національно-культурними особливостями матеріального та духовного життя кожного етносу й українського зокрема.

### Література

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології / М.Ф.Алефіренко. – Харків: Вища школа, 1987. – 136 с.
2. Валюкевич Т.В. Концепт *зовнішність людини* в англійській мовній картині світу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук: 10.02.04 "Германські мови" / Т.В.Валюкевич; Харківський гуманітарний університет "Народна українська академія". – Харків, 2015. – 20 с.
3. Дудик П.С. Стилістика української мови: навч. посіб. / П.С.Дудик. – К.: Видавничий центр "Академія", 2005. – 368 с.
4. Калашник Володимир. Фразеосемантичне поле "зовнішній вигляд людини" в східнослов'янських і степових говірках Донбасу / Володимир Калашник // Людина та образ у світі мови: вибрані статті. – Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2011. – С. 325-361.
5. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія: навч. посіб. / В.І.Кононенко. – К.: Вища шк., 2008. – 327 с.
6. Щербачук Л.Ф. Концептуалізація бінарної опозиції *краса / потворність* у сфері української фразеології // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия "Филология". Социальные коммуникации. Т. 24 (63). – Симферополь, 2011. – № 4. – Ч. 2. – С. 198 – 202.
7. Удовиченко Г.М. Фразеологічний словник української мови: у 2-х томах / Г.М.Удовиченко. – К.: Вища школа, 1984.
8. Фразеологічний словник української мови: у 2-х книгах / укл.: В.М.Білоноженко та ін. – К.: Наукова думка, 1993.
9. Юрченко О.С. Словник стійких народних порівнянь / О.С.Юрченко, А.О.Івченко. – Харків: Основа, 1992. – 173 с.

УДК 371.32:811

### СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Роганіна О.С.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Таран О.М.**, кафедра англійської мови та методики викладання

Сучасне суспільство потребує особистостей, які були б здатні самостійно розв'язувати різноманітні професійні та життєві проблеми, приймати складні рішення, були б спроможні до самореалізації в різноманітних сферах життя. Це і має виступати одним із основних завдань сучасної освіти – розвинути самостійність, навчити дітей вчитися, розвинути їх автономію, в тому числі і навчальну [1, с. 4].

За останні декілька десятиліть значна кількість науковців досліджували проблему розвитку навчальної автономії в процесі вивчення іноземної мови. Серед них можна виділити Ph. Benson, David Nunan, Anita Wenden, Ágota Scharle, David Little та багато інших. Такі українські дослідники, як В.Гаманюк, С.Амеліна, Н.Кузнецова, Є.Іжко також приділяли у своїх дослідженнях увагу проблемам розвитку навчальної автономії студентів.

Автономія – це, перш за все, філософський концепт, що стосується відносин між індивідом і суспільством. Що ж ми розуміємо під терміном "навчальна автономія"? Розуміння теорії автономії як підходу до навчання почалося з припущення, що "навчатися" це не те саме що й "бути навченим". В сучасній педагогічній літературі ми знаходимо ряд визначень навчальної автономії. Н.Нолес визначає навчальну автономію як уміння приймати на себе відповідальність за своє навчання [3, с.3]. Ágota Scharle стверджує, що навчальну автономію можна визначити як свободу і можливість організувати власні справи, що в свою чергу надає право самостійно приймати рішення [6, с.4]. Ми притримуємося визначення Ph. Benson, який вважає, що навчальна автономія це здатність до контролю власного навчання [2, с.2]. Учні повинні усвідомити ту ідею, що вони самі несуть відповідальність за результати свого навчання, за свій прогрес у вивченні іноземної мови і поводитися відповідним чином [6, с. 3].

Потрібно зазначити, що неможливо навчити учнів усьому, що їм потрібно для оволодіння мовою виключно у класі. Не зважаючи на старання укладачів посібників та підручників з іноземної мови, зміст навчання є занадто великим, щоб вміститися в короткий курс лекцій чи навіть в університетську програму. Тому доцільно дотримуватися базового принципу самостійного студенто-центрованого навчання: на уроках повинні вивчатися тільки ті аспекти мови, які є найбільш важливими для учнів [5, с. 3]. Але, навіть викладаючи тільки ці аспекти, вчитель не отримає бажаного результату від учнів, які не зацікавлені в навчанні або які повністю залежать від учителя. Тому, декілька педагогічних стратегій, допоможуть розвинути навчальну автономію шляхом залучення учнів до самого процесу навчання та його організації. Вони включають:

- залучення учнів до активної участі в підготовці та проведенні уроку. Учні є більш активними на уроці, коли вони знають, що саме буде відбуватися на уроці та відіграватимуть активну роль в ньому (підготовка доповіді, презентації, виступу ін.);
- звернення до життєвого досвіду учнів. Ця стратегія допоможе зробити внесок до змісту заняття, додавши до нього матеріали, які безпосередньо стосуються учня;
- використання "автентичних" матеріалів і "живої" мови. якщо учні читають і чують живу мову, яка є актуальною на сьогодні, це підвищує їх значущість;
- незалежне дослідження. Попросити учня знайти інформацію самостійно є однією з базових стратегій для залучення учнів до роботи;
- залучення учнів до формування завдань. Учні можуть самостійно знайти цікаві тексти для читання чи аудіювання, скласти завдання до них, або виділити теми для обговорення та запропонувати їх для виконання або обговорення на уроці;
- взаємне навчання. Учні навчають один одного певним аспектам, які можуть бути додатковим матеріалом, який учні готували до уроку;



- самооцінка і взаємна оцінка. Ця стратегія формує відчуття, що учень вивчає мову для власної вигоди;

- заохочення зворотного зв'язку. Короткий підсумок про те, що учні вивчили, що вони робили, які результати вони мають, грає значну роль у підвищенні участі учнів у навчальному процесі [2, с. 10 – 11].

David Little говорить, що автономне навчання мови неможливо відділити від автономного використання мови. Він спирається на соціокультурну теорію російського психолога Л.Виготського, у якій йдеться про взаємозалежність соціальної взаємодії та індивідуально когнітивних процесів. У вивченні іноземної мови, завдання учня полягає у побудові системи понять, яка б відповідала її власній моделі соціальної дійсності. Соціальний контекст не є лише зовнішньою умовою вивчення мови, але й виступає генератором понять що вивчаються. Щоб засвоїти мову, учень повинен жити у світі, соціальну діяльність якого він може зрозуміти. Даючи учням завдання встановлювати власні цілі, вибирати різновид діяльності на уроці та оцінювати результати навчання, ми даємо їм право керувати власним навчальним процесом. Важливою умовою є той факт, що все це має здійснюватися мовою, яка вивчається. Ми можемо переконатися, що автономність у вивченні мови не існує без автономності в її вживанні. Соціокультурна теорія російського психолога Л. Виготського пояснює відношення між співпрацею та автономією. Він визначає автономію не як ціль всього процесу навчання, а лише як основу на якій ми рухаємося від однієї стадії в навчанні до іншої.

Зібравши весь свій попередній досвід в єдине ціле David Little виділяє три педагогічних принципи навчальної автономії [4, с. 21-23].

Перший принцип стосується уповноваження учнів (розширення їх прав і можливостей): вимагає від учнів взяти на себе відповідальність за своє власне навчання і, як наслідок, дає їм контроль над процесом навчання. Розширення прав і можливостей учнів є результатом не одноразового акту впливу з боку вчителя, а безперервного процесу. Те, наскільки учні є відповідальні і готові управляти своїм власним навчанням завжди обмежується навчальним досвідом учнів, як довго вони навчаються. Роль вчителя полягає в ініціації, підтримці й управлінні процесом обговорення, яке на кожному етапі допомагає учням визначити нові цілі навчання, діяльність на уроці й матеріали і, таким чином, нові зони відповідальності. Крім того, володіючи навичками, необхідними для підтримки цих процесів, вчитель повинен завжди бути в змозі визначити, коли доречно залишити учнів навчатися самостійно. Важливо звернути увагу на те, що відповідно до теорії Л. Виготського, здатність кожного учня проявляти відповідальність за власне навчання на психологічному рівні розвивається з інтерактивного (і, отже, лінгвістично опосередкованого) досвіду спільної відповідальності за здійснення спільних навчальних проектів.

Другий принцип стосується рефлексії: допомогти учням думати про їх навчання як на макрорівні (наприклад, аналіз того, що було досягнуто протягом одного навчального року), так і на мікрорівні (наприклад, намагаючись зрозуміти, чому конкретна навчальна діяльність була чи не була успішною). Неможливо прийняти на себе відповідальність за що-небудь, не думаючи про це, отже принцип рефлексії вже опосередковано виражається у принципі розширення прав і можливостей учнів. Але він набуває самостійного статусу наголошуючи на ключовій ролі самооцінки в розвитку автономії учнів. Для учнів недостатньо просто визнати, що вони несуть відповідальність за своє власне навчання і контролювати процес навчання шляхом встановлення цілей навчання і вибору навчальної діяльності та матеріалів. Вони також повинні бути в змозі оцінювати результати навчання, виявляти слабкі та сильні сторони. Як і принцип розширення прав і можливостей учнів, принцип рефлексії відноситься до безперервного процесу, який учитель повинен ініціювати, підтримувати і спрямовувати. Крім того, цей принцип також здійснюється в інтерактивному режимі: для того, щоб оцінити своє навчання самостійно, учень повинен тривалий час тренуватися оцінювати його у групах.

Третій принцип стосується необхідності цільового використання мови. Учитель у класі повинен організувати обговорення таким чином, щоб учні мали можливість використовувати мову, що вивчається, для справжніх комунікативних цілей з самого початку. Коли учні працюють в групах, вони повинні розігрувати ситуації, у які вони можуть потрапити спілкуючись іноземною мовою.

Ці три принципи слід розглядати не як окремі компоненти механізму навчання, а як три точки зору на процес, який є соціально та психологічно складним, але педагогічно досить простим.

Отже, розвиток навчальної автономії є надзвичайно важливим для навчання іноземної мови. Є безліч стратегій та принципів, які допоможуть учням стати самостійними і в кінцевому результаті досягти повної навчальної автономії, що допоможе їм бути такими ж самостійними і в подальшому житті.

## Література

1. Бухалова Н. Як навчити учня вчитися: поради та рекомендації / Н.Бухалова. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
2. Benson P. Autonomy in language teaching and learning: How to do it 'here' / P.Benson. – Macquarie University: Unpublished paper, 2013. – 12 p.
3. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H.Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 65 p.
4. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way / D.Little. – Dublin: Trinity College, 1996. – 11 p.
5. Nunan D. The Learner-Centred Curriculum / D.Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 13 p.
6. Scharle Á. Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility / Á.Scharle, A.Szabó. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 15 p.

УДК 371.32:811.111

### ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МАТЕРІАЛІВ АНГЛОМОВНИХ ПІСЕНЬ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗАДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

**Штацька А.В.**, магістрантка факультету іноземних мов  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Халимон І.Й.**, кафедра прикладної лінгвістики

**Актуальність проблеми.** Володіння англійською мовою як іноземною сьогодні – це вміння, яке відіграє все важливішу роль у пристосуванні кожної людини до сучасних світових умов і дає величезні переваги у багатьох сферах життя тим людям, які ним володіють.

Переоцінити значення англійської мови, без усякого сумніву, дуже складно, адже з кожним днем сучасний багатокультурний світ стає більш вимогливим до компетентностей особистості, тому існує необхідність покращення методики навчання мови. Це означає, що обов'язково має здійснюватись формування соціокультурної компетентності. На жаль, на вище зазначений аспект значна кількість учителів звертає недостатньо уваги.

У цій статті розглядається вплив використання англомовних пісень на підготовку учнів середньої школи до виконання тестових завдань, які перевіряють рівень розвитку умінь читання школярів. Ми виявили, що зазначені вміння можна значною мірою стимулювати, обираючи культурно значущі зразки пісенності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Скільки разів Ви помічали, що певна пісня ніяк не виходить із голови? А скільки разів мама говорила Вам у дитинстві: "Якби ти так уроки знав(-ла), як знаєш свої пісні...". Немає сумніву, що пісні засобами ритму та музичності роблять значний внесок у вивчення та запам'ятовування лінгвістичних конструкцій. То чому б не скористатися цим, щоб оволодіти новою мовою?

Маючи на меті отримання користі від зазначеного підходу, перш за все, потрібно забезпечити чітке уявлення про цінність пісенного матеріалу як такого.

Згідно з А.С.Хорнбі [4], пісня є фрагментом музики зі словами, які співаються. Вона також є своєрідним мовним контейнером, який вміщує культурну складову, лексичні одиниці, аудіювання, граматичні й безліч інших навичок лише в декількох рядках.

Пісенні твори допомагають краще зрозуміти культуру та фольклор англомовних країн, формуючи соціокультурну компетентність учнів, що є надзвичайно важливим аспектом опанування мови.

Можливість використання пісень англійською на уроках іноземної мови активно розглядається протягом останніх двох десятиліть. Н.Ф.Орлова [5] висловлює думку, що можна виокремити наступні методичні цілі використання пісень у навчальному процесі: опрацювання ритмічних, акцентуаційних та інтонаційних моделей англійської мови, вивчення лексики й граматики, розвиток розуміння на слух, навичок письма і говоріння [3, с. 124 – 125].

На уроках англійської мови також слід приділяти належну увагу розвитку навичок читання. На сучасному етапі ми маємо ситуацію, коли практика зазначеного виду мовленнєвої діяльності у класі зводиться до дослівного перекладу текстів з мови-оригіналу на рідну мову без ознайомлення учнів із автентичними виразами та культурою країни, мова якої вивчається.

Окрему увагу варто звернути на контроль навчальної діяльності. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і

вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості, а головна його мета у процесі навчання АМ – управління цим процесом.

Вибір способу контролю зумовлюється низкою факторів, передусім ступенем володіння іноземною мовою, а також видом читання. На вибір форм і засобів контролю цієї компетентності впливають також жанр твору та його зміст.

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до його якості.

Тестовий контроль, або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, а в широкому – сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів їх проведення.

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування.

Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, який пройшов попереднє випробування з метою визначення якісних показників, що дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетентності та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями (В.О.Коккота) [1].

У нашому дослідженні здійснена спроба підготовки учнів до виконання тестових завдань, які перевіряють рівень розвитку читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності. Зокрема, використано тести: на вибір відповіді (вільноконструйовані тести): перехресного вибору (matching); альтернативного вибору (true/false choice); множинного вибору (multiple choice); на упорядкування (rearrangement). Також залучаються тестові завдання на конструювання відповіді: на завершення (completion); на підстановку (substitution); на трансформацію (transformation); внутрішньомовне перекладання; міжмовне перекладання (переклад) [2, 27].

З метою досягнення мети дослідження 24 учні середньої школи взяли участь в експерименті та стали цінним джерелом інформації.

Нами були відібрані пісні різних музичних жанрів, щоб забезпечити динамічність видів діяльності на уроках. При цьому темп пісенних зразків не враховувався, оскільки метою було знайомство учнів з автентичними матеріалами. Граматичний та лексичний матеріал пісень доповнював програмові теми, пропоновані в підручниках. До обраних творів розроблені відповідні системи вправ, що передбачають контроль розвитку навичок читання в контексті формування соціокультурної компетентності.

Задля проведення експерименту ми обрали гімни англomовних країн, традиційні та сучасні пісні. Через використання популярних серед підлітків пісень вдалося спонукати школярів знайти підхід до вирішення вікових проблем, дізнатися про реалії життя в англomовних країнах. Зокрема, були використані наступні пісенні твори: Cat Stevens "Father and Son", Avril Lavigne "Complicated", The Beatles "Taxman", Sting "Englishman in New York" та ін. За рахунок використання традиційних народних пісень "Molly Malone", "Hot Cross Buns", "Eliza Jane", "The Gingerbread Man" були значно збагачені знання учнів про колорит цільової культури. На матеріалах неофіційних гімнів "Land of Hope and Glory", "America the Beautiful" здійснювалось знайомство учнів із державними символами англomовних країн.

Результати тестування, проведеного наприкінці експерименту, свідчать про наступне: 18 із 24 учнів-учасників підвищили рівень успішності з дисципліни "англійська мова" порівняно із попередніми навчальними досягненнями. Крім того, кожен зі школярів відзначив, що знайшов для себе додаткову мотивацію у вивченні предмету крізь призму англomовної пісенності. Тож, можна зробити висновок, що пісня є одним з найбільш підходящих автентичних матеріалів для підготовки учнів до тестового контролю. На нашу думку, це відбувається саме завдяки високому мотиваційному потенціалу зазначених творів; більше того, вік школярів та пропоновані соціальні контексти справді поєднуються з відібраними пісенними зразками, які хоч і є продуктом незнайомої культури, та все ж містять у собі цінності, історію, традиції, звичаї та специфічні особливості країни, мова якої вивчається.

Результати здійсненого дослідження пропонують зміни для майбутньої практики навчання читання і стануть відправною точкою для подальших досліджень у цьому напрямку.

### Література

1. Андрійчик О.В. Тест як метод контролю рівня володіння іноземною мовою [Електронний ресурс] / О.В.Андрійчик // Наукові конференції. – 2013. – Режим доступу: <http://oldconf.peasmo.org.ua/node/2685>. – Назва з екрана.
2. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності в читанні / Г.Е.Борецька // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 18-27.

3. Arevalo E.A.R. The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes [E-resource] / E.A.R.Arevalo // Cuadernos de Lingüística Hispánica. – Electronic data. – 2010. – № 15 – C. 121 – 138. – Access mode: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3673475.pdf>. – Title from screen.
4. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English [E-resource] / A.S.Hornby. – Electronic data. – [Oxford: Oxford University Press, 1990]. – Access mode: <http://trove.nla.gov.au/work/5541490>. – Title from screen.
5. Orlova N.F. Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes [E-resource] / N.F.Orlova // The Internet TESL Journal. – Electronic data. – 2003. – № IX(3). – Access mode: <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>. – Title from screen.

# ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

УДК 37.034 – 053

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЗАОХОЧЕННЯ І ПОКАРАННЯ ЯК МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ

**Бондарчук Л.В.**, студентка II курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

В педагогіці навчання та виховання є багато складних проблем, але однією з ключових та найбільш важливих, на наш погляд, є проблема стимулювання учня, оскільки саме від цього залежить успіх та ефективність навчально-виховного процесу.

Науковці та педагоги висловлюють різні погляди на використання цих методів у педагогічному процесі: одні вважають, що потрібно часто карати, оскільки це виховує відповідальність, інші – навпаки, радять карати у виключних випадках. Є й такі педагоги, які висловлюють думку про те, що справжнє виховання – це виховання без будь-яких покарань та заохочень. Проте більшість педагогів вживають їх як домінуючі, без урахування того, що сьогоденні теорія і практика виховання має багатий арсенал різних методів і прийомів. Вчителі найчастіше або неправильно використовують ці методи, або недостатньо продумано та неефективно для даної педагогічної ситуації, що в гіршому випадку може призвести до невірної помилки в розвитку школяра.

До проблеми використання методів покарання та заохочення в педагогічному процесі зверталися такі науковці: І.А.Алексєєва, Л.І.Масльонкіна, Г.Ю.Ксензова, Є.І.Ніколаєва, В.С. Грехнеєв, Л.Ю. Гордіна, Н.Є.Щуркова, В.Ю.Питюков та ін.

Заохочення і покарання – це сукупність засобів регулювання відносин, що складають зміст педагогічної ситуації, у якій ці відносини повинні бути помітно і швидко змінені. Головною ознакою, за якою ми вважаємо за доцільне давати класифікацію видів і форм заохочення і покарання, є спосіб стимулювання і гальмування діяльності дітей, спосіб внесення змін у їхні відносини [4, с. 150].

За цією ознакою ми виділяємо наступні види заохочення і покарання:

1. Заохочення і покарання, пов'язані зі зміною в правах дітей.
2. Заохочення і покарання, пов'язані зі змінами в їхніх обов'язках.
3. Заохочення і покарання, пов'язані з моральними санкціями.

Усередині кожної з цих груп заохочень і покарань велика розмаїтість форм їхнього використання, однак їх теж можна розділити на наступні основні форми:

- а) заохочення і покарання, які здійснюються за логікою "природних наслідків";
- б) традиційні заохочення і покарання;
- в) заохочення і покарання у формі експромту [4, с. 151].

Класифікація видів і форм заохочення і покарання багато в чому умовна і не відбиває всього багатства практичних можливостей використання цих виховних засобів. Призначення цієї класифікації – допомогти розібратися в різноманітні реальних життєвих ситуацій заохочення і покарання. Разом з тим вихователю необхідно мати уявлення і про найбільш типові конкретні міри заохочення і покарання, використовувані у вихованні дітей і підлітків. При цьому необхідно мати на увазі, що та чи інша міра пов'язується з вчинком дитини не безпосередньо, а лише через аналіз конкретної ситуації, з урахуванням усіх відносин, що складають дану ситуацію [3, с. 171].

Розглянемо спочатку основні способи заохочення у вихованні дітей. У числі найбільш уживаних способів індивідуального і колективного заохочення варто назвати насамперед доручення почесних обов'язків.

*Почесні доручення як спосіб заохочення* широко використовуються й у сім'ї. Наприклад, миття посуду після чаю може доручатися дитині 5–8 років епізодично, у вигляді заохочення.

*Мірою заохочення є і надання додаткових прав.* Як індивідуальне заохочення це нерідко пов'язується з присвоєнням різних почесних звань. Необхідно мати на увазі, що надання додаткових прав може приводити до протиставлення окремих дітей колективу. Тому

важливо, щоб подібне заохочення здійснювалося з урахуванням суспільної думки колективу, було значною мірою функцією колективу.

Одна з найбільш розповсюджених способів заохочення – *присудження почесного місця в змаганні*. Це супроводжується колективними й індивідуальними нагородами – преміями, подарунками, почесними і похвальними грамотами і т.п. Особливо часто використовуються заохочення у вигляді подарунків у сім'ї. Прагнення деякої категорії батьків у будь-який спосіб робити своїм дітям дорого подарункистає джерелом труднощів у вихованні в сім'ї й у школі. Своєрідною формою присудження почесних місць у творчих змаганнях школярів є різні виставки кращих робіт дітей: малюнків, творів, виробів різного роду (моделей, приладів, наочного приладдя та інші). Такі заохочення сприяють розвитку творчих здібностей і інтересів учнів, оскільки вони пов'язані з традиційними олімпіадами, проведеними щорічно з низки предметів шкільної програми чи конкурсами.

Розповсюдженими формами заохочення в змагально-творчій діяльності є різного роду *почесні грамоти*. Кількість їх, як і взагалі заохочень у школі, не повинна бути занадто великою. Важливо, щоб вручення цих заохочень переможцям змагань відбувалося в урочистій обстановці: на лінійці чи зборах, у шкільній залі та ін. [3, с. 176].

Заохочення особливо потребують деякі категорії дітей:

- діти з комплексом неповноцінності, заснованим на їх фізичних або інших недоліках;
- діти з обґрунтованим комплексом "понад повноцінності" (дійсно талановиті діти);
- самозакохані діти з підвищеною чутливістю до оцінки. Їм похвала в принципі шкідлива, але без неї вони не можуть обходитися.

Вихід: не хвалити відкрито, але повідомляти дитині безоціночно відомості про його реальні успіхи, уникаючи порівнянь з іншими дітьми.

Звернемося до характеристики найбільш вживаних і виправданих *засобів покарання* в школі і сім'ї. У числі їх необхідно, насамперед, назвати офіційно діючі в школі засоби покарання учнів.

Найбільш розповсюдженим засобом покарання є *зауваження* вчителя. Зауваження повинне бути звернене до конкретного порушника вимог педагога, правил для учнів. Воно повинно здійснюватися у ввічливій, але офіційній категоричній формі за допомогою прямої безпосередньої вимоги. В окремих випадках педагогом може бути використаний такий засіб як наказ учню встати біля парти. Таке покарання доцільне в молодших і підліткових класах, застосовується до непосидючих, незібраних учнів. Вставши біля парти, знаходячись під пильним поглядом учителя, привертаючи до себе увагу всього класу, учень мимоволі зосереджується, стає зібраним. Переконавшись, що до нього дійшла суть покарання, учителю варто негайно посадити його на місце. Помилку роблять вчителі, що часом ставлять учня біля парти надовго, а іноді ухитряються, поставивши в різних кінцях класу декількох таких учнів, що провинилися, тримати їх так до самого кінця уроку [8, с. 74].

Варто зауважити про те, що для дитини таке тривале стояння шкідливе, стомлює його, покарання, перетворюється у своєрідне приниження, викликає природний протест. Такий учень біля парти починає розважати навколишніх, шукаючи їхньої підтримки і співчуття в той момент, коли вчитель не дивиться на нього. Звичайно, справа закінчується тим, що учитель виганяє винного учня з класу, а той, почувавши себе "героєм", йде в коридор, під супроводом схвальних усмішок товаришів.

Тому не випадково, *видалення з класу* – один із засобів покарання, доцільність використання якого викликає серед вчителів і батьків гарячі суперечки. Видалення з класу можливе лише у випадку явної, відкритої, демонстративної непокори учня вимогам вчителя, коли учень поводить себе зухвало, образливо стосовно вчителя і своїх товаришів, коли педагог відчуває, що йому забезпечена підтримка суспільної думки класу. На жаль, треба визнати, що в значній частині випадків, коли цей засіб використовується, його застосування не диктувалося такою твердою необхідністю, а було викликано роздратуванням вчителя, його невмінням передбачити конфлікт, іноді – нетактовним звертанням до учня. Вчитель повинен передбачати небезпеку непокори учня його наказу вийти з класу.

Дуже серйозна міра покарання – *догана*. Зміст догани – у моральному осуді вчинку учня. Тому педагогічна дія даного покарання не можна зводитись лише до формального акта оголошення догани, до його запису в щоденнику (хоча це і необхідно) чи в наказі по школі. Якщо доганою завершується гостре, принципове обговорення поведінки школяра на нараді при директорі чи педагогічній раді, за участю його товаришів, ця міра покарання стає дуже сильною. Для того щоб у дітей формувалося переконання, що догана – це дуже серйозна міра покарання, ні в якому разі не слід оголошувати догану "для остраху", як часом, на жаль, трапляється. Обговорення негативного вчинку учня може і не завершуватися

доганою, а обмежуватися лише оголошенням йому усного зауваження чи оформленням дисциплінарного запису в щоденник. Такий запис не повинен відбивати емоційної напруженості вчителя, а містити лише осуд, виражений у стриманій, офіційній формі. Поряд з передбаченими офіційними документами у школах використовуються і такі педагогічно доцільні засоби покарання, застосування яких зв'язане з традиціями, особливостями конкретних колективів. Використовується, зокрема, такий засіб, як *доручення додаткових трудових обов'язків (прибирання)*.

Іншим засобом покарання, також зумовлюючим регулювання прав і обов'язків учня, є *відсторонення на якийсь час від роботи*, від участі в колективній суспільно корисній справі. Використання цього засобу доцільне в тому випадку, коли покараний позитивно ставиться до даної діяльності, дорожить можливістю брати участь у ній разом зі своїми товаришами [1, с. 148]. Не можна як засіб покарання використовувати позбавлення дитини прогулянки, їжі, того, що необхідне їй для нормального розвитку. Крім того, варто взагалі пам'ятати, що покарання, зв'язані з тими чи іншими обмеженнями, позбавленнями, застосовуються в основному лише щодо дошкільників і молодших школярів. Як покарання може бути використана і відстрочка очікуваного заохочення. Наприклад, можна на якийсь час відкласти покупку якоїсь речі: велосипеда, фотоапарата. Однак рекомендувати скасування раніше даної обіцянки як засіб покарання навряд чи можна. Справді, в покаранні, як і в заохоченні, надзвичайно важлива його справедливість [5, с.23].

Покарання – це зовсім не дія з боку караючого, а те, що відбувається в дитині, яку карають. Те, що він при цьому переживає. З погляду психології це добре усім відоме неприємне почуття сорому і приниження, від якого хочеться якомога швидше позбутися і ніколи більше не переживати. Тим самим є і справа із заохоченням. Нагорода – це аж ніяк не те, за що ми її, як правило, вважаємо, а те, що сприймається дитиною як заохочення. Приємна, що піднімає задоволеність справою, за яке похвалили дорогі нам люди. Задоволення від того, що нас люблять і симпатизують нам. Зрозуміло, подібне почуття хочеться довше стримувати і частіше переживати в майбутньому.

З цього випливає, що якщо ми караємо дитину через власну нетерплячість чи поганий настрій, а також через приступи злості, що ми переживаємо, то своє самопочуття ми трохи поліпшуємо, але з виховної точки зору наша поведінка не тільки розходиться з метою, але й шкодить. Дитина хвилину страждає, можливо, й плаче, просить пробачення, але в її розумінні справедливості це не входить, і школяр не відчуває за собою потрібного почуття провини, немає і полегшення, немає уроку на майбутнє. А як зі справою про заохочення? Воно як виховний засіб більш діюче. Якщо покарання лише зупиняє погані вчинки, то заохочення орієнтує на гарні й закріплює їх. Під заохоченням не можна розуміти цукерки, футбольний м'яч чи велосипед за шкільні успіхи. Краща нагорода для дитини – свідомість того, що він приніс радість улюбленим людям, а подарунок у додачу лише символізує це. Там, де символ стає головним і самоцільним, де лише він змушує дитину добре поводитися, – у сім'ї щось негаразд. Якщо за будь-яку помилку дитина чекає покарання і нічого більше, то вона не навчиться правильного поводити себе. Крім того, вона буде боятися того, хто карає, прагнути обдурити його, щоб уникнути покарання. Ніякі докори і покарання не зроблять школу приємнішою для менш обдарованої дитини. Але якщо за кожен маленький успіх хвалити і підбадьорювати її, з'явиться надія, що вона буде працювати з задоволенням і повною віддачею [6, с. 121].

Багато педагогів не вдаються до покарань або намагаються не зловживати ними, небезпідставно вважаючи, що жарт, іронія, осудливий погляд нерідко спричинять сильніший ефект, ніж найсуворіші засоби. Та це не означає, що без них можна обійтися взагалі. Безкарність породжує непослух, порушення дисципліни. Розумна система покарань допомагає формувати характер, виховувати почуття відповідальності, вміння долати труднощі.

Застосовувати покарання слід обережно. Якщо учень сприйматиме його як кару за скоєне, це породжуватиме озлоблення, страх перед дорослими, хитрість і лицемірство. Тому слід всебічно перевірити факти, довести провину. Незаслужене покарання викликає бажання помститися, зробити щось "на зло" вихователеві, провокує нові конфлікти. Якщо учень усвідомив свою вину, покарання змушує його пережити почуття провини, збуджує докори сумління і прагнення змінити поведінку, підвищує в нього почуття відповідальності, зміцнює дисциплінованість, несприйнятливості до негативного. Коли він усвідомив своє становище, глибоко переживає його, обіцяє більше не допускати подібного, міру покарання можна зменшити або обійтися розмовою.

Поняття заохочення і покарання сприймаються звичайно як антиподи. Тим часом смислова, семантична гама цих понять надзвичайно широка. Якщо, наприклад, порівнювати

корінні значення слів “заохочення” і “покарання” лише в деяких європейських мовах (російській, українській, німецькій, французькій, англійській), то неважко помітити, що одні з цих значень сильно розходяться, інші ж, навпаки, дуже зближуються. Так, наприклад, “заохочення” означає “схвалення”, “сприяння”, “прискорення”, “додали хоробрості”, “стимулювання” і т.п. “Покарання”, у свою чергу, означає “наставляння”, “догана”, “обтяження”, “кару”, “вимогу”, “штраф”, “стимулювання” і ін. В етимології цих понять є і загальне значення стимулювання, що допомагає, на наш погляд, бачити їхню єдність у виховному процесі [3, с. 53].

У теорії і практиці виховання широко поширена точка зору, відповідно до якої всяке схвалення, похвала, вираження довіри і подібний педагогічний вплив, розрахований на стимулювання позитивних емоцій вихованця, прийнято називати заохоченням. З іншого боку, до покарань часто відносять будь-який осуд, погрозу, осудження. Їхнє призначення – корекція поведінки дітей у деяких складних ситуаціях [5, с. 91].

Аналіз основних видів і форм педагогічної вимоги показує, що і позитивна група форм непрямой вимоги (прохання, довіра, схвалення), і негативна (погроза, вираження недовіри, осуд) використовуються вихователями і дитячим колективом майже на кожному кроці у тих ситуаціях, коли не виникає ніякої необхідності якось виділити того чи іншого учня з загальної маси. “Добре пишеш, стараєшся”, – говорить учителька, проходячи під час уроку по класі і, зупиняючись на хвилинку біля однієї з парт. Через хвилину аналогічне зауваження лунає вже біля іншої парти, але от у голосі вчительки чується нотка осуду: “Сьогодні ти дуже неуважний. Дивись-но, у простій вправі допустив кілька грубих помилок”... Вимога-схвалення, використана тут педагогом, не є заохоченням у власному значенні слова так само як і вимога-осуд ще не є покаранням. Між вимогами такого роду, з одного боку, і заохоченням і покаранням як засобами педагогічної корекції – з іншого, є певна якісна межа. Вона полягає в тому, що в ситуації заохочення-покарання педагог чи дитячий колектив приймають деяке рішення, що певним образом виділяє одного вихованця (чи групу) із загальної маси, робить якісь зміни в їхніх правах і обов'язках, у взаєминах колективу з ними.

Використання заохочень і покарань як засобів педагогічної корекції повинне відповідати наявності визначеної ситуації, яка характеризується відомим рішенням педагога чи колективу, зв'язаним з виділенням одного з вихованців (чи групи) із загальної маси, однак, як правило, без різкого протиставлення після зміни їхніх прав і обов'язків у колективі, взаємин педагога і колективу з ними. Сукупність цих ознак і забезпечує коригувальна дія [3, с. 56].

Важливою умовою розвитку самостимуляції у використанні заохочень і покарань є дотримання міри. Важко навіть сказати, що більш шкідливо у вихованні: захвалювання, зловживання, заохочення чи навпроти, покарання з усякого приводу. На відміну від таких форм непрямой вимоги, як схвалення й осуд, що є повсякденними, рядовими впливами на вихованців, заохочення і покарання як засіб корекції повинні використовуватися значно рідше.

Отже, умовами ефективності застосування методів заохочення та покарання, на наш погляд, є такі:

- заохочення і покарання мусять бути справедливими. Неправильна оцінка поведінки, захвалювання спричиняють зазнайство, самовпевненість, викликають нездорові заздрощі з боку товаришів. Незаслужене покарання породжує у вихованця обурення, озлоблення. Тому заохочувати чи карати можна, тільки детально проаналізувавши його поведінку або вчинок;
- до заохочень і покарань не слід вдаватися часто. Часті заохочення призводять до того, що учень після кожного позитивного вчинку очікує на певну “винагороду”. Якщо карати вихованця надто часто, він звикне і покарання на нього вже не діятимуть;
- заохочення і покарання слід використовувати в міру їх зростання від найменшого до найбільшого. Відчувши на собі вплив більш вагомого заохочення чи покарання, він може не зреагувати на менш значущі;
- заохочення і покарання повинні бути гуманними. Неприпустимо, вдаючись до покарання, ображати людську гідність вихованця. Негуманним є незаслужені заохочення вихованця, та й колектив відреагує на таку подію своєрідним ставленням до заохоченого, в якому буде виражено здивування, а той зневагу [11, с. 129].

Отже, ефективність застосування заохочень і покарань прямо пропорційний частоті їхнього використання. На наш погляд, до них потрібно звертатись лише в тих випадках, коли необхідність заохочення чи покарання жорстко й неоднозначно диктується конкретною ситуацією [3, с. 79].



## Література

1. Алексеева И.А., Новосельская И.Г. Жестокое обращение с ребёнком. Причины. Последствия. Помощь. – М.: Генезис, 2005 – 395 с.
2. Грехнев В.С. Ценностные основания процес сов образования и образованности людей в современном обществе / Философия и общество. – М., 2010. – 910 с.
3. Гордин А.Ю. Формирование товарищеских взаимоотношений педагога и воспитанников в школе. – М., 1970. – 358с.
4. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1971. – 561 с.
5. Масленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
6. Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. – М.: Издательство "Педагогическое общество России", 2008. – 128 с.
7. Наумов Б.И. Поощрение и наказание в семье. – М.: Просвещение, 1992. – 250 с.
8. Николаева Е.И. Кнут или пряник? Поощрение и наказание как методы воспитания ребенка. – М.: Речь, 2010. – 155 с.
9. Рыданов И.И. О поощрении и наказании детей в семье. – М.: Высшая школа, 1980. – 183 с.
10. Струбицкий В.В. Меры поощрения и наказания и методика их применения в нравственном воспитании учащихся. – Саратов, 1991. – 140 с.
11. Фицула М.М. Педагогіка. – К: Академія, 2002. – 560 с.

УДК 373.211.24 (477.6)

## ВИВЧЕННЯ СТАНУ ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДНЗ

**Богомаз А.Р.**, магістрант факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Новгородська Ю.Г.**, кафедра педагогіки

**Актуальність теми.** Сучасний стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовними та структурно-організаційними змінами, які спрямовані на формування національної системи освіти та її інтеграцію в міжнародний освітній простір.

За таких обставин надзвичайно зростає роль педагога як основного і вирішального фактора, що забезпечує формування й розвиток всебічно розвиненої, творчої особистості. Це вимагає забезпечення високого професійного рівня вихователів, постійного зростання фахової майстерності, розвитку педагогічної творчості й ініціативи. Визначені тенденції актуалізують потребу наукового дослідження організації методичної роботи, яка налагоджує, корелює і допомагає професійній освіті вихователів.

*Мета статті* – вивчити стан управління методичною роботою в дошкільному навчальному закладі.

З метою оцінювання результативності методичної роботи в ДНЗ нами були використані такі методи діагностики, як: анкетування, вивчення документації, метод незакінчених речень, тестування, спостереження, статистично-математичний, методи ранжування.

В експерименті брали участь 10 завідуючих, 10 вихователів-методистів та 65 вихователів ДНЗ м. Прилук (ДНЗ № 2 "Малютко", ДНЗ №4 "Веселка", ДНЗ №8 Центр В.О.Сухомлинського, ДНЗ №25 "Веселий вулик", ДНЗ № 28 Центр С.Ф.Русової, ДНЗ № 29 "Світлячок") та ДНЗ м. Ніжина (ДНЗ №1 "Барвінок", ДНЗ №7 "Дзвіночок", ДНЗ №12 "Ромашка", ДНЗ № 23 "Розвивайко").

Нами були визначені наступні **критерії** оцінки результативності методичної роботи в ДНЗ:

- управлінська компетентність організаторів методичної роботи;
- потреба у постійному методичному вдосконаленні;
- методична майстерність.

Кожен критерій являє собою відносно стійке утворення, яке визначає механізм здійснення діагностики, а їх сукупність знаходиться у взаємозв'язку. З метою об'єктивної інтерпретації та оцінки ефективності функціонування системи методичної роботи та управління нею, нами було визначено ряд ознак – спільних змістових характеристик для кожного критерію [2; 3].

Враховуючи усталене в психолого-педагогічній літературі положення стосовно того, що формування якостей особистості педагога здійснюється на основі єдності змістового,

мотиваційного та діяльнісного компонентів його розвитку, ми вважали за можливе виділити наступні показники до визначених критеріїв (табл. 1):

Таблиця 1

**Характеристика показників до критеріїв оцінки МР педагогіє**

№ з/п	Критерії	Показники
1.	<i>Управлінська компетентність організаторів методичної роботи</i>	- уміння визначати головну мету і цілі функціонування системи методичної роботи та її підсистем
		- уміння реалізовувати технологічні функції управління: планування, організацію, координацію, контроль, регулювання, облік, аналіз
		- уміння розробляти та використовувати структурно-функціональну модель системи МР та організаційну модель оперативного управління нею
2.	<i>Потреба у постійному методичному вдосконаленні</i>	- прагнення та уміння поєднувати традиційні та інноваційні форми методичної роботи
		- усвідомлення необхідності у вивченні та впровадженні передового педагогічного досвіду
		- активна участь у методичній роботі
3.	<i>Методична майстерність</i>	- прагнення до оновлення змісту методичної роботи
		- уміння розробляти авторські технології навчання і виховання
		- уміння здійснювати рефлексію власного досвіду роботи з використанням діагностичних методик

Відповідно до зазначеного вище, критерієм виявлення ефективності організації методичної роботи в ДНЗ виступає "управлінська компетентність організаторів методичної роботи", для визначення рівня якого на етапі констатуючого експерименту було за допомогою експертів протестовано 20 респондентів з числа організаторів МР: завідуючих, вихователів-методистів (табл. 2).

Таблиця 2

**Характеристика компетентності організаторів методичної роботи**

Уміє визначати головну мету і цілі функціонування системи методичної роботи та її підсистем	10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1	Слабо володіє вміннями визначати цілі функціонування системи методичної роботи
Володіє уміннями реалізовувати технологічні функції управління системою МР	10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1	Слабо володіє знаннями технологічних функцій управління МР і уміннями їх реалізовувати
Уміє розробляти та використовувати структурно-функціональну модель системи МР та організаційну модель оперативного управління нею	10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1	Не володіє уміннями моделювати, має труднощі у використанні структурно-функціональної моделі системи МР та організаційної моделі оперативного управління нею
Проявляє схильність до демократично-ділового стилю управління методичною роботою	10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1	Не проявляє схильності до демократично-ділового стилю управління методичною роботою

Відповідно до визначених показників рівень управлінської компетентності характеризувався вміннями (невміннями): визначати головну мету і цілі функціонування системи методичної роботи та її підсистем; реалізовувати технологічні функції управління. Представлена у таблиці 3.2. методика оцінки рівня управлінської компетентності дозволяє організаторам методичної роботи отримати максимум - 40 балів, мінімум – 4 бали. Рівень компетентності визначається за кількістю отриманих балів: високий рівень – від 27 до 40 балів; середній рівень – від 14 до 26 балів; низький рівень – від 4 до 13 балів.

Особливістю сучасної практики управління методичною роботою є його демократизація. З метою виявлення домінуючого стилю управління нами було проведено відповідне тестування.

Аналіз результатів тестування дає підстави для висновку: домінуючим стилем управління серед організаторів МР є авторитарний (12 чол. - 63,4%); у співвідношенні 20,0% (4 чол.) до 15,0% (3 чол.) знаходяться, відповідно, прихильники ділового (демократично-авторитарного) та демократичного стилів; 5,0% (1 чол.) - відповідає ліберальному стилю.

Нас цікавила наявність залежності прихильності до певного стилю управління та розумінням організаторами МР необхідності вдосконалення методичної роботи в ДНЗ. За результатами індивідуальних бесід з завідуючими та вихователями-методистами було виявлено, що тільки ті керівники, для яких характерний діловий стиль управління, повністю згодні з тим, що в сучасних умовах реформування вітчизняної освіти необхідно постійно вдосконалювати зміст і форми методичної роботи в дошкільних закладах, розробляти і використовувати сучасні моделі системи МР, впроваджувати інноваційні педагогічні технології в навчально-виховний процес тощо.

Водночас, представники авторитарного стилю управління акцентують увагу переважно на зовнішніх факторах удосконалення методичної роботи, про що свідчать висловлені наступні думки: останнім часом у системі ДНЗ бракує роботи науково-методичних центрів; не дозволяє ефективно працювати відсутність типових навчальних програм, методичних рекомендацій, навчально-методичних посібників (зокрема, щодо управління системою МР в ДНЗ), певної координації діяльності ДНЗ (зокрема, щодо функціонування системи методичної роботи) з боку відповідних структур Міністерства освіти і науки України.

Узагальнюючий аналіз констатуючої діагностики свідчить, що із 20 опитаних організаторів методичної роботи в дошкільних закладах високий рівень компетентності в управлінні проявили лише 4 респондента, що складає 20%. Для основної частини опитуваних (9 чол. - 45%) характерний середній рівень; низькому рівню відповіло 7 чол. – 35%.

Стан організації МР в ДНЗ визначався і за критерієм "потреба у постійному методичному вдосконаленні". Результативність функціонування системи методичної роботи можливо визначити різними шляхами, проте, попередньо важливо скласти уявлення щодо зазначеної проблеми на основі самоаналізу педагогічними працівниками здійснюваної ними методичної роботи. Вирішення поставленого завдання здійснювалось за допомогою методу анкетування. Нами було опитано 65 вихователів ДНЗ.

Питання запропонованої нами анкети передбачали отримання відповідей, які б дозволили виявити ставлення вихователів до методичної роботи, її роль у професійному зростанні педагогів, усвідомлення ними рівня методичної підготовленості, розуміння необхідності вдосконалення методичної роботи. Результати анкетування представлено у таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Розподіл відповідей педагогів на запитання анкети**

Номер питання	Відповіді (кількість вихователів, % від загальної їх кількості)					
	Так		Ні		Не знаю	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	23	35,4	30	46,2	12	18,4
2	16	24,6	21	32,3	28	43,1
3	12	18,4	28	43,1	25	38,5
4	33	50,8	29	44,6	3	4,6
5	54	83,5	11	16,5	-	-
6	33	50,8	15	23,1	17	26,1
7	23	35,4	33	50,8	9	13,8
8	38	58,5	15	23,1	12	18,4
9	41	63,1	15	23,1	9	13,8
10	28	43,1	29	44,6	8	12,3

Аналіз результатів анкетування дозволив встановити, що тільки 35,4% педагогів із числа опитаних вважають за необхідне здійснювати методичну роботу, однак 18,4% респондентів не визначилося в цьому питанні.

Лише 24,6% респондентів дали стверджувальну відповідь на питання "Чи методична робота у вашому ДНЗ здійснюється в системі?", а 32,3 % вважають, що ця робота організується не системно.

Викликає занепокоєння той факт, що значна частина (23,1 % ) педагогів не вважає МР засобом підвищення їх професійної кваліфікації, а 13,8% - взагалі не дали відповіді на це питання. При цьому, серед даної категорії є як вихователі з педагогічним стажем до 10 років (49,1%), так і педагоги другої стажевої групи – понад 10 років (50,9%).

Можна припустити, що зазначене вище є наслідком того, що більшість вихователів (81,6 %) не знайомі з організаційною структурою системи МР. Визначаючи педагогічну раду керівним органом у системі МР, переважна більшість педагогів (35,4%) вважає, що існуюча система управління МР потребує суттєвого вдосконалення.

Не дивлячись на низьку оцінку методичної роботи в ДНЗ, 58,5% педагогів високо оцінюють рівень власної методичної компетенції; водночас, 18,4% – не змогли визначитися зі своїм рівнем методичної підготовленості.

Поряд з цим, 44,6 % вихователів вважають, що потрібно постійно підвищувати рівень своєї методичної діяльності (в основному, це вихователі з педагогічним стажем більше 10 років). Однак, досить великий відсоток (43,1%) педагогів не вважає необхідності в реформуванні МР, що свідчить про недостатній рівень її організації та впливу на їх професійне зростання.

По-різному розуміють вихователі і значимість методичної роботи у становленні їх професійної майстерності. Середні показники свідчать, що 63,1% із них не вважають прямої залежності ефективності педагогічної діяльності від участі в методичній роботі.

Володіння вихователями знаннями сутності методичної роботи, її змісту і форм визначалося методом незакінчених речень. Педагогам було запропоновано продовжити речення: "Методична робота – це....."; "Зміст методичної роботи включає ....."; "Методична робота здійснюється в наступних формах....."; "Спільне і відмінне в методичній і науково-методичній роботі...".

Використання зазначеного вище методу та аналіз отриманих даних дали можливість встановити, що тільки 17 осіб (26,1%) із числа опитаних відносно вірно орієнтовані в сутності і змісті методичної роботи, а 48 (73,9%) респондентів називають окремі її елементи.

Тільки 35,4% респондентів знайомі з різноманітністю форм МР і відповіді, що в їх навчальному закладі вони впроваджуються достатньо; 50,9 % - відмітили одноманітність форм МР; а 13,8% - не знають, якими взагалі вони повинні бути. Кожен другий вихователь, продовжуючи четверте речення, ототожнює "методичну" роботу з "науково-методичною".

Уточнення результатів анкетування здійснювалося за допомогою методів бесіди і спостереження.

Ми вважали за доцільне виявити (з'ясовано під час особистих бесід) основні причини недостатнього рівня активності у методичній роботі за самооцінкою педагогів. Було встановлено пряму залежність тих, чи інших причин від педагогічного стажу викладачів.

Так, на думку педагогів зі стажем біля 20 років, основними причинами виступають наступні:

- постійні нововведення в навчально-виховний процес;
- збільшення і різноманітність потоків інформації;
- недостатнє науково-методичне забезпечення;
- недостатня комп'ютерна підготовка.

Вихователі зі стажем до 10 років зазначену проблему пов'язують з:

- малим досвідом педагогічної діяльності;
- недостатньою підтримкою досвідчених вихователів;
- браком коштів на придбання необхідної літератури.

Серед інших причин, які характерні для вихователів обох стажевоїх груп, слід відмітити:

- значні витрати часу на виконання методичної роботи;
- завищені вимоги до організації методичної роботи в ДНЗ;
- методична робота відволікає від суто викладацької і виховної роботи.

Серед факторів, які стимулюють участь педагогів у методичній роботі, були названі наступні:

- усвідомлення необхідності брати участь у МР через умови, пов'язані з реформуванням системи дошкільної освіти;
- необхідність відповідності займаній посаді і турбота про збереження свого робочого місця;
- розуміння необхідності постійного вдосконалення професійної майстерності як якості особистості сучасного педагога.

Для уточнення даних щодо визначення вихователями значимості окремих форм методичної роботи був використаний метод ранжування (табл. 4).

Вихователям також було запропоновано таблицю 3.4. доповнити іншими, відомими їм формами методичної роботи. Таким чином також було встановлено, наскільки педагоги обізнані в традиційних та нетрадиційних формах організації методичної роботи.

Аналіз даних показав наступний порядок ступеню важливості (рангу) представлених форм методичної роботи в уявленнях досліджуваної групи вихователів ДНЗ.

Таблиця 4

**Рангова оцінка вихователями форм організації методичної роботи**

№ з/п	Форми	Кількість викладачів	№ рангу
1.	Самоосвіта	52	1
2.	Школа педагогічної майстерності	43	4
3.	Школа молодого вихователя	21	8
4.	Школа передового досвіду	46	3
5.	Взаємовідвідування, відкриті заняття	59	2
6.	Методичні розробки	57	6
7.	Наукові конференції та семінари	48	5
8.	Огляди-конкурси	15	7
9.	Науково-дослідна робота	13	9
10.	Творчі групи	17	10

За результатами ранжування чільне місце в підготовці до здійснення методичної роботи належить самоосвіті (ранг № 1). Важливе значення для вихователів мають взаємовідвідування занять, у тому числі – відкритих (ранг № 2). Зрозуміло, що ці форми МР дозволяють самостійно вивчати, а потім запроваджувати запропонований педагогам кращий досвід.

В умовах ДНЗ досить високому рангу відповідають школи: передового досвіду, педагогічної майстерності (ранги №3 і № 4). Цей факт відображає, перш за все, специфіку організації методичної роботи саме в ДНЗ.

Досить популярні серед респондентів наукові конференції і семінари (5 позиція ранжування). Потрібно зазначити, що огляди-конкурси з різних видів організації МР проводяться в ДНЗ систематично. Однак, педагоги відвели їм 7 місце, тому що, як показали бесіди, ця діяльність досить складна, відповідальна і займає великий обсяг часу.

Певне занепокоєння викликало у нас віднесення респондентами на останні місця науково-дослідну діяльність і роботу творчих груп, адже саме в цих формах найбільше проявляється науковий аспект методичної роботи. Ми схильні пояснювати даний факт тим, що зазначені види діяльності потребують від педагогів високого фахового рівня і методичної компетентності, досвіду наукової роботи, додаткових зусиль і часу.

Таким чином, результати ранжування засвідчили, що в ДНЗ методична робота здійснюється переважно в традиційних формах (на що вказало 35,4 % - 23 чол. із числа досліджуваних). Про це свідчить і думка частини педагогів щодо необхідності: створення умов для обміну передовим педагогічним досвідом; вдосконалення роботи творчих груп; запровадження нетрадиційних форм (науково-методичні вернісажі, ярмарки науково-методичних ідей, бенефісів майстра педагогічної справи; круглі столи, педагогічні консиліуми, відеотренінги та ін.).

Визначення рівня методичної майстерності здійснювалося за допомогою методів самооцінки (табл. 3.5.) та експертної оцінки в процесі безпосередньої практичної діяльності вихователів ДНЗ. В якості експертів виступали: завідувачі, вихователі-методисти, вихователі – провідні педагоги.

Для виявлення рівня сформованості показників методичної майстерності було використано опитувальник, який включав три питання-твердження (табл. 5.). Вихователям (54 особи) необхідно було вибрати із трьох запропонованих альтернативних тверджень одне, яке найбільш повно відображає їх власну позицію стосовно нього; здійснити самооцінку і віднести себе до однієї з рівневих груп. За цією ж методикою їх оцінювали експерти.

Таблиця 5

## Стан сформованості методичної майстерності вихователів

№ з/п	Показники та їх рівні	Кількість вихователів	
		осіб	%
1.	Оновлення змісту науково-методичної роботи вважаєте:		
	- обов'язковим;	33	61,1
	- бажаним;	15	27,8
	- не обов'язковим	6	11,1
2.	Ефективність Вашої професійної діяльності від використання методик самодіагностики:		
	- залежить;	11	20,4
	- скоріше залежить, ніж не залежить;	23	42,6
	- скоріше не залежить, ніж залежить	20	36,0
3.	Уміннями розробляти авторські технології навчання і виховання володієте:		
	- досить добре	15	27,8
	- посередньо	33	61,1
	- слабо	6	11,1

Аналіз отриманих даних дозволив на основі визначення середніх значень кожного з показників встановити, що за рівнем сформованості методичної майстерності вихователі розподілились (на основі самоаналізу) наступним чином: високий рівень – 43,1%, середній – 32,3%, низький – 24,6%.

Рівень методичної майстерності оцінювався експертами за п'ятибальною шкалою:

4,0 - 5,0 - високий рівень;

3,0 – 3,9 – середній рівень;

1,0 – 2,9 – низький рівень.

Слід зазначити, що порівняння самооцінок і експертних оцінок виявило суттєву розбіжність між ними. Невідповідність спостерігалась переважно в бік завищеної самооцінки досліджуваних (табл. 6).

Таблиця 6

## Порівняльний аналіз самооцінки і експертної оцінки рівнів методичної майстерності педагогів

Самооцінка						Експертна оцінка					
високий		середній		низький		високий		середній		низький	
чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
28	43,1	21	32,3	16	24,6	15	23,1	33	50,8	17	26,1

Так, якщо за самооцінкою високий рівень методичної майстерності визначили 43,1% респондентів, то за експертною оцінкою цей показник мав значення 23,1%; на 1,5% завищена самооцінка педагогів з низьким рівнем зазначеного показника.

Узагальнюючий аналіз оцінювання стану організації методичної роботи в ДНЗ у ході констатувального експерименту дозволив визначити його як середній.

Таким чином, можна зробити висновок, що результативність функціонування системи методичної роботи знаходиться в безпосередній залежності від якості реалізації функцій управління даною системою, на основі запровадження сучасних механізмів моделювання, регулювання управлінських процесів, створення системи діагностики методичної роботи вихователів, використання гнучких технологій експериментальної перевірки їх ефективності.

## Література

1. Дудніченко Н.В. Педагогічні умови розвитку творчого стилю діяльності педагога / Н.В.Дудніченко // Наукові записки: Педагогічні науки: Зб. Наук. праць. – Кіровоград, 2002. – Вип. 45. – С.123–125.

2. Жерносек І. Критерії управлінської культури науково-методичної роботи ЗНЗ / І. Жерносек // Шлях освіти: Науково-методичний журнал. – 2009. – № 3. – С. 27–31.

3. Корогод Н.П. Критерії оцінювання науково-методичної роботи викладачів технікумів / Н.П.Корогод // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦ ВО МОН У, 2005. – Вип. 40. – С.107–114.

## ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

**Борисенко О.І.**, магістранка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Самойленко О.В.**, кафедра педагогіки

Управлінська діяльність керівника дошкільної освітньої установи багатогранна, пронизує усі процеси, що відбуваються в дошкільній установі, і відрізняється великою складністю і динамізмом. Управління припускає вміле використання існуючих закономірностей, створення добре продуманої системи взаємозв'язків і вимагає, щоб процеси, залежні від керівника, не відбувалися без його втручання.

Здійснювати управління дошкільним навчальним закладом – це означає цілеспрямовано впливати на педагогічний колектив (а через нього на освітньо-виховний процес) для досягнення максимальних результатів в галузі виховання дітей дошкільного віку.

Для успішного здійснення діяльності завідувачеві, передусім, необхідно мати певні теоретичні знання і відповідні практичні уміння [3].

Професійні знання в галузі менеджменту припускають усвідомлення трьох принципово різних інструментів управління.

По-перше – це організація, ієрархія управління, де основний засіб – дія на людину згори (за допомогою основних функцій мотивації, планування, організації і контролю діяльності, а також розподілу матеріальних благ та ін.).

По-друге – культура управління, тобто вироблені та визнані суспільством, організацією, групою людей цінності, соціальні норми, особливості поведінки.

По-третє – це ринок, ринкові стосунки, які ґрунтуються на купівлі-продажі продукції і послуг, на рівновазі інтересів продавця і покупця [2].

Управління, як і будь-яка діяльність, ґрунтується на дотриманні ряду принципів. Принципи управління – це вихідні, основні правила, керівні настанови, норми діяльності для впровадження системи, управління загальними процесами. Принципи є конкретним проявом, відображенням закономірностей управління" [2].

У теорії та практиці управління виділяють загальні принципи, тобто ті правила поведінки, якими мають керуватися всі суб'єкти управління незалежно від свого статусу, принципи управління на рівні галузі (галузеві принципи) або на статусному рівні – інституційному, організаційному, груповому. З найбільш загальних виділяють принципи соціальної спрямованості управлінської діяльності, науковості, законності, об'єктивності, комплексності й системності, гласності, поєднання колегіальності й єдиноначальності.

Зміст діяльності по управлінню педагогічним колективом в дошкільній установі передбачає певні вимоги до професійно-ділових якостей завідувача. Керівник повинен володіти культурою керівництва колективом.

Культура керівництва – це уміння правильно, глибоко і всесторонньо оцінювати результати діяльності всієї дошкільної установи і кожного вихователя, уміння розуміти і робити практичні висновки. У це розуміння входить як особиста культура, так і культура процесу управління. Великий авторитет має керівник, що уміє бути більше і краще за інших і при цьому бути висококультурною, вихованою і скромною людиною.

Успіх в керівництві людьми визначається не силоміць власті, а силоміць авторитету, силоміць енергії, різносторонності, талановитості. Завідувач, що має авторитет, розташовує до себе і його вплив на колектив виявляється дуже сильним. Завідувачеві необхідно виховувати в собі ввічливість, чуйність і уважність до людей. Всі ці якості укріплюють його положення серед співробітників, роблять шанованою людиною. Все це допомагає зробити роботу в колективі злагодженою і успішною [3]. Враховуючи високу кваліфікацію сучасного педагога, керівникові не можна обмежуватися лише неглибоким аналізом його роботи і розпорядженнями з приводу проведення занять і інших режимних моментів. Його завдання – вникнути у зміст праці вихователя, виявити його сильні і слабкі сторони, допомогти виправити недоліки, правильно осмислити зміст програми, направити на вдосконалення методики виховно-освітнього процесу. Тут особливе значення набуває, індивідуальний підхід.

Організаторські здібності – необхідна якість для управлінця, особливо дошкільною установою. Керівник розробляє річні і календарні плани; визначає обов'язки між членами колективу; використовує дієвіші заходи для стимулювання праці співробітників; контролює і аналізує роботу вихователів, правильно і своєчасно оформляє документацію. Провідною лінією керівника в управлінні ДУ є наявність у нього власної концепції, професійного мислення.

Стиль роботи керівника, його ділові і особові якості чинять істотну дію на режим і порядок роботи дошкільної установи, на ефективність і результативність його діяльності. Тому управління в цій установі повинне спиратися на особовий початок, оскільки кінцеві

результаты управлінської діяльності досягаються не самим керівником, а усіма членами колективу [4].

### Література

1. Аналіз, планування, контроль як функції управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу / Романюк Ірина Анатоліївна. – Київ : Мандрівець, 2012. – 280 с
2. Белая К. Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / К. Ю. Белая. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 64 с.
3. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління. – Харків : Основа, 2004. – 121 с.
4. Карамушка Л. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту / Л. Карамушка // Освіта управління. – 2002. – № 4. – С. 41-60.]

УДК 378.016: 371.11

## УСТНАЯ ПУБЛИЧНАЯ РЕЧЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

**Боровик Н.М.**, магистрантка факультета психологии и социальной работы  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. **Киричек И.И.** кафедра педагогики

*Автор статьи исследует проблему усной публичной речи руководителей общеобразовательных учебных заведений. Большое внимание сосредоточено на дефиниции понятий "устная публичная речь", "риторика", "ораторское искусство", проанализированы функции и основные требования к усной публичной речи руководителей заведений.*

*The author examines the problem usnoy public speeches of heads of educational institutions. Much attention is focused on the definition of the concepts of "usnaya public speech", "rhetoric", "oratory", analyzed the features and basic requirements for a public speech usnoy school leaders.*

**Актуальность исследования.** Процессы экономической, политической, социальной и культурной интеграции, увеличение числа межкультурных контактов, интенсификации международного сотрудничества в различных областях сделали особенно очевидной необходимость подготовки студентов (будущих руководителей общеобразовательных учреждений), способных к конструктивному диалогу с педагогическим коллективом, учениками, родителями. Умение уверенно выступать перед другими людьми, убеждать в своей точке зрения – обязательный навык для каждого, кто работает в общеобразовательном учреждении. К сожалению, этому специально не учат ни в школе, ни в других учебных заведениях. Анализируя выступления руководителей заведений, можно заметить, что большинство из них, как правило, читают текст по бумажке, затягивают свои выступления, волнуются, в то время как аудитория инертна и пассивна. Нередко мы встречаемся с таким явлением, когда руководитель просто докладывает содержание своего выступления, информирует аудиторию, не разъясняя информации, не обозначая своей позиции, взглядов, оценок, отношения, не пытается достичь поставленной цели.

Становление личности студента (будущего руководителя ОУЗ) как субъекта диалога невозможно без учета новых форм общения, одной из которых является особая форма устного профессионального общения - публичной речи, которая в последнее время становится особенно популярной, а умелое использование публичной речи признаются важнейшей составляющей профессиональной компетентности, формирование которой декларируется как главная цель высшего образования сегодня.

**Анализ последних публикаций.** О признании важной роли культуры общения, деловой речи в формировании личности свидетельствует постоянное освещение этих вопросов учеными, методистами, писателями, общественными деятелями, в частности: Н.Бабич [1], И.Билодид [4], Н.Безгодовой, М.Вахницкой [6], Н.Десяевой [8], М.Зубковым [11], Н.Каган [12], Е.Климкиной [14], А.Коваль [15], А.Михальской [20] и др. В их трудах привлекается внимание к речевому поведению личности, даются рекомендации по правильному словоупотреблению, использованию языковых средств в соответствии с условиями общения, усвоением норм литературного языка и педагогических условий формирования навыков публичной речи будущих руководителей общеобразовательных учреждений.

Однако проблема речевой подготовки будущих специалистов образования является весьма актуальной. Курс "Деловой украинский язык", который введен в высших учебных



заведениях Украины, не может удовлетворить насущные потребности общества в подготовке руководителей общеобразовательных учреждений, которые пользуются языком в официально-деловой и профессиональной сферах.

Для преодоления имеющихся в языковом образовании недостатков необходимо активизировать творческий поиск новых, более эффективных технологий преподавания украинского языка в высшей школе, ведь руководителям учреждений язык нужен не как совокупность правил, а как средство культурного общения в обществе, разрешения проблем, конфликтных ситуаций.

Осознавая актуальность этой проблемы, исследователи (Н.Безгодова, Н.Гарбовский, Н.Десяева, И.Зимняя, Л.Киселева, Е.Климкина, Е.Ножин, Г.Береговой, О.Гоголь, Л.Головата, Н.Кострица, Л.Лучкина, В.Момот, Т.Окунович, Е.Полатай, Л.Романова, Т.Рукас, Н.Тоцкая, О.Штепа, С.Шумовецкая и др.) предлагают разнообразные педагогические технологии формирования культуры деловой, профессиональной речи студентов в высших учебных заведениях Украины.

В то же время важные аспекты методики формирования навыков публичной речи будущих руководителей ОУЗ остаются недостаточно исследованными, именно этим и обусловлен выбор темы работы и ее актуальность.

**Цель статьи:** осветить теоретические аспекты устного публичного выступления будущих руководителей общеобразовательных учреждений.

**Изложение материала.** Сегодня говорят о риторике как учение о совершенной речи – убедительной, окрашенной, целесообразной, эффективной, поскольку она формирует через стиль речи стиль жизни. Благодаря риторике можно воспитать совершенную речевую личность. Исследователи убеждены, что благодаря освоению риторики можно отработать ряд качеств, которые касаются процесса мышления – критичность, гибкость, оперативность; речи – точность, краткость, правильность, выразительность и т.д.; а кроме того, усовершенствовать коммуникативное поведение.

Современная риторика – это теория и мастерство эффективной (целесообразной, влиятельной, гармоничной) речи. Предметом современной общей риторики являются общие закономерности речевого поведения, действующие в различных ситуациях общения, сферах деятельности, и практические возможности использования их с целью создания эффективного высказывания.

Эффективность речи определяют наименьшие потери в процессе ее передачи от говорящего к слушателю во всех трех типах информации, которые обычно содержит речь: понятийно-логические, оценочные, эмоциональные. Целесообразность речи – это ее соответствие основной цели говорящего, ее речевым целям. Влиятельность речь – это ее способность пробудить разум и чувства, заставить слушателя сначала прислушаться, благосклонно и заинтересованно, а затем заставить принять то видение явлений окружающей среды, которое ему предложит говорящий.

И так, сегодня риторику определяют как науку о законах управления мыслительно-речевой деятельностью. Иначе говоря, риторика – это наука об искусстве общения, в частности о способах убеждения, эффективных формах речевого воздействия на аудиторию с учетом ее особенностей.

Рассматривая проблему устного публичного выступления в профессиональной деятельности будущего руководителя ОУЗ заметим, что его профессиональная деятельность неразрывно связана с речевой деятельностью в разных сферах общественной жизни.

Публичная речь – это особый вид текста, создаваемый по законам риторики, ориентированный на убеждение. Публичная речь – это такой материал, где наиболее полно проявляются следы умственно-речевой деятельности человека и лишь постоянная работа над ним является самым действенным фактором развития и совершенствования этой деятельности оратора [21, с.623].

Устная публичная речь – литературный язык устных публичных выступлений в разных жанрах и сферах общения, принадлежащих к разным стилям. Отличительной ее чертой является адресность большой аудитории. Вопрос о статусе устной публичной речи и ее лингвистической сущности в современной стилистике относится к наиболее обсуждаемым. Одни исследователи [19] считают, что устная публичная речь представляет собой, прежде всего, устную форму литературной разговорной речи любого стиля, которая противопоставлена в целом кодифицированному литературному языку (КЛЯ) как сфера действия литературного языка разной степени некодифицированности. "Центр" ее составляет та устная речь, которая представляет собой воспроизведение написанного и тем самым служит

как бы проекцией письменно литературных явлений на "плоскость" устной формы языка; с этой отраслью тесно соприкасаются жанры публичных выступлений [19, с. 15 – 17].

По мнению Е.А.Земской, Е.Н.Ширяева, невозможно никакое объединение устной и публичной речи в ее различных проявлениях, причем главным приоритетом КЛР и разговорной речи является фактор официальности / неофициальности отношений [9, с. 23 – 24].

Устная публичная речь представляет собой устную реализацию различных функциональных стилей (Е.Н.Ширяев, Д.Н.Шмелев, А.И.Марченко, Т.В.Матвеева и др.) Т.В.Матвеева, в частности, отмечает: "...По сути вряд ли официальное или подготовленное публичное выступление целесообразно рассматривать в отрыве от других" [19, с. 229] книжных стилей литературного языка (таких, как научный, деловой, публицистический), от которых А.А.Лаптева отделяет объект своего исследования, но которые, несомненно, в большей степени определяют характер языковых средств, используемых в данном выступлении, чем его устная форма" [18, с. 22 – 23]. Отличие подходов исследователей к определению статуса устной публичной речи объясняется расхождением в оценках ее лингвистических особенностей [20, с.106].

Среди функциональных стилей устной литературной речи исследователи выделяют такие, как деловой, ораторский, научный и научно-популярный, дидактико-педагогический, производственно-профессиональный, бытовой, художественно-эстетический. Учитывая количество говорящих, участвующих в передаче информации, основными формами выражения устной речи является монолог и диалог (полилог), в рамках которых происходит жанровая дифференциация устной литературной речи.

В зависимости от содержания, назначения, способа провозглашения и обстоятельств общения выделяют следующие жанры устной публичной монологической речи: доклад (содоклад), речь, лекция, выступление, сообщение.

Устная публичная речь руководителя заведения, по нашему мнению, должна соответствовать определенным требованиям, главными среди которых являются:

1. Четкость, недвусмысленность формулирования мысли.
2. Логичность, смысловая точность.
3. Соответствие между содержанием речи, ситуацией речи и использованными языковыми средствами.
4. Построение природных, принятых словосочетаний и удачный порядок слов в предложениях.
5. Разнообразие языковых средств, богатство лексики в активном словаре руководителя ОУЗ.
6. Самобытность, нешаблонность в оценках, сравнениях, в построении высказываний.
7. Убедительность речи.
8. Милозвучность речи.
9. Выразительность дикции.
10. Соответствие между темпом речи, силой голоса, с одной стороны, и ситуацией речи – с другой.

Деятельность руководителя общеобразовательного учреждения связана с чтением лекций, речей, докладов, постоянным обменом информацией, ведением дискуссии, требует большой сноровки в выборе соответствующей формы, вида и жанра речи, умения использовать необходимые культурно-выразительные средства и подбирать фактический материал, подчинять их теме высказывания, а также готовность демонстрировать высокий уровень культуры речи и общения в целом с коллегами, учащимися, их родителями.

Характеризуя проблему влияния риторических умений на устную публичную профессиональную речь, следует выделить основные аспекты устной публичной речи, которые являются разновидностью литературного языка, используются как форма общения говорящего со слушателем и характеризуются средствами воздействия на аудиторию.

Публичная речь занимает значительное место в общественной жизни каждого человека, а особенно специалистов в области управления. Публичную речь сегодня уже рассматривают не как изящную словесность, а подобно любому устному общению, такую речь считают не самоцелью, а средством для достижения целей [5].

Риторические аспекты публичной речи составляют основу профессионализма преподавателя и управленца. Знание основных принципов и правил ораторского искусства влияют на их коммуникативно-исполнительское мастерство. Руководителю заведения также важно иметь навыки деловой коммуникации, которая состоит из знания основ риторики, ведения дискуссии, проведения различных публичных мероприятий.

Устная форма публичного общения руководителя заведения с аудиторией активизирует невербальные, несловесные средства, среди которых - интонация, жест, мимика. Рассчи-

тана на слуховое восприятие, устная публичная речь пользуется законами так называемой устной грамматики. Вербальный, визуальный и акустический составляющие устной публичной речи выступают в единстве представления и восприятия информации.

Устная публичная речь, кроме информативной, выполняет также функцию воздействия на слушателя. Несмотря на суггестивную природу устного живого слова, устную публичную речь связывают с ораторским искусством, мастерством владения языком. Различные ситуации общения требуют соответствующего жанра устного публичного выступления, а следовательно, и характерных речевоструктурных единиц.

Определяющее требование для всех жанров публичной речи – соблюдение полноты и правильности произношения (орфоэпических норм) и в целом общелитературных норм, ориентир на донесение до слушателя содержания сообщения, расширение в связи с этим возможности устного слова, то есть забота о четкой артикуляции, дикции, о звуковой силе, темпе, ритме, паузах и т.п.

И так, устную публичную речь исследователи связывают с ораторским искусством. Ораторское искусство можно считать лишь одним из направлений риторики. Публичная речь – это такой материал, где наиболее полно проявляются следы умственно-речевой деятельности руководителя заведения и лишь постоянная работа над ним является фактором развития и совершенствования этой деятельности оратора. Высокий уровень культуры публичной речи в современном мире должен стать необходимым и неотъемлемым компонентом подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений.

### Литература

1. Бабич Н.Д., Герман К.Ф., Скаб М.В. та ін. Культура фахового мовлення: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Надія Денисівна Бабич (ред.). – 2. вид. – Чернівці: Книги-XXI, 2006. – 496 с.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д.Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 332 с.
3. Безгодова Н.С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Безгодова Надія Семенівна. – Херсон, 2009. – 267 с.
4. Білодід І.К. Сучасна українська літературна мова. – К.: Наукова думка, 1969. – 436 с.
5. Бороздина Г.В. Психологія делового общения / Г.В.Бороздина. – М.: Инфра-М, 2001. – 295 с.
6. Вахницька М.Г. Професійно-мовленнєва підготовка педагога в умовах багатомовності: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання" / Вахницька Минодора Григорівна; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2007. – 23 с.
7. Вікторова Л.В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторова Леся Вікторівна. – Київ, 2009. – 257 с.
8. Десяева Н.Д. Культура речи педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Д.Десяева, Т.А.Лебедева, Л.В.Ассуирова. – М.:издательский центр "Академия", 2003. – 189 с.
9. Земская Е.А., Ширяев Е.Н. Устная публичная речь: разговорная или кодифицированная? // Введение в языкознание. – 1980. – №2. – С. 21 – 25.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
11. Зубков М.Г. Сучасна українська ділова мова. – Харків: Торсінг, 2003. – 446 с.
12. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
13. Киселева Л.Д. Педагогический совет как жанровая разновидность публичного профессионального полилога: автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Д.Киселева. – Ярославль, 2004. – 24 с.
14. Климкина Е.В. Формирование профессионально-речевой культуры педагога в процессе обучения в вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Климкина Екатерина Васильевна. – М., 2001. – 171 с.
15. Коваль А.П. Культура ділового мовлення. – К.: "Вища школа", 1977. – 296 с.
16. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора / А.А.Леонтьев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
17. Леонтьев А.А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи / А.А.Леонтьев. – М.: Знание, 1982. – 39 с.
18. Марченко О.И. Риторика как феномен культуры: дис. д-ра филос. наук / О.И.Марченко. – СПб, 2002. – 292 с.
19. Матвеева Т.В. Устная публичная речь // Словарь-справочник по культуре русской речи. – М., 2002. – 290 с.
20. Михальская А.К. Основы риторики / А.К.Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
21. Філософський енциклопедичний словник / під ред. Шинкарук В.І. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

## ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

**Гергало Т.Ю.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О.П.**, кафедра дошкільної освіти

**Актуальність.** Дошкільна освіта є первиною ланкою освіти у якій в умовах сьогодення відбувається становлення нової парадигми, удосконалення освітнього процесу, формування нового мислення та розвиток творчості дошкільників. Виховання гнучкої, свідомої, креативної особистості, здатної творчо реалізуватися у суспільстві є головними завданнями, які ставить перед нею суспільство. Триває постійний пошук шляхів творчого зростання дитини, з урахуванням її індивідуальних особливостей та творчого потенціалу. Питання розвитку творчого потенціалу дитини широко представлені в наукових напрацюваннях Л.Венгера, О.Запорожець, О.Кононко, Л.Масол, Н.Миропольської та інших і тісно пов'язане із використанням театралізованої діяльності як повноцінної та ефективної складової виховного процесу. Педагогічні можливості театралізованих ігор розглядалися в працях Л.Артемової, Л.Загородньої, Р.Жуковської, Л.Макаренко, Д.Меджирицької [3].

**Мета написання статті:** розкрити особливості розвитку театралізованої діяльності дошкільників як чинника розвитку дітей

**Викладення основного матеріалу.** Театралізована діяльність – це художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів [1, с.341]. Більшість дослідників відзначають, що вона у дошкільному віці є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності і є одним із улюблених видів дитячої творчості.

У театралізованій діяльності реалізуються **потреби дитини у:** самовираженні; спілкуванні; пізнанні себе через відтворення різних образів [5]. У відвертому, щирому ставленні до художнього образу, втіленні його у різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Виховні можливості театралізованої діяльності широкі. Беручи участь у ній, діти знайомляться з навколишнім світом у всьому його різноманітті через образи, фарби, звуки, а вміло поставлені питання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки і узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язана виразність реплік персонажів, непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура її мови, її інтонаційний лад. Виконувана роль, вимовлені репліки ставлять малюка перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися. У нього поліпшується мова, збагачується словниковий запас.

Можна стверджувати, що театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, залучає її до духовних цінностей. Це – конкретний, зримий результат. Важливо, заняття театралізованою діяльністю розвивають емоційну сферу дитини, примушують її співчувати персонажам, співпереживати подіям, які розігруються. Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки завдяки тому, що кожен літературний твір або казка для дітей дошкільного віку завжди мають моральну спрямованість (дружба, доброта, чесність), але і висловлює своє власне ставлення до добра і зла. Улюблені герої стають зразками для наслідування і ототожнення. Саме здатність дитини до такої ідентифікації з улюбленим чином дозволяє педагогам через театралізовану діяльність справляти позитивний вплив на дітей. Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередкованих від особи будь-якого персонажа. Це допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість.

Важливе значення для організації театралізованої діяльності дітей та керівництва нею має визначення змісту, функціонального призначення, специфіки мовленнєвих завдань у кожному з її видів, до яких відносять: *Сприймання театрального видовища.* Під час сприймання театрального видовища дитина є глядачем. *Підготовка театральної вистави.* При підготовці театральної вистави – глядач, актор, сценарист. *Театралізована гра.* У театралізованій грі вона – творець, актор, режисер. *Підготовка театральної вистави.* При підготовці театральної вистави – глядач, актор, сценарист, декоратор залежно від прийнятої ролі [2].

Реалізується така діяльність дітей у різних *видах театрів:* настільний ляльковий театр (театр на плоскій картинці, театр іграшки (готова, саморобна); стендовий театр (флане-

леграф, тіньовий); театр на руці (пальчиковий, картинки на руці, рукавички); верхові ляльки (на ложках); театр живої ляльки (театр з "живою лялькою", ростові, люди-ляльки, театр масок) [2].

Однією з важливих складових театралізованої діяльності є театралізована гра. В багатьох дослідженнях театралізовані ігри класифікуються по способу реалізації сюжету: 1) непередметні ігри (ігри-драматизації), в яких діти самі знаходяться в образі діючої особи і виконують взятую на себе роль. 2) предметні ігри (ігри-інсценізації), в яких діючими особами є визначені предмети (іграшки, ляльки лялькового настільного театру, пальчикового театру тощо).

У процесі створення театрального дійства діти навчаються в художній формі висловлювати почуття і думки і, тим самим, розкріпають свою особистість. Використовуючи весь багатющий арсенал театральних засобів, вони одержують при цьому і чисто ігрову насолоду, що дозволяє глибоко закріпити отримані навички.

Синтетичний характер театралізованої діяльності дозволяє успішно вирішити багато освітньо-виховних завдань дошкільного закладу: виховати художній смак, розвинути творчий потенціал, сформувати стійкий інтерес до театрального мистецтва, що надалі визначить потребу кожної дитини звертатися до театру, як до джерела емоційного співпереживання, творчої співучасті. Театр у дитячому садку навчить дитину бачити прекрасне в житті і в людях; зародить прагнення в ньому, самому нести в життя прекрасне і добре.

Ефективний розвиток дитячої театральної гри безумовно потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. Необхідно відзначити, що спільними методами керівництва театралізованої грою є прямі (вихователь показує способи дії) і непрямі (вихователь спонукає дитину до самостійного дії) прийоми. Але, на думку О.Акулової, в даний час в дошкільних установах розвиваючий потенціал театралізованої і використовується недостатньо, що можна пояснити наявністю двох суперечать один одному тенденцій у способах організації.

*Система роботи з розвитку театралізованої діяльності ділиться на три етапи:* 1) художнє сприйняття літературних та фольклорних творів; 2) освоєння спеціальних умінь для становлення основних ("актор", "режисер") і додаткових позицій ("сценарист", "оформлювач", "костюмер"); 3) самостійна творча діяльність [1].

Педагогічне завдання ускладнюється синтетичною природою театралізованої діяльності, в якій сприйняття, мислення, уява, мова виступають у тісному взаємозв'язку один з одним і проявляються в різних видах дитячої активності (мовна, рухова, музична та ін.).

Таким чином, ми бачимо, що театралізована діяльність інтегративна, причому активність і творчість проявляються в трьох аспектах: *по-перше*, у створенні драматичного змісту, тобто в інтерпретації, переосмисленні заданого літературним текстом сюжету чи творі варіативного або власного сюжету. *По-друге*, у виконанні власного задуму, тобто в умінні адекватно втілювати художній образ за допомогою різних засобів виразності: інтонації, міміки, пантоміміки, руху, наспіву. *По-третє*, в оформленні вистави – у створенні (підбір, виготовлення, нестандартне використання) декорацій, костюмів, музичного супроводу, афіш, програмок [4, с. 15].

**Висновки.** Театралізована діяльність у різних її проявах має виняткової потенційні можливості щодо вирішення завдань соціально-морального, мовленнєвого, пізнавального, креативного розвитку дитини. Вона є невід'ємною складовою творчих проявів та чинником безпосереднього розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку, ефективним та потужним емоційно забарвленим засобом виховання і гармонійного розвитку дитини за умови систематизованої, творчої та цілеспрямованої роботи театралізованою діяльністю в комплексі з іншими засобами педагогічного впливу

### Література

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник/ Т.І.Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2013. – 464с. – (Серія "Альма-матер")
2. Акулова О. Театралізовані ігри. / О.Акулова // Дошкільне виховання, 2005р – № 12. – С. 24-29.
3. Олійник О.М. Педагогічні можливості театралізованих ігор у формуванні творчої активності дітей старшого дошкільного віку / О.М.Олійник // Збірник наукових праць. – 2011. – №7. – С. 324-327
4. Театралізована діяльність в дошкільному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studyankadnz.jimdo.com/>
5. Характеристика театралізованої діяльності дошкільнят. Шуроченко К.Т [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dnzromashka.rv.ua/attachments/article/117/Schurochenko\\_K\\_T.pdf](http://dnzromashka.rv.ua/attachments/article/117/Schurochenko_K_T.pdf)

**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ У СУЧАСНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ**

**Горкавенко А.Д.**, студентка IV курсу факультету психології і соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О.П.**, кафедра дошкільної освіти

**Постановка проблеми.** Одним із обов'язків сім'ї і дошкільних установ є підготовка дітей до школи, від якої залежатимуть їхні успіхи в навчанні та подальший розвиток. Як правило, діти у стріжних групах ДНЗ розуміють, що їх чекає у школі, володіють необхідними для навчання у ній навичками, легко вживаються у шкільне середовище. Готовність до шкільного навчання водночас є проблемою соціальної зрілості дитини. Адже, йдучи до школи, дошкільник набуває нової соціальної позиції: виконання суспільної за змістом і формою діяльності – навчання. Готовність дитини дошкільного навчання є, на сьогодні, комплексною проблемою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** М.Савчин зазначає, що "успішний розвиток особистості, ефективність навчання дитини багато в чому залежать від того, наскільки правильно враховано рівень її підготовки до школи" [8, 162]. Т. Поніманська також зазначає, що підготовка дитини до школи є "інтегративною характеристикою психічного розвитку малюка" [3, 6, 427], яка визначає відповідність дошкільника вимогам шкільного навчання. О. Дубчак під поняттям **підготовка дитини до школи** розуміє цілеспрямовану систему засобів спрямованих на формування показників фізичного, мотиваційного, інтелектуально-пізнавального, особистісного розвитку дитини, що забезпечать успішність навчання у школі [3, 52]. Підготовка до школи передбачає загальну і спеціальну підготовку. Загальна – це фізична, інтелектуальна, особистісно-вольова готовність. Спеціальна – готовність включатися у засвоєння предметних знань, умінь і навичок. Наслідком такої цілеспрямованої діяльності є формування готовності. У сучасних умовах розвитку суспільства відбулося зміщення акцентів на розвиток саме особистості дитини. Так, у БҚДО 2012 зазначається, що метою дошкільної освіти є формування певного "рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років" [1, 5], що виявляється у кінцевих показниках набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи. Саме тому серед функцій, які виконує дитячий садок в системі освіти, окрім всебічного розвитку дитини, є підготовка дітей до школи. Від того, наскільки якісно і своєчасно буде підготовлений дошкільник, багато в чому залежить успішність його подальшого навчання. Також важливими є процеси, які відбуваються у дошкільній освіті: зміна парадигм виховання та головний акцент у робиться на діяльнісно-компетентнісний підхід [2, 3], що вказує на важливість врахування всіх видів і напрямів діяльності дошкільників у підготовці їх до шкільного навчання.

**Мета статті** полягає у визначенні основного змісту та напрямів проблеми здійснення підготовки дитини до школи у дошкільній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретична розробка проблеми готовності до шкільного навчання базується на працях Л. Виготського, Л. Божович, Г. Костюка, Д. Ельконіна, В. Котирло, М. Лісіної та ін. Науковці виділяють три види готовності до школи: особистісну, вольову та інтелектуальну готовність. *Особистісна готовність* складається з навичок і здатності увійти в контакт з однокласниками і вчителями. Адже діти, навіть ті, які ходили в дитячий садок, прийшовши до школи опиняються в середовищі незнайомих їм людей. Уміння дитини спілкуватися з однолітками, діяти спільно з іншими, поступатися, підкорятися за необхідності – якості, які забезпечують дитині безболісну адаптацію до нового соціального середовища. Це сприяє створенню сприятливих умов для подальшого навчання в школі. Необхідно сформулювати позитивні уявлення про школу, позитивне ставлення до вчителів, до предметів. Батьки повинні приділити особливу увагу особистісній готовності до школи: зобов'язані навчити дитину взаєминам з однолітками, створити таку атмосферу вдома, щоб малюк відчував себе впевнено і йому хотілося йти до школи. *Вольова готовність*: до 6 років відбувається формування основних структур емоційно-вольової діяльності (дитина здатна поставити мету, спланувати дії, реалізувати їх, подолавши перешкоди, оцінити результат своєї діяльності). Звичайно, це відбувається неусвідомлено і визначається тривалістю виробленої дії. Дошкільник може навмисно заучувати вірші, відмовлятися від гри заради виконання якого-небудь "дорослого" завдання, здатний подолати боязнь перед темною кімнатою, не заплакати при забитті. Не менш важливою у формуванні цілісної готовності дитини до школи є сформованість *інтелектуальної готовності*. Вона полягає у накопиченні певної суми знань, умінь та навичок з окремих предметів, а також у формуванні здатності сприймати

знання, розвитку особистого досвіду пізнання, проблемно-пошукової діяльності, елементарного експериментування.

Саме тому необхідно разом з дитиною здобувати знання про навколишній світ і формувати у дошкільника розумові навички. Нехай він навчиться орієнтуватися в навколишньому середовищі і осмислювати отримані відомості. Програма розвитку дитини "Я у світі" визначає перелік компетенцій, які має набути дитина перед вступом до школи: закладання основ компетентності дитини (набуття досвіду, який допомагатиме розв'язувати проблеми, здобувати нову інформацію, ставати мобільною; формування здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях, приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби); формування шкільної зрілості; розумової зрілості (її показниками є диференційоване сприймання, довільна увага, елементарні форми аналітичного мислення; знання про природу, культуру, людей, про самого себе; здатність висловлювати елементарні судження, обґрунтовувати свої думки); соціальної зрілості (її засвідчують уміння спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на додання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших); емоційної зрілості (вона виявляється у певній емоційній стійкості дитини, у здатності адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватись у настроях та станах людей, які поряд, і брати їх до уваги, контролювати та регулювати свою емоційну поведінку, утримуватись від імпульсивних проявів); забезпечення балансу фондів "можу" і "хочу" полягає в тому, що виховання й навчання дошкільника спрямовуються на збалансованість життєво необхідних знань, умінь та навичок із його особистими потребами, інтересами, бажаннями, прагненнями; виховання в дитини дошкільного віку активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції – системи ціннісних ставлень до природи, культури, людей, до власного "Я"; формування у дошкільника основ креативності: інтересу до парадоксів; почуття новизни; вміння відходити від стереотипів; творчої уяви; здатності відкривати аналогії; можливості прогнозувати; дотепності, сміливості суджень; здатності вдаватися до різних форм доказів; неординарності рішень; кмітливості; почуття гумору; стимулювання управлінців, методичної служби та педагогів до заміни кількісного підходу в організації та оцінці ефективності дошкільної освіти на якісний [7, 10].

Відповідно в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного віку і ДНЗ з метою їх підготовки до майбутнього шкільного життя пріоритетними є такі напрямки: *створення умов для повноцінного фізичного розвитку; забезпечення достатнього рівня розвитку пізнавальної сфери* (формування цілісної системи про природне довкілля, предметне та соціальне середовище, власне "Я" та здатності до використання цих знань у практичному житті в різних ситуаціях); *формування соціально-моральної компетентності майбутнього школяря; забезпечення достатнього рівня сформованості мовленнєвої компетентності; розвиток особистісних якостей, необхідних для успішного шкільного навчання.*

Як бачимо, серед вкреслених напрямів підготовки дитини до навчання у школі важливе місце відводиться забезпеченню достатнього рівня розвитку пізнавальної сфери дошкільника, що передбачає ознайомлення дошкільника із навколишнім світом. Л. Калуська зазначає, що ці знання дитина здобуває під час безпосереднього спілкування з вихователем і вказує на такий їх зміст: "Обсяг знань. *Знання про себе* (ім'я, прізвище, адреса, телефон, стать); про родину (імена членів родини, рід занять, обов'язки); про рід і родовід (тато, мама, дідусь, бабуся, сестра, брат та ін. члени родини). *Рідний край* (наша держава – Україна, столиця – Київ, державний гімн, прапор; назва рідного міста, села чи селища, вулиці, на якій живе; знання про найвизначніші місця свого краю та видатних людей). *Праця людини годую* (ознайомлення з професіями, з традиційними народними ремеслами та промислами краю). *Народні звичаї, традиції, обряди* (ознайомлення з календарною обрядовістю, державними та релігійними святами, з трудовими традиціями, моральними чеснотами). *Фольклор* (прислів'я, приказки, загадки, народні прикмети, лічилки, мирилки, казки, легенди та ін.). *Безпека життєдіяльності* (навчити життєво доцільної й безпечної поведінки у людському, природному й предметному середовищах)" [5, 40].

На нашу думку, на важливу увагу заслуговує зміст знань дітей про безпеку життєдіяльності дитини. У БКДО чітко сформульовані завдання навчити випускника дошкільного навчального закладу, насамперед, чітко диференціювати поняття: "безпека" і "небезпека", "безпечне" і "небезпечне", які мають поповнити активний словник дитини й стати дієвими правилами поведінки. Вони виявляються у здоров'я збережувальній компетенції старшого дошкільника, коли дитина: "обізнана з будовою свого тіла, володіє гігієнічними навичками щодо його догляду; усвідомлює належність до певної статі; знає основні продукти харчування; основні показники власного здоров'я, розуміє цінність здоров'я для людини. Вміє

виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати набуті знання, вміння і навички для збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному організму, так і здоров'ю інших людей. Дотримується правил безпеки життєдіяльності" [1, 9].

**Висновки.** Підготовка дитини до шкільного навчання – це комплексна психолого-педагогічна проблема, яка є актуальною у сучасній дошкільній освіті. Серед видів готовності до школи (особистісна, вольова та інтелектуальна), значна роль відводиться інтелектуальній підготовці дитини, яка має два аспекти: розвиток пізнавальної сфери і набуття дитиною спеціальних знань, зокрема знань про навколишній світ. Знання про навколишній світ, які мають бути сформовані у дитини старшого дошкільного віку різноманітні, однак основу їх складають знання про безпеку життєдіяльності, які визначають сутність здоров'я збережувальної компетенції. Педагогічні умови формування здоров'я збережувальної компетенції дитини старшого дошкільного віку і є *перспективами* подальших наукових пошуків.

#### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А.Богуш // Дошкільне виховання. – 2007. – № 12. – С. 20–23.
3. Дубчак О. Дитина йде до школи : радощі й турботи / О.Дубчак // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 52-55.
4. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник / М.М.Заброцький. – Тернопіль, 2002. – 112 с.
5. Калуська Л. Дитина йде до школи // Початкове навчання. – 2004. – №. 19 – 21 (23 – 25). – С. 37 – 45.
6. Поніманська Т.М. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник / Т.М. Поніманська. – К.: Ліра-К, 2013. – 464с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція]. У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести [семи] років / Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. [та ін.]; наук. кер. О.Л.Кононко. – Київ: ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014. – 452 с.
8. Савчин М. В. Вікова психологія: Навч. посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

УДК 159.942

### ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК АКТУАЛЬНЕ ПЕРЕЖИВАННЯ

**Драшпуль В.В.**, магістрантка факультету психології і соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Щотка О.П.**, кафедра психології

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження психологічного благополуччя має свою передісторію та пов'язана із збільшенням зацікавленості спеціалістів до проблеми психічного здоров'я нації в цілому. Згідно аналізу літературних джерел було з'ясовано, що перші з них виникли на основі ідей про позитивне функціонування особистості в рамках гуманістичних теорій. Це вчення Б.Ананьєва, Ш.Бюлера, Е.Еріксона, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса, С.Рубінштейна, К.-Г.Юнга. [5]

Феномен "психологічне благополуччя" відображає суб'єктивну оцінку себе і власного життя людиною. Проблема даного феномена вивчається у психологічній науці. Як наслідок – широке поширення у західній психології у другій половині минулого століття [1, с. 3 – 10; 4, с. 95–129]. Даний феномен в Україні почав досліджуватися та вивчатися в останнє десятиліття двадцятого століття. До того часу це поняття вживалося лише як побутове розуміння, оскільки не існувало досліджень та не було надійних теоретично розроблених визначень [3, с. 105 – 114].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Феномен "психологічне благополуччя" розглядається у різних аспектах. М.Чіксентміхайі, М.Яхода, М.Аргайл, Д.Леонтьєв, Л.Куликов розглядають його, виходячи з розуміння суб'єктивної природи щастя, благополуччя, задоволеності життя, визначають джерела та фактори. Наслідком інтенсивного пошуку було введення у науковий обіг понять "благополуччя", "щастя", "задоволеність" [7, с. 10 – 19]. Н.Бредберн, К.Ріфф, К.Кейс, Е.Десі, А.Вороніна, А.Созонтов, Л.Жуковська як універсальне поняття запропонували термін "Психологічне благополуччя особистості" та дослідили його всебічно [2, с. 87 – 102].

**Постановка завдання.** На основі викладеного матеріалу можна сформулювати наступні завдання дослідження, яке полягає у теоретичному аналізі літератури, присвяченої



дослідженню феномена "психологічного благополуччя" та складання корекційної програми з використанням методів арт-терапії з персоналом навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Розробці проблеми психологічного благополуччя присвячені роботи Н.Брадбурна, Е.Дінера, В.Духневича, К.Ріффа, А.Созонтова, П.Фесенка, Шаміонова. Проаналізувавши існуючі підходи, ми з'ясували, що дане поняття характеризує сферу переживань та станів, притаманне здоровій особистості.

Поняття "психологічного благополуччя" використовується для позначення стану, який не є пов'язаним з переживанням стресу, певного особистісного чи професійного погіршення, і є результатом переживання людиною успіхів чи досягнень у професійній сфері, гармонії у особистому житті, реалізації особистісного потенціалу.

В рамках гедоністичного підходу психологічне благополуччя розглядається як досягнення задоволення та уникнення незадоволення. При цьому задоволення розуміється не лише як тілесне, але й як таке, що обумовлюється досягненням значущих цілей. Загальним індикатором психологічного благополуччя в рамках даного підходу є "переживання щастя".

Прихильниками евдемонічного підходу до розгляду феномену "психологічного благополуччя" є А.Вороніна, С.Максименко, Г.Никифоров, П.Фесенко, К.Ріфф. Евдемоністичний підхід розробляється переважно в рамках гуманістичної психології (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм). З позиції даного підходу психологічне благополуччя розглядається як "повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах та обставинах", знаходження "творчого синтезу" між відповідністю запитів соціального оточення та розвитком власної індивідуальності. Специфікою даного підходу є акцент на способи досягнення людиною психологічного благополуччя, тоді як у гедоністичному підході "благополуччя" визначається лише в термінах суб'єктивної задоволеності – незадоволеності життям і виключно за цим параметром [5, 6].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідницький підхід К.Ріффа був по суті першою спробою виділити особистісні характеристики, необхідні для повноцінного, благополучного функціонування особистості. Ріфф спиралася на введене Аристотелем розведення гедонії і евдемонії, розуміючи під першим емоційне благополуччя, яке виражається в суб'єктивному переживанні щастя та позитивних емоцій (не має значення, якими причинами це переживання викликано), а під другою – позитивне функціонування, що спирається на певне об'єктивне підґрунтя, а саме, на особистісні характеристики, пророкує благополуччя їх власникам.

У пошуках конкретних характеристик, значущих для благополучного функціонування, Ріфф звернулася до гуманістичної психології, в руслі якої були запропоновані концепції зрілої особистості (Р.Олпорт), самоактуалізації особистості (А.Маслоу), повноцінно функціонуючої особистості (К.Роджерс), здорової особистості (С.Джурард); своєрідним їх узагальненням виступає концепція позитивного особистісного здоров'я (Jahoda, 1958). Ця концепція стала для Ріффа другою підставою і лягла в основу її підходу, відомого як підхід в термінах психологічного благополуччя (psychological well-being, PWB) – на відміну від досліджень суб'єктивного благополуччя (SWB), які орієнтуються виключно на самі пережиті емоційні стани. Благополуччя в розумінні Ріффа – це не емоційне переживання, а об'єктивна оснащеність необхідними психологічними особливостями, що дозволяють суб'єкту функціонувати у всіх відношеннях більш успішно, ніж при їх відсутності, тому закономірним є розгляд її концепції як варіанти підходу до особистісного потенціалу.

У своєму опитувальнику "Шкали психологічного благополуччя" К.Ріфф узагальнила та виділила шість основних компонентів психологічного благополуччя, а саме:

1. Самосприяття – позитивне ставлення до себе, визнання і прийняття внутрішньої неоднорідності, багатьох аспектів свого "Я", прийняття своїх негативних аспектів і слабкостей поряд з позитивними аспектами і достоїнствами, впевненість в собі і позитивна оцінка власного минулого.

2. Позитивні відносини з тими, що оточують – здатність культивувати і породжувати тепло, довіра, близькі стосунки з іншими людьми. Вона включає в себе турботу про благополуччя інших, здатність до інтенсивної емпатії, прихильності й інтимності, готовність співчувати близьким, співпрацювати з ними і знаходити компроміси.

3. Автономія – самодетермінація, незалежність і особистісний контроль над тим, що з тобою відбувається, незважаючи на ситуації, які іноді намагаються поставити людину перед необхідністю підкорятися і вести себе конформно; здатність діяти, протистоячи соціальному тиску, оцінювати поведінку свою та інших людей на основі не зовнішніх, а власних, інтерналізованих стандартів і цінностей.

4. Управління середовищем – здатність справлятися з повсякденними звичайними справами, успішно реалізовувати складний комплекс зовнішніх форм активності, брати участь у трудовому та сімейному житті, ефективно використовувати можливості, що надаються з навколишнього світу.

5. Цілі вжитті – наявність спрямованості власного життя, життєвих цілей. Повсякденне життя людей, яким притаманна ця властивість, спрямована в певному напрямку.

6. Особистісне зростання – розвиток, використання наявних навичок, талантів, можливостей для власного розвитку і для реалізації свого потенціалу, відкритість досвіду та здатність виявляти в навколишньому світі виклики, на які потрібно реагувати.

Це ті самі психологічні блага, якими, по ідеї, повинен мати щаслива людина. Вони можуть бути вимірні, можуть бути об'єктом зовнішньої експертизи. Якщо стародавні греки підкреслювали в числі умов щастя насамперед такі речі, як сім'я, військова слава, власність і т. д., тобто якісь матеріальні та соціальні основи існування, то поняття психологічного благополуччя включають в себе дещо інші категорії, пов'язані саме з психологічними станами, рисами і атрибутами. Все це – компоненти психологічного благополуччя, недолік якого створює ситуацію уразливості при можливих негаразди. Шлях до відновлення, одужання та попередження негативних наслідків в майбутньому лежить, з точки зору Ріфф, не стільки в лікуванні самих негативних симптомів, скільки в посиленні позитивних характеристик.

К.Ріфф виявила, що одні з параметрів психологічного благополуччя протягом вікового розвитку залишаються досить стабільними (наприклад, не виявляють значущих вікових відмінностей відносно інших і цілеспрямованість життя). Інші ж змінні змінюються.

Огляд наукових уявлень про сутність поняття "психологічне благополуччя" продемонстрував, що на сьогодні не існує дефініції, яка б задовольнила усіх дослідників; психологічне благополуччя розглядається як інтегративне, відносно стійке особистісне утворення чи як один з ієрархічних рівнів загального благополуччя людини.

Спираючись на визначення К.Ріфф, ми розуміємо його як актуальне переживання, що відображає сприйняття та оцінку свого функціонування з точки зору використання потенційних можливостей у перспективі та ретроспективі.

### Література

1. Знавецька О. Методика дослідження феномена психологічного благополуччя: опис. Адаптація, застосування / О.Знавецька // Вісник Дніпропетр. університету. Серія: педагогіка і психологія. – 2004. – Вип. 7. – С. 3 – 10.

2. Познякова Е. Понятие феномена "психологическое благополучие" в современной психологии личности / Е.Познякова // Психологический журнал. – 2007. – №3. – С. 87 – 102.

3. Созонтов А. Гедонистический и эвдомонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Созонтов // Вопросы психологи. – 2006. – №4. – с. 105 – 114.

4. Шевеленкова Т. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Шевеленкова, П.Фесенко // психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95 – 129.

5. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / N.Bradburn. – Chicago, 1969. – 318 p.

6. Dinner E. Subjective well-being / E.Dinner // Psychological Bulletin. – 1984. – №95. – P. 542 – 575.

7. Myers D. Who is happy? / D.Myers, E.Diener // Psychological Science. – 1995. – Vol. 6, №1. – P. 10 – 19.

УДК 159.923

### СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗУМІННЯ ЩАСТЯ

**Жорова В.М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

*В статті розглядається теоретичний аналіз вивчення проблематики задоволеності життям, а також аналіз особливостей суб'єктивного благополуччя в гендерному аспекті. Особлива увага приділяється розгляду гендерного уявлення про щастя, як основний вимір людського досвіду та задоволеністю життям в цілому.*

**Ключові слова:** гендерні відмінності, суб'єктивне благополуччя, задоволеність життям, щастя.

**Актуальність.** Останнім часом зростає інтерес до розвитку та функціонування психічно здорової та благополучної особистості, яка успішна в житті та має високий адаптаційний потенціал. В умовах глобальних змін, що охопили все світове співтовариство, великого значення набувають проблеми задоволеності життям особистості, уявлення про щастя та його ознаки. В сучасній психології не існує загально визнаного поняття суб'єктивного благополуччя особистості і часто воно представляється як інтегральне утворення, яке включає в себе "евдемоністичне та гендерне благополуччя".

**Постановка проблеми.** Проблематика гендеру як самостійної системи соціальних відносин, у центрі яких знаходиться стать людини, завжди цікавила психологів. За останні десятиріччя у вітчизняній та зарубіжній психології проведено та опубліковано десятки тисяч досліджень. Факт тілесних відмінностей чоловіків та жінок не детермінує усі відмінності, що спостерігаються між ними, адже окрім конституційного в їх основі постає й соціокультурний контекст: вони відображають, що в даний час та у даному суспільстві властиво чоловікам, а що – жінкам. Вивчення психології чоловіка і жінки, їх відмінностей один від одного має безпосереднє відношення не лише до людини як до такої, але так само й до усього суспільства в цілому. Питання, пов'язані з особливостями статі людини і її психологічними відмінностями, останнім часом часто входять до числа найактивніше обговорюваних в суспільстві. Адже роль чоловіка і жінки в громадському середовищі сьогодні зазнає значних змін. Гендерні дослідження в області психології в нашій країні – це зовсім новий і доки ще слабо розроблений науковий напрям.

**Мета** – розгляд задоволеності життям в гендерному аспекті, уявлення про щастя, як про основний вимір людського досвіду.

**Основний матеріал.** До початку 90-х років у вітчизняній психології майже зовсім не публікувалися роботи, які можна було б розглядати як передумови гендерних досліджень. Можна зазначити лише те, що останнім часом збільшилася кількість опублікованих робіт, в яких представлені результати вивчення психологічних відмінностей між представниками чоловічої і жіночої статі. Цінним в цих роботах є звернення до вивчення тих аспектів психології статі, які раніше не вивчалися (наприклад, статті С.И.Кудинова (1998), В.В.Романова (1997), Б.І.Хасан і Ю.А.Тюменевой (1997). Гендер – один із базових вимірів соціальної структури суспільства, який разом з іншими соціально-демографічними та культурними характеристиками (раса, клас, вік) організує соціальну систему. Навіть таке поняття як "задоволеність життям" по-різному розглядається у гендерному аспекті.

У працях багатьох українських і зарубіжних дослідників (К.Ріфф, Бончук Н.В., В.Татаркевич, І. А. Джидарьян та ін.) різнобічно представлено вивчення зазначеної проблеми. Теоретичний аналіз проблеми вивчення феномену задоволеності життям показав доволі широкий спектр його тлумачення. Поняття "задоволеність життям" широко використовується в суспільних науках як категорія, що відображає якість умов життя людини, ступінь задоволення її потреб. При цьому, якість життя також можна визначити як ступінь комфортності людини як своєму внутрішньому світі, так і в рамках свого суспільства. А.Адлер зазначав, що задоволеність життям виходить від соціального інтересу як основи людського існування. Він припускав, що люди живуть вигадкою й уявленнями про належне, і на поведінку людини набагато більше впливають очікування, пов'язані з майбутнім, ніж події минулого. Отже, задоволеність життям людей залежить від їхніх очікувань стосовно майбутнього, тобто індивід задоволений своїм життям, якщо воно відповідає його сподіванням і вимогам. Дослідник виходив із того, що люди, визначаючи за допомогою вигадки свої особисті цілі, тим самим (за допомогою цих цілей) визначають свою поведінку й стиль життя [5]. Також вивчається питання суб'єктивного благополуччя, його структури, впливу життєвих цілей на суб'єктивне благополуччя, гендерних особливостей у переживанні суб'єктивного благополуччя. Сьогодні розгорнулися дискусії щодо того, що можна було б віднести до суб'єктивного благополуччя з того, що надає осмисленість життя або психологічну особливість людини. Для психологічного аналізу суб'єктивного благополуччя особистості найбільш важливим є його психологічні механізми. Разом з тим, якщо вони є найбільш стабільними, то найбільш динамічними, очевидно, виступають критерії благополуччя і щастя [7].

О.М. Леонтьєв вважав, що людина дійсно прагне щастя, але до цього має бути спонукальна мета, рухаючись до якої, людина може відчувати щастя, не турбуючись про це спеціально.

Є.П.Ільїн відстоює думку, що щастя є складним психологічним утворенням, який має когнітивний і емоційний компоненти [3]. На даному етапі досліджень, у сучасну парадигму "щастя" додається і комплекс гендерних особливостей особистості.

М.Аргайл визначає щастя як основний вимір людського досвіду, який включає в себе позитивний емоційний настрій, задоволеність життям, а також оптимізм і високу самооцінку [1]. На думку філософа і психолога-гуманіста Е.Фромма, щастя проявляється в покращенні життєздатності, сили почуттів і мислення, плідності. Воно виражає стан здоров'я всієї особистості. Створена Е.Фроммом концепція щастя розвиває ідеї філософів, які вважали, що справжнє благо людини полягає не в тому, щоб задовольняти свої бажання, а в тому, щоб "повністю розвинути свої здібності, самої себе як людської істоти" [8].

Аналізуючи еволюцію поняття щастя, В.Татаркевич приходять до його сучасного розуміння, відзначаючи, що щастя пов'язане не просто з володінням вищим благом, а з позитивним балансом життя, тобто з переважанням добра над злом. Відзначаючи, далі, ще одне значення поняття щастя, як задоволеність життям, полягає в тому, що воно дозволяє оцінювати життя в цілому. Так можна виділити гендерне уявлення про щастя. У науковій літературі, передусім у позитивній психології, вказується на необхідність дослідження феномену щастя, який і досі залишається непізнаним та актуальним.

Бончук Н.В. провела емпіричне дослідження на виявлення суб'єктивного розуміння щастя серед українських міських підлітків та учнівської молоді можна сказати, що в гендерному аспекті підліткових й молодіжних уявлень про щастя, чоловіків підлітками українською молоддю визнано щасливішими за жінок: 47,8% проти 34,2%. Ці відповіді – наочна ілюстрація впливу вкорінених в суспільстві стереотипів та багатьох невіршених гендерних проблем сучасного українського соціуму, де жінка, незважаючи на декларованість рівності й можливостей, має менші перспективи для самореалізації порівняно з чоловіками. Молодь лише віддзеркалює існуючий порядок речей, з'ясовуючи для себе, що і яким чином впливає на рівень суб'єктивного благополуччя кожної з статей. Лише 18% опитуваних вважає, що щастя не залежить від статі.

Під час цього дослідження з'ясувалось, що хлопці й дівчата по-різному розуміють щастя для протилежної статі. Якщо хлопчики вбачають "жіноче" щастя у піклуванні про родину, то дівчата мають більш сучасні погляди про щасливу жінку як цілеспрямовану і орієнтовану на успіх, здатну поєднати родину і кар'єру. "Чоловіче" щастя для дівчат – це значний кар'єрний успіх та матеріальне забезпечення родини. Хлопчики уявляють собі "чоловіче" щастя як можливість займатись улюбленою справою, реалізувати свої здібності та створити гармонійну родину.

акож можна зазначити дослідження особливостей структури та динаміки життєвих очікувань у студентів з урахуванням гендерної специфіки яке було проведене українськими дослідниками В.Г.Панком та Г.В.Рудь [4]. Автори наголошують на прагненні студентів мати власне житло, сім'ю та дітей, гарну роботу та можливість розвиватися. Цікавим виявився факт, що прагнення мати власне житло та дітей у дівчат більш виражено. У студентів-чоловіків тенденція до професійного й фахового і особистісного самовизначення, концентрованого на соціальному, професійному самоствердженні. У студенток же спостерігається тенденція до реалістично-практичного та егоцентрично-гедоністичного самовизначення. Бажання працювати більш виражено у дівчат, а от прагнення до саморозвитку і самоосвіти – у хлопців. При цьому до зміни місця проживання з метою реалізації життєвих планів більш готові дівчата, а от виїхати за кордон – хлопці.

Задоволеність життям та світом взаємопов'язані, оскільки людина створює образ світу за аналогією з власним життям, а відповідно з образом оточуючого світу інтерпретує власне життя. Тут зовнішні умови, доля не є факторами руху до щастя, оскільки необхідна "відповідна внутрішня основа", бажання бути його творцем [2]. Так, на думку В.Татаркевича, більшість чоловіків взагалі не цікавиться щастям, а жінки – навпаки намагаються пізнати його у своєму житті. Автор пов'язує це з прагненням чоловіків до марнославства, потребою у підтвердженні власної переваги. Щастя для них заслуговує уваги тільки після пізнання нещастя, а жінкам, дійсно, необхідне відчуття щастя, навіть найкоротше й швидкоплинне [6]. І.А.Джидар'ян схильючись до ціннісного підходу у розумінні щастя, також виявила низку відмінностей. За її дослідженнями, у структурі щастя жінок більша роль відводиться таким цінностям, як любов, родина та радість життя; у чоловіків – везінню, долі, гостроті боротьби, наявності певних життєвих цілей та активних дій, направлених на реалізацію поставлених завдань. Такі параметри, як матеріальний статок та усвідомлення повноцінності власного існування зайняли нейтральну позицію як у жіночих, так і чоловічих уявленнях про щастя [2].

На ціннісну природу щастя вказує І. А. Джидарьян: чим більш реалізованими є основні життєві цінності людини, тим більш щасливою вона відчуває себе.

**Висновок:** На даному етапі дослідження гендерних особливостей людини, щодо сприйняття щастя, можемо прослідкувати докорінні відмінності в гендерному світосприйнятті (сімейна сфера, сфера професійного самовизначення та гіпотетичного сприйняття майбутнього). Ці наукові роботи почали набувати свого широкого розвитку майже три десятиліття тому, а у сучасності широко охоплюють дану проблематику у різних її проявах.

В аспекті сучасних досліджень гендеру можна виділити напрямки, які нададуть більш широкого усвідомлення психо-статевих відмінностей та їх більш природнього інтегрування у життєвій сфері. Як наслідок ми отримуємо більш близький стан людини до особистісного щастя.

#### Література

1. Аргайл М. Психология счастья [Текст] / М.Аргайл. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Джидарьян И.А. Счастье в представлениях обыденного сознания [Текст] / И.А.Джидарьян // Психологический журнал. – Т. 21. – 2000. – № 2. – С. 39–48.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия "Мастера психологии").
4. Панок В.Г. Психология житевого шляху особистості: [монографія] / В.Г.Панок, Г.В.Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
5. Первин Л. Психология личности: теория и исследования / Л.Первин, О.Джон: [пер. с англ. М.С.Жамкочьян] / Под ред. Д.А.Постелова. – М.: Российская ассоциация искусственного интеллекта, 1997. – 607с.
6. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека [Текст] / В.Татаркевич, Л.В.Коновалова, Л.М.Архангельский; пер. с пол. – М.: Прогресс, 1981. – 367 с.
7. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) / Р.М.Шамионов. – Саратов: Саратовский государственный университет, 2003. – 15 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя. – М., 2000. – 435 с.

УДК 378.14

### ПРОБЛЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ

**Зорко Я.**, магістрантка факультету психології і соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Демченко Н.М.**, кафедра педагогіки

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку економіки й освіти України викликають попит на фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, які спроможні здійснювати дослідницьку діяльність у відповідній галузі, зокрема і управлінні загальноосвітніми навчальними закладами.

Відповідно навчання у ВНЗ має підготувати магістрів до активної професійної діяльності, самостійного розв'язання дослідницьких завдань, пошуку нової інформації та організації наукового дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування дослідницьких умінь у працівників педагогічної сфери має різні аспекти і була у свій час об'єктом вивчення багатьох науковців, серед яких К.Абульханова-Славська, К.Макагон, Є.Орлова, З.Шершньова, Т.Шипілова, Л.Федоряк та ін. Окремі аспекти підготовки професійних керівників розглядаються в розробках педагогів, психологів, економістів, менеджерів (В.Безбородий, Н.Болтачєєва, Ю.Ємельянов, В.Левінцова, Е.Лінчевський, В.Пугачов, В.Черевко та ін.). Дослідницька діяльність керівників і педагогів, організація та управління експериментом у школі добре вивчені й детально висвітлені в працях таких вчених, як: В.Безрукова, В.Базелюк, В.Загвязінський, Л.Калініна, В.Краєвський, К.Макагон, А.Новиков, Н.Нємова, А.Сиденко, Л.Саляхова, М.Поташник, Т.Шамова, І.Чечель та ін.

**Метою статті** є висвітлення проблеми систематизації дослідницьких умінь.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення даного питання є актуальним для системи сучасної професійної педагогічної освіти і пов'язане з тим, що: по-перше, молодий фахівець при збереженні існуючої системи професійної підготовки, не здатний до організації і здійснення самостійної дослідницької діяльності, що суперечить сучасним вимогам до рівня професійної підготовки педагогічних кадрів; по-друге, дослідницька робота

керівників ЗНЗ розглядається як процес підготовки управлінців до наукових досліджень і формування його творчої активності, а не як діяльність, що забезпечує розвиток здібностей здійснювати дослідження в професійній діяльності; по-третє, процес розвитку здібностей до виконання дослідницької функції і її реалізація в практично орієнтованій освіті відкриває шляхи здійснення професійного вдосконалення і саморозвитку майбутнього фахівця.

У науковій літературі на сьогодні є досить велика кількість спроб класифікувати дослідницькі вміння. Так, нами проаналізовані класифікації умінь, збудовані за *функціями діяльності* (З.Єсарьова, Н.Кузьміна, В.Ніколаєв, Л.Спірін, О.Щербаков та ін.) і за *логікою (етапністю) процесу діяльності, в тому числі і дослідницької* (І.Бердніков, М.Владика, І.Ісаєв, Н.Яковлева та ін.). Жодну з виявлених нами класифікацій не можна наразі назвати загальноновизнаною. Тим не менше, ми вважаємо класифікацію умінь необхідною, оскільки це дає змогу впорядкувати різноманітні вміння за їх призначенням відповідно до логіки наукового дослідження, що важливо при діагностиці умінь та їх поетапному формуванні.

Одним із концептуальних підходів до визначення структури дослідницьких умінь є опора на компонентний склад науково-пошукової діяльності. Згідно з компонентами цієї діяльності ряд авторів виділяє відповідно такі групи дослідницьких умінь: *операціональні, інтелектуальні, конструктивні* (В.Єлманова); *пізнавальні, діагностичні, прогностичні, конструктивні* (Л.Горбунова); *прогностичні, діагностичні, конструктивні* (М.Лазарєв); *перспективно-пізнавальні, методичні, операціональнологічні, інструментально-прикладні* (І.Каташинська); *практичні* (підготовчі, технологічні, вимірювальні, обчислювальні, комунікаційні й організаційні) та *інтелектуальні вміння* (О.Федіна).

На основі аналізу різних наукових джерел В. Базелюк дає таке визначення: **дослідницькі вміння керівника загальноосвітнього навчального закладу** – це здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей управління функціонуванням і розвитком загальноосвітнього навчального закладу.

Також науковець пропонує таку **структуру дослідницьких умінь керівника сучасного загальноосвітнього навчального закладу**: 1. **Аналітико-синтетичні** – аналізувати, синтезувати інформацію; виокремлювати головне, суттєве (істотне); описувати явища (процеси), порівнювати, систематизувати та класифікувати інформацію. 2. **Інформаційні** – здійснювати бібліографічний пошук; працювати з письмовими, усними джерелами, а також реальними об'єктами як джерелами інформації; обробляти дані наукових досліджень та оформляти їх у вигляді проекту, концепції діяльності, програми розвитку навчального закладу, наукового звіту, доповіді, статті тощо. 3. **Спеціальні** – обґрунтовувати актуальність обраної проблеми; визначати тему та мету дослідження; визначати об'єкт та предмет дослідження; формулювати гіпотезу дослідження; формулювати завдання дослідження; застосовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження; виконувати у певній послідовності практичну частину дослідження; моделювати, прогнозувати та проектувати реалізацію нової ідеї; вибирати критерії для оцінки та оцінювати результативність управлінських, педагогічних проектів та інновацій. 4. **Комунікативні** – використовувати сучасні форми і методи комунікації (робота в команді, дослідницький проект); здійснювати співробітництво у процесі дослідницької діяльності. 5. **Прогностичні** – прогнозувати на основі екстраполяції майбутній стан справ; проектувати те, що потрібно досягти у майбутньому конкретному колективу; здійснювати перспективну візуалізацію як наявних можливостей, так і тих, які можуть з'явитися; планувати власну дослідницьку діяльність; складати програму експериментальної роботи. 6. **Креативні** – генерувати ідеї, висувати гіпотези; переносити знання і вміння в нову проблемну ситуацію; виявляти протиріччя, переборювати інертність мислення. 7. **Рефлексивні** – рефлексувати підстави власної діяльності (світоглядні, ціннісні, професійні); рефлексувати труднощі у дослідницькій діяльності як відсутність чи неадекватність засобів, що застосовуються; рефлексувати результати дослідницької діяльності.

На думку В.Литовченко, **дослідницькі вміння** є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, а також її поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань [8, с. 39].

**Автор поділяє дослідницькі вміння на такі групи**: 1) **операційні дослідницькі вміння**, до яких відносять розумові прийоми й операції, що застосовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, співставлення; 2) **організаційні дослідницькі вміння**, які включають застосування прийомів організації в науково дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляція власних дій у процесі дослідницької діяльності; 3) **практичні дослід-**

**ницькі вміння**, які охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, упровадження результатів у практичну діяльність; 4) **комунікативні дослідницькі вміння**, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю.

Багатогранність трактувань дослідницьких умінь спричинила різні спроби їх класифікації. Так, Л.Федоряк визначає такі з них: а) уміння висловлювати складні ідеї, б) аналізувати ситуації, в) порівнювати попередньо вивчені факти, г) уміння передбачати наслідки, д) використовувати альтернативні шляхи пошуку інформації, е) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та інші [4, с. 13].

У класифікації О.Мітрош виділяються такі групи умінь, що необхідні для дослідницької діяльності: 1) **операційні уміння**, що охоплюють розумові прийоми і операції, які застосовуються у дослідницькій діяльності; 2) **організаційні уміння**: застосовувати прийоми самоорганізації в науковій діяльності, планувати науково-дослідницьку роботу, проводити самоаналіз і самоконтроль; 3) **практичні уміння**: працювати з інформаційними джерелами, спостерігати факти, події, обробляти дані, впроваджувати результати; 4) **комунікативні уміння**, що дозволяють використовувати прийоми співробітництва в дослідницькій діяльності [5, с. 44-46].

Є.А.Шашенкова запропонувала **класифікацію дослідницьких умінь в основу якої лягли складові дослідницької діяльності: інтелектуально-дослідницька складова** дослідницьких умінь – уміння: аналізувати, співставляти і порівнювати факти, явища; **інформаційно-рецептивна складова** – уміння: спостерігати, збирати та обробляти дані; систематизувати і класифікувати факти та явища; отримувати інформацію та складати її огляд; **продуктивна складова** – уміння: проводити експеримент: у відповідній послідовності виконувати практичну частину дослідження; використовувати різноманітні методи емпіричного та теоретичного дослідження [2, с. 12].

Сучасна наукова література містить велику кількість спроб класифікувати дослідницькі уміння: класифікації умінь, що побудовані за функціями діяльності та за логікою (етапності) процесу діяльності, у тому числі і дослідницькою. Вони не є загально визнаними. На нашу думку, класифікацію умінь необхідно упорядкувати відповідно до логіки наукового дослідження, що важливо при діагностиці умінь і їх поетапному формуванні.

**Нами були виділені п'ять груп дослідницьких умінь:** 1. **Діагностичні уміння** дають можливість здійснювати вивчення індивідуальних особливостей вихованців, що вчать і колективу, їх досягнень і утруднень проводити експериментальне дослідження, спостерігати і оцінювати факти, події, обробляти емпіричні дані, отримані за допомогою різних методів дослідження. 2. **Операційно-гностичні уміння** включають розумові прийоми і операції, які застосовуються під час здійснення дослідницької і пізнавальної діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення і узагальнення та інші розумові операції. 3. **Інформаційні дослідницькі уміння** дають можливість працювати з різними джерелами інформації, уявляти наочно і конкретно ідеї і результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків, тощо. 4. **Конструктивно-проектувальні уміння** дозволяють застосовувати прийоми самоорганізації, планування в науково-дослідній або навчально-дослідницькій діяльності, регулювати свої дії в процесі рішення дослідницьких завдань. 5. **Комунікативні уміння** дозволяють здійснювати спільні дослідження, застосовувати прийоми співпраці в процесі дослідницької діяльності, здійснювати взаємодопомогу, взаємоконтроль, грамотно і обґрунтовано у рамках наукової етики публічно представляти результати індивідуальної і спільної дослідницької діяльності [3].

Дослідниками пропонуються різні підходи до формування дослідницьких умінь здобувачів освіти, але їх об'єднує ідея про те, що формування умінь повинне протікати цілеспрямовано, систематично і поетапно на всьому протязі навчання.

Нам здається логічним формувати уміння поступово впродовж усього періоду навчання залежно від змісту навчання і вимог, що пред'являються до здобувача освіти на тому або іншому етапі навчання.

На *першому курсі* навчання складаються за умови адаптації студентів до нової форми навчання в системі вищої освіти, пристосування до нового для них колективу, становлення ділових і особистих контактів з людьми. В умовах навчання у ВНЗ у студента виникає необхідність самостійної обробки великої кількості інформації. Першокурсників важливо навчити способам пошуку і обробки інформації, познайомити з вимогами до викладу наукового тексту і оформлення дослідницьких робіт. На цьому етапі переважно формуються уміння, позначені нами як інформаційні, а так само операційно-гностичні уміння (аналізувати факти і явища,

робити висновки та ін.), які відпрацьовуються і удосконалюються постійно і потрібні не лише для дослідницької діяльності. Протягом навчання отримується досвід пошуку інформації з різноманітних джерел, її систематизації і узагальнення, аналізу, написання і оформлення рефератів, доповідей, складання анотацій і інших видів наукових письмових робіт [6]. Після закінчення першого курсу навчання студент повинен мати чітке уявлення про систему навчальної і дослідницької роботи у вищому навчальному закладі. Тільки засвоївши на достатньо високому рівні уміння працювати з інформаційними джерелами, послідовно, логічно викладати зміст, аналізувати і робити висновки студент може приступати до написання курсової роботи, де ці уміння продовжують удосконалюватися.

На *другому курсі* навчання студент повинен не лише уміти працювати з різними джерелами інформації, узагальнювати інформацію і викладати її письмово і усно, але і зрозуміти, в чому полягає специфіка психолого-педагогічного дослідження, його логіка і структура. На цьому етапі продовжують формуватися операційно-гностичні уміння (знаходити і формулювати проблему і протиріччя в педагогічних явищах, ставити цілі і завдання, знаходити і формулювати предмет і об'єкт дослідження) і конструктивно-проектувальні уміння (планувати хід дослідницької роботи, здійснювати відбір теоретичних методів дослідження відповідно до поставленої мети і дослідницьких завдань). Уміння здобуваються студентами на аудиторному і поза аудиторному зайнятті, де при виконанні спеціальних завдань в умовах моделювання педагогічної діяльності отримується досвід формулювання і вирішення проблемних педагогічних завдань. Другокурсники заохочуються для участі в студентських наукових гуртках, конференціях в якості слухачів. На цьому етапі вони набувають досвід проведення невеликих за обсягом досліджень, написання курсової роботи з профільного предмету з елементами дослідження, а також досвід ведення наукової дискусії. Студент повинен зрозуміти необхідність наукових досліджень для розвитку теорії і практики педагогіки як науки, усвідомлювати цінність, важливість і необхідність дослідницької діяльності у своїй професійній підготовці [6]. Опанувати основи організації і проведення дослідно-експериментальної роботи неможливо у відриві від реального освітнього процесу. Тому навчанню студентів цим умінням слід здійснювати в період виходу на педагогічну практику. Як правило, це відбувається на третьому курсі. На цьому етапі навчання студент повинен знати основи планування, організації і проведення дослідно-експериментальної роботи, специфіку використання різних методів дослідження.

До *третього курсу* студенти опановують методiku роботи з джерелами інформації, узагальнення і систематизації матеріалу в різних видах дослідницьких робіт, працювати з понятійним апаратом. Отримані уміння слугують основою для освоєння низки діагностичних умінь: планувати, організовувати і проводити дослідно-експериментальну роботу, збирати і обробляти дані, отримані в результаті дослідно-експериментальної роботи, наочно їх представляти у вигляді письмових звітів, графіків, таблиць, схем, гістограм. На відміну від попередніх етапів дослідницька діяльність студентів знаходить свою реалізацію в практичному оволодінні процедурою наукового дослідження в реальних умовах освітньої установи. Студенти на цьому етапі набувають досвіду відбору і застосування різних методів дослідження, необхідних для дослідно-експериментальної роботи, аналізу і оцінки отриманих результатів. На третьому курсі студент повинен чітко зрозуміти значущість дослідно-експериментальної роботи і необхідність її проведення для планування своєї роботи, відбору змісту навчання, вибирання засобів і методів виховання і навчання дітей, вдосконалення педагогічного процесу в цілому, виявляти активну цікавість до різних аспектів дослідницької діяльності [8].

На заключному етапі навчання, який доводиться на *старші курси*, студенти закріплюють і удосконалюють отримані знання і уміння при рішенні конкретних дослідницьких завдань і інтегрують їх при розробці і здійсненні конкретного і закінченого педагогічного проекту, що включає як теоретичне, так і емпіричне дослідження. На цьому етапі студенти набувають великого досвіду дослідницької роботи, написання курсових робіт, статей, участі в конкурсах, конференціях і семінарах, предметних олімпіадах. Випускник як майбутній педагог повинен усвідомлювати роль дослідницької діяльності у власному професійному становленні і самореалізації, прагнути до пошуку оригінальних рішень дослідницьких завдань, проявляти самостійність, диференціювати інтерес до об'єкту дослідницької діяльності відповідно до індивідуальних схильностей, професійних або наукових переваг. Реальним показником ефективною реалізації цього етапу навчання є якість підготовки і захисту курсової і зрештою дипломної роботи, які будуються на основі самостійного наукового дослідження студентом актуальної педагогічної проблеми. Якщо випускник послідовно не опанує усі необхідні уміння,



то по закінченню вищого навчального закладу виявиться не готовий до самостійного наукового дослідження в процесі професійної педагогічної діяльності [8].

**Висновки.** Дослідницькі уміння можуть бути освоєні з різною мірою успішності залежно від різних причин: інтересу, мотивації, потреби займатися дослідницькою діяльністю, індивідуальних особливостей і схильностей студента, практичного досвіду. Якісний перехід від низького рівня до більш високого неможливий при асоціативно-репродуктивній формі навчання і нескоординованості дій усіх учасників професійної підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Він вимагає спадковості в професійній підготовці студентів, що припускає застосування в процесі їх навчання в педагогічному вищому навчальному закладі активних, діяльнісних форм.

### Література

1. Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.П.Балашова. – К., 2006. – 27 с.
2. Безрукава В.С. Директору об исследовательской деятельности школы / В.С.Безрукова. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
3. Горкуненко П.П. Основи науково-педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. / П.П.Горкуненко. – Рівне: РДГУ, 2006. – 134 с.
4. Жерносек І.П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти: монографія / Іван Петрович Жерносек; Ін-т педагогіки АПН України; КОІПОПК. – К., 2000. – 124 с.
5. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Клименко А.В. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования: учеб. пособие / А.В.Клименко, А.А.Калита, Э.П.Бережная. – К., 1988. – 100 с.
7. Крушельницька О.В. Методология та організація наукових досліджень: навч. посіб. / О.В.Крушельницька. – К.: Кондор, 2003. – 192 с.
8. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Литовченко Валентина Николаевна. – Минск, 1990. – 197 с.

УДК 15.923 – 055.2

## ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА ЖІНОК З РІЗНИМ РІВНЕМ АГРЕСІЇ

**Кезля В.С.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

*Стаття присвячена вивченню особистісної готовності до материнства жінок з різним рівнем агресії. Готовність до материнства є однією з складних і малодосліджених тем у вітчизняній психологічній науці. Досліджуються значущі особистісні характеристики майбутньої матері, розробляються методи, що виявляють відносини батьків до майбутньої дитини, вивчаються чинники, що впливають на материнську поведінку.*

**Ключові слова:** *готовність, особистісна готовність, зріла особистість, емпатія, внутрішній локус контролю, материнство, агресія.*

**Постановка проблеми.** Материнство та вагітність – одна із найбільш складних і мало розроблених проблем сучасної психологічної науки [3].

Готовність до материнства – це стан особливої налаштованості жінки на те, щоб усвідомлено прийняти рішення стати матір'ю: народити, навчити, виховати дитину, допомогти соціалізуватися. Передумовами реалізації цього стану є відповідний психофізіологічний розвиток жінки і сформована структура готовності [1].

Психологічні особливості матерів та їх вплив на вагітність вивчалися психологією досить давно і глибоко, а особистість жінки як фактор, що впливає на вагітність та пологи, стала викликати інтерес дослідників відносно недавно [3]. Відомо, що в ході протікання вагітності відбувається трансформація більшості особистісних утворень жінки: вагітність провокує

глибокі зміни самосвідомості, ставлення до інших і до світу, відбувається перебудова особистісних смислів, перетворення власної ідентичності в нових умовах. Такі трансформації мають величезне значення для всього подальшого життя жінки і психічного розвитку дитини, особливо на ранніх етапах онтогенезу [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Готовність до материнства вивчали для медико-психологічного (В.І. Брутман, А.Я. Варга, С.Ю.Мещерякова, В.М. Русалова, Г.Г. Філіппова, та ін.) та психолого-педагогічного (І.В. Братусь, Т.В.Говорун, Р.В. Овчарова, Г.К. Радчук та ін.) обґрунтування засобів формування. У вітчизняній психології вивчалось материнське ставлення, материнська позиція (В.І.Гарбузов, А.Я.Варга, І.Ю.Ільїна та ін.). Однак на даний час не з'ясованими залишаються особливості прояву феномену готовності до материнства, відсутні дослідження, які б виявляли взаємозв'язок між компонентами готовності до материнства та загальним його рівнем і, в цілому, комплексне вивчення структури готовності до материнства ґрунтовно не проводилося.

**Мета дослідження.** Дослідити особливості особистісної готовності до материнства жінок з різним рівнем агресії.

**Завдання дослідження:**

1) вивчити та проаналізувати поняття "готовність" у психології, описати основні компоненти особистісної готовності до материнства.

2) провести емпіричне дослідження особистісної готовності до материнства; проаналізувати та проінтерпретувати отримані результати.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** У дослідженнях Г.Г.Філіппової готовність до материнства включає в себе такі блоки: особистісна готовність, адекватна модель батьківства, мотиваційна готовність, сформованість материнської компетентності та сформованість материнської сфери [4]. В основі проведення теоретичного та емпіричного вивчення, та дослідження готовності до материнства ми будемо спиратися на один із блоків готовності до материнства, який був виділений Г.Г.Філіпповою – "особистісна готовність" [4].

Особистісна готовність, що обумовлена особистісною зрілістю майбутньої матері, включає в себе адекватну статево-рольову ідентифікацію, здатність брати на себе відповідальність, внутрішню каузальну атрибуцію і внутрішній локус контролю( бути автором свого життя), а також комплекс особистісних якостей зрілої особистості, таких як емпатія, здатність до спільної діяльності, творчі здібності, розуміння своїх потреб і вміння їх задовольняти, інтерес до виховання; вміння отримувати задоволення; культура тіла[3].

Ми зробили аналіз теоретичного матеріалу, тому в роботі і в подальшому емпіричному дослідженні ми будемо спиратися на виділений Г.Г.Філіпповою блок особистісної готовності до материнства, який включає в себе:

- 1) внутрішню каузальну атрибуцію і внутрішній локус контролю;
- 2) емпатію;
- 3) здатність брати на себе відповідальність;
- 4) прийняття дитини;
- 5) інтерес до виховання;
- 6) здатність бути "тут і тепер".

Дослідження було проведено в Чернігівській жіночій консультації №2 серед вагітних жінок віком від 25 до 38 років, термін вагітності – третій триместр, перша вагітність. Загальна кількість вибірки – 83 особи.

З метою виявлення особистісної готовності вагітних жінок з різним рівнем агресії нами було використані методики: опитувальник Басса–Дарки для діагностики агресивності, опитувальник батьківського ставлення А.Я. Варга, В.В. Століна, модифікаційний опитувальник діагностики самоактуалізації особистості" – тест-опитувальник САМОАЛ, опитувальник "Рівень суб'єктивного контролю" (РСК) Дж. Роттера, методика діагностики рівня емпатії І.М.Юсупова, твір " Моя майбутня дитина".

У результаті проведеного емпіричного дослідження для визначення особистісної готовності до материнства жінок з різним рівнем агресії кількісний аналіз результатів методики Басса – Дарки показав, що у 54% жінок переважає високий рівень агресії та у 46% переважає низький рівень агресії.

При аналізі проведеного дослідження нами було вивчено окремо результати жінок з високий рівнем агресії за методикою Басса – Дарки. Було виділено, що у 27 (32,5%) вагітних жінок високий рівень агресії, у всіх досліджуваних наявна не одна форма агресії, а декілька видів агресії. У 63 % переважає фізична агресія, у 48,1% – вербальна агресія, у 55,6% –

негативізм, у 33,3% переважає роздратування, у 74,1% – підозрілість, у 22,2% – образа, у 66,7% переважає почуття провини.

Порівнявши результати досліджуваних за методикою батьківських відносин А.Я.Варга, В.В.Століна жінок з високим рівнем агресії та з низьким рівнем агресії було виявлено, що різниця між двома групами досліджуваних наявна за шкалами "прийняття", для вагітних жінок з високим рівнем агресії переважає у 66,7% середній рівень та у 33,3 % низький рівень. Низький рівень за шкалою "прийняття", характеризується тим, що дорослий відчуває по відношенню до дитини в основному негативні почуття: роздратування, злість, досаду. Такий дорослий вважає дитину невдахою, не вірить у його майбутнє, низько оцінює його здібності. Вважає, що в утробі дитина, ще не повноцінна особистість, а лише істота, яка нічого не розуміє. Піклування про неї в утробі не є головним, спілкування не можливо, так як "істота" нічого не відчуває. Зрозуміло, що той хто має такі нахили, дорослий, не може бути гарною мамою.

У жінок з низьким рівнем агресії за шкалою прийняття характерний лише середній рівень – 100%. Майбутні матері намагаються приймати дитину такою, якою вона є, визнають, що вона індивідуальна та неповторна, але все одно встановлюють певні рамки і очікують від дитини, щось неймовірне.

Для підтвердження компонентів особистісної готовності виділених Г.Г.Філіповою нами було визначено рівень емпатії у вагітних жінок з різним рівнем агресії.

У 37% жінок з високим рівнем агресії переважає низький рівень емпатії. Низький рівень емпатії характеризується недостатнім розвитком емоційного відгуку, проявом певної "зацикленості" вагітних на собі, на власних емоційних переживаннях. Такого роду "зацикленість" перешкоджає процесу спілкування та взаєморозуміння. Вагітні жінки з високим рівнем агресії та з низьким рівнем емпатії не здатні вступати в емоційно-теплі стосунки з близькими та родичами, відчувають труднощі при встановленні контактів з іншими людьми. Частіше за все агресивних особистостей не хвилюють страждання оточуючих, вони навіть уявити собі не можуть, що іншим людям неприємно і погано. Такі люди у своїх нещастях намагаються звинуватити інших, досягають меншого життєвого успіху, тому що не здатні грамотно взаємодіяти людьми.

У 49% жінок з низьким рівнем агресії переважає високий рівень емпатії. Особистості з високим рівнем емпатії більш терпимі до емоційних проявів інших. Вони не прагнуть до постійного з'ясування стосунків, конфліктів. Вони розуміють почуття інших людей. В оцінці подій ви більше довіряєте своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам; віддаєте перевагу працювати з людьми, ніж поодиночі; постійно потребуєте соціальному схваленні своїх дій.

Високий рівень самоактуалізації у 42% жінок з низьким рівнем агресії та у 26 % – у жінок з високим рівнем агресії. Низький рівень самоактуалізації у 13% вагітних жінок з низьким рівнем агресії та у 35 % вагітних жінок з високим рівнем агресії.

У людей з низьким рівнем самоактуалізації більше виражений агресивний тип стосунків, який може бути пов'язаний з тим, що вони не відчувають співчуття, симпатії і любові до усього людства, тобто альтруїстичних спонукань і проявляють по відношенню до інших людей ворожість, схильні в усьому звинувачувати оточення, глузливі. Люди з високим рівнем самоактуалізації, у свою чергу, спокійно переносять слабкості інших.

У людей з високим рівнем самоактуалізації більше виражені властивості громадського інтересу, який проявляється в глибокому почутті близькості з людьми, щирому бажанні допомогти оточуючим поліпшити себе. Це прагнення виражається почуттям співчуття, симпатії і любові до усього людства. Відкритість до нового досвіду передбачає відкритість до нових контактів, до нових ідей (схильність до творчості), до нового досвіду (потреба в пізнанні), легкість орієнтування в нових ситуаціях, неупередженість, прагнення пізнати істину. Усі ці якості присутні у вище описаних шкалах самоактуалізації. Отже, при підвищенні рівня відкритості може проявлятися тенденція до підвищення рівня самоактуалізації.

Під час дослідження нами було визначено рівень розвитку суб'єктивного контролю у вагітних жінок.

Проінтерпретували результати методики Дж.Роттера було виявлено, що у жінок з високим рівнем агресії переважає низький рівень інтернальності за усіма шкалами, окрім інтернальності в галузі досягнень. Екстернали характеризуються більшою конформністю, тобто схильністю підкорятися тиску групи, що проявляється у їх поведінці та установках відповідно до позиції більшості, схильністю до маніпуляцій, вони більш поступливі і чуттєві до думки й оцінок інших. У цілому, екстернальні особистості виявляються гарними виконавцями, що ефективно працюють під контролем інших людей. Особистості з низьким рівнем інтерна-

льності характеризують як егоїстичні, залежні, нерішучі, несправедливі, метушливі, ворожі, невпевнені, нецирі, несамостійні, дратівливі.

Проінтерпретувавши результати методики Дж.Роттера у жінок з низьким рівнем агресії було виявлено, що у жінок за всіма шкалами високий рівень інтернальності, що свідчить про, що більшість важливих подій в їх житті було результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається життя в цілому. Високий показник відображає позицію відповідального ставлення особистості до формування картини бажаного майбутнього, постановки і досягнення життєвих цілей.

У процесі подальшого емпіричного дослідження будуть проаналізовані та порівняні результати вагітних жінок з різним рівнем агресії за твором "Моя майбутня дитина" який дозволяє оцінити як вагітна сприймає свою майбутню дитину. Усім жінкам було запропоновано написати твір на тему "Моя майбутня дитина", але з 83 опитаних жінок погодилось лише 21.

**Висновки.** У сучасній психології існують достатньо розроблені концепції психологічної готовності до материнства (Мещерякова С.Ю., Чибісова М.Ю., Мясичев В.М. та ін.). Філіпова Г.Г. визначає складові особистісної готовності, зокрема: внутрішню каузальну атрибуцію і внутрішній локус контролю; емпатію; здатність брати на себе відповідальність; прийняття дитини; інтерес до виховання; здатність бути "тут і тепер".

Стратегія емпіричного дослідження особистісної готовності до материнства жінок з різним рівнем агресії була спланована та реалізована у відповідності до виділених Філіпова Г.Г. компонентів особистісної готовності до материнства. Аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних виявив відмінності в особливостях окремих компонентів особистісної готовності до материнства у жінок з високим та низьким рівнями агресії. Агресивні жінки не приймають своїх дітей, що є не характерним для неагресивних жінок. Вибірка жінок з високим рівнем агресії характеризується відсутністю цікавості до життя дитини, відсутністю емоційного зв'язку з нею, неприйняття дитини такою, якою вона є.

**Перспективи подальшого дослідження** особистісної готовності до материнства жінок з різним рівнем агресії вбачаються у перевірці надійності отриманих даних, та вивчення інших аспектів готовності до материнства.

### Література

1. Брутман В.И., Родионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / И.В.Брутман, М.С.Радионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 7. – С. 38 – 47.
2. Добряков И.В. Перинатальная психология / И.В.Добряков. – СПб.: Питер, 2010. – 272 с.
3. Проскурняк О. Чинники та етапи становлення материнства // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №3. – С. 13 – 16.
4. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Галина Григорьевна Филиппова // Вопросы психологии – 2009. – №2. – С. 22 – 36.

УДК 371.3:004

## СУТНІСТЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Манжуровська І.О.**, студентка ІІ курсу філологічного факультету  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога.

Проблему використання інноваційних технологій досліджували педагоги-класики Дж.Саллі, Я.-А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Р.Штейнер, Ф.Гансберг, Е.Лінде, Г.Шаррельман, Д.Дьюї, В.Кілпатрік. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані в 60-х роках ХХ століття і мають яскраво виражений прикладний характер [4, с.109]. В

них теоретично обґрунтовані, проаналізовані різноманітні аспекти інноваційних процесів у системі навчання і виховання, подані практичні рекомендації щодо забезпечення інноваційних проектів. Проблеми інновацій досліджують на сучасному етапі зарубіжні вчені: К.Ангеловські, Х.Барнет, Д.Гамільтон, Н.Грос, У.Кінгстон, Н.Лагервей, М.Майлз, А.Хаберман, Р.Хейвлок та ін. Дослідники проблем педагогічної інноватики намагаються співвіднести нове у педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним, передовим. Питання освітніх інновацій вивчали українські науковці І.Бех, Н.Бібік, С.Гончаренко, І.Єрмаков, В.Ільченко, Н.Пастернак, В.Паламарчук, Л.Подимова, В.Сластьонін, Ю.Швалб, М.Ярмаченко; класифікацією інноваційних технологій опанували О.Козлова, Л.Машкіна, К.Роджерс, І.Підласий; дослідження інноваційних педагогічних технологій проводять М.Кларін, В.Лозова, О.Пехота, С.Подмазін, І.Прокопенко та ін.; проблему обґрунтування сучасних освітніх технологій у процесі підготовки фахівців вивчали А.Беляєва, В.Беспалько, Ю.Васьков, І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Куракін та інші [4, с.110].

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти [2, с.97]. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна діяльність, яка є складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на отримання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері [там само, с.98].

Інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, отримання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [4, с.248].

Продуктуми інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на знання, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Залежно від того, які цінності домінують при цьому, педагогічна діяльність в освітніх перетвореннях може мати формуючий (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер.

Пошук шляхів оновлення педагогічних систем здійснюється на різних рівнях: одні установи починають розробляти концепції оновлення, інші – вже сформувалися як новий тип навчального закладу. Результатами інноваційних пошуків є якісно нові зразки освітніх систем, кожному з яких властиві специфічні структурно-організаційні особливості. Йдеться про нові типи навчальних закладів (адаптивні освітні установи, дитячі садки-школи, школи-лабораторії, гімназії, ліцеї тощо) [3, с.65]. За всіх відмінностей у стратегії й тактиці виникнення альтернативних навчальних закладів є багато спільного. У кожному випадку основу цього процесу становить інноваційна педагогічна діяльність, яка має своїм наслідком не лише створення і функціонування закладів нового типу, тобто структурні зміни, а й реформування, обґрунтування, розроблення якісно нових концептуальних засад.

Цільові, змістові та процесуальні особливості інноваційної освітньої системи моделюються передусім на основі гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, яка росте й розвивається.

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні й взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий) [6, с. 34]. Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів.

Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічній діяльності. Іннова-

ційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [3].

Інноваційність повинна забезпечувати оптимізацію навчально-виховного процесу закладу. Науковці виділяють такі умови ефективності інноваційних педагогічних процесів:

1. Будь-яке нововведення повинне відповідати потребам педагогічної практики, професійним, організаційним, фінансовим, можливостям тих, хто його впроваджує.
2. Інноваційний процес повинен мати чітку мету, доцільно обрані методи та засоби навчання, чітку організацію його впровадження.
3. Якість реалізації інноваційного процесу залежить від здібностей педагогічних працівників, їх зацікавленості у досягненні найвищих результатів, особливостей комунікації між педагогічними працівниками [4, с.54-55].

Провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є експеримент [3, с.65], результати якого збагачують новими знаннями про навчально-виховний процес, дають змогу переконалися на підставі педагогічної практики в ефективності нових ідей і технологій.

За змістом і функціональністю педагогічний експеримент може бути навчальним, дидактичним, науково-дослідним. Загалом експеримент у галузі освіти тлумачиться як метод пізнання, за допомогою якого в природних або штучно створених, контрольованих і керованих умовах досліджується педагогічне явище, триває пошук нового, ефективнішого способу розв'язання педагогічної проблеми; метод дослідження, що передбачає виокремлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає змогу варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів [5, с.98].

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності різних педагогічних впливів, тобто змісту, методів, прийомів, форм організації навчальної та виховної роботи. Він дає змогу встановити причинний зв'язок між педагогічними впливами та їх результатами (опануванням знань, умінь, розвитком здібностей, формуванням навичок поведінки тощо).

У педагогічній практиці часто невиправдано ототожнюють із поняттям "експеримент" близькі за змістом поняття "пошук", "пошукова робота", "дослід", "дослідно-експериментальна робота", "дослідницька робота", "власне експеримент", які означають фрагмент "власне експерименту". Насправді чим більше в педагогічній діяльності нового, інноваційного, тим ближча вона до власне експериментальної роботи, чим більше в ній відтворення, хоч і в нових умовах, відомих методів, прийомів, технологій тощо, тим ближча вона до дослідної роботи. Крім того, експеримент повинен бути належно організований.

Особливим видом педагогічного експерименту є інноваційний педагогічний експеримент.

Інноваційний педагогічний експеримент – метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності [5, с.250].

Як і в інших сферах діяльності, інноваційний педагогічний експеримент виконує не тільки оцінну, а й прагматичну (вивчення умов впровадження новацій) та прогностичну (визначення перспектив розвитку нововведення) функції. Його структура аналогічна структурі наукового експерименту, до якої належать:

- об'єкт і предмет дослідження;
- формулювання мети експерименту;
- визначення завдань і гіпотези експерименту;
- розроблення і вибір конкретних методик і методів дослідження;
- експертиза програми дослідження та етапи проведення експерименту [5, с. 59].

Інноваційний педагогічний експеримент є важливим чинником інноваційної освіти, яка головною метою вважає формування в людини дослідницької позиції, виховання у неї ставлення до суспільства як до творчо-пошукового середовища.

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду як джерела інноваційної діяльності. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід.

Передовий педагогічний досвід – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати в розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів

навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів.

Головними критеріями передового педагогічного досвіду, на думку науковців, є:

– актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання;

– новизна – наявність у теорії та практиці раніше не відомих знань, форм і методів діяльності. Вона властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності;

– результативність – підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату;

– стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу;

– раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу;

– перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами [4, с.251].

Послугуючись цими критеріями як своєрідними еталонами, можна оцінити рівень досягнення результатів у розвитку набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності знань і навичок. Застосовувати їх слід сукупно, а не вибірково. Недооцінення ознак передового педагогічного досвіду може спричинити суб'єктивізм, помилкові, невинуваті оцінки, а перебільшення їх – формалізм.

Передовий педагогічний досвід, маючи багато спільного з новаторським досвідом, суттєво відрізняється від нього.

Новаторський педагогічний досвід – породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність [4, с.251].

Залежно від змісту і конкретних результатів виокремлюють такі його види:

– дослідницький педагогічний досвід (суть його полягає в отриманні оригінальних даних, нерідко – відкриттів завдяки використанню пошуку);

– раціоналізаторський педагогічний досвід (його метою є вдосконалення практики навчання і виховання на основі використання творчих ідей).

Як правило, новаторський педагогічний досвід є результатом творчого пошуку, реалізації оригінальних, смислових педагогічних ідей. Так були обґрунтовані теорія і методика педагогіки співробітництва, авторські програми Л.Блудової та Н.Дернович "Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання" та "Ладки", авторська методика Л.Шульги з розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку, програма з фізичного виховання дошкільників і молодших школярів М.Єфименка [4, с.253].

Певний потенціал перспективних ідей, які збагачують педагогічну практику, містить зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід.

Зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективне і якісне розв'язання завдань навчання і виховання.

Залежно від того, хто є автором чи носієм досвіду (окремий педагог, група вчителів або вихователів, методичне об'єднання працівників освітніх закладів району, міста, області та ін.), його класифікують як колективний, груповий або індивідуальний [4, с.256].

Педагогічний досвід, який є продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати унікальним надбанням усієї навчально-виховної системи [4, с.257]. Відбувається це в процесі реалізації технології впровадження в освітню практику досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду. Цілеспрямованість, системність цієї роботи забезпечує система моделювання (створення) передового педагогічного досвіду. Цей процес охоплює чотири етапи:

1. Процес моделювання. Науково обґрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду передбачає діяльність учених-педагогів, працівників управління освітою, керівників освітніх закладів і методичних служб. На цьому етапі вчені-педагоги, працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів і методичних служб організують спільну діяльність щодо створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, крім педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори. Основними компонентами цього процесу є:

– визначення мети й завдання створюваного досвіду;

– аналіз науково-теоретичних джерел та актуальної практики;

- визначення об'єкта;
- розроблення структури моделі досвіду, плану й методики впровадження, системи аналізу й контролю тощо.

На цьому етапі важливо з'ясувати суть, мету проєктованого досвіду, особливості проблем, які доведеться вирішувати, обсяг і терміни відповідних робіт.

2. Формування моделі досвіду. Особливістю цього етапу є створення за допомогою понять, схем, рекомендацій, алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів. Як правило, до структурних компонентів цієї системи належать:

- обґрунтування актуальності досвіду;
- теоретична база досвіду;
- провідна ідея досвіду;
- технологія досвіду;
- прогнозовані результати.

Наслідком такої роботи є бачення цілісної картини модельованого досвіду, а також теоретичне визначення його ефективності.

3. Створення (вирощування) досвіду. На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність. Він найскладніший і найтриваліший, найчастіше розгортається за такою схемою:

- освоєння працівниками теоретичних знань для оволодіння новими засобами роботи;
- застосування заданих способів діяльності;
- коригування діяльності учасників;
- виявлення специфічних засобів реалізації завдань;
- експертна оцінка досвіду [5, с.253].

На завершених етапах створення педагогічний досвід постає як цілісний, самодостатній феномен, аналіз і оцінка якого є передумовою для висновків про доцільність впровадження в педагогічну практику.

4. Упровадження в педагогічну практику створеного досвіду. Відбувається воно у процесі реалізації системи науково-методичних і організаційних заходів, які забезпечують використання досвіду в масовій педагогічній практиці. Для цього важливо мати опис створеного досвіду та рекомендації щодо його впровадження.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проєктувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу.

Включення педагога в інноваційну діяльність може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до неї спонукає їх невдоволеність методиками, результатами особистої праці, освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення особистої життєвої місії, іноді – творче осяяння, яке, як правило, є результатом тривалого пошуку й аналізу здобутого на цьому шляху. Певною мірою ефективний і зовнішній організаційний вплив, тобто цілеспрямоване використання різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності, до яких належать:

- організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу;
- стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах;
- педагогічні ради, "круглі столи", дискусії;
- ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей;
- творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях;
- участь у науково-практичних конференціях;
- узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег;
- заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації;
- самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою;
- участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу [2, с.98].



Стратегія інноваційної діяльності педагогічного колективу, окремих педагогів у кожній конкретній ситуації має свої часові обмеження, що залежить від масштабності інновації, від того, скільки часу і яких людських, організаційних, матеріально-фінансових ресурсів вона потребує.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність є основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі закладу, освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

### Література

1. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів / Н.Бухлова. – К.: Вид. дім "Шкільний світ": Вид. Л.Галіціна, 2006. – 128 с. – (Б-ка "Шкільний світ").
2. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління / Л.Ващенко // Освіта і управління. – 2003. – т. 6. – №3. – С. 97–104.
3. Галіціна Л. Інноваційна діяльність ЗНЗ / Упоряд. Л.Галіціна.– К.: Вид. дім "Шкільний світ": Вид. Л.Галіціна, 2005. – 128 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004.– 352 с.
5. Драйден Г., Джаннетт Вос. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М.Олійник. – Львів: Літопис, 2005.–542 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб. / авт.-укл.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
7. Клепко С. Шляхи вдосконалення досліджень в освіті / С.Клепко // Управління освітою. – 2004. – № 10-11. – С.2-3.
8. Клепко С.Ф. Наукова робота і управління знаннями: Навчальний посібник / С.Ф.Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 201 с.
9. Лактіонова Г. Виховання в епоху глобалізації: нові можливості, нові ризики / Г.Лактіонова // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 2-6.

УДК 378 (063)

### РОЛЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Мешкова А.В.**, студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гордієнко Т.В.**, кафедра педагогіки

*У даній статті розглядається роль засобів наочності на уроках у початковій школі, важливість їх використання, класифікація засобів наочності, дидактичні цілі їх використання на уроках.*

*Ключові поняття: наочність, засоби наочності, метод, дидактичні цілі.*

На сьогоднішній день у суспільстві склалося абсолютно нове розуміння основної мети освіти. Учитель у першу чергу має дбати про формування в учня здатності до саморозвитку, яка забезпечить інтеграцію особистості в національну та світову культуру. Задля вирішення цього відповідального і складного завдання зобов'язало вчителя постійно і всебічно підвищувати ефективність навчально-виховного процесу. Одним з найважливіших чинників, який сприяє успіху, є застосування наочності. Наочність – найважливіший принцип навчання в початкових класах, що давно одержав загальне визнання в педагогічній теорії і практиці.

"Краще один раз побачити, ніж сто раз почути" – говорить народна мудрість. В основу принципу наочності покладена ідея зосередження уваги учнів на найважливішому, найсуттєвішому, піднесення інтересу до матеріалу, активізація процесу навчання. Реалізація принципу наочності допомагає учням глибше й повніше засвоювати знання, активізує навчальну діяльність, виявити зв'язок між науковими знаннями й життєвою практикою [4, с. 315]. Тема наочності є актуальною в наш час, адже є одним із важливіших для організації ефективного процесу навчання молодших школярів.

**Мета статті** – висвітлити роль засобів наочності на уроках у початковій школі та довести їх значущість.

Я.Коменський є основоположником принципу наочності. Він розумів наочність як чуттєвий компонент, який дає можливість за допомогою різних органів чуття отримати більш

повну, достовірну інформацію про той об'єкт або явище, що сприймаються людиною. "Усе, що тільки можливо, представляти для сприйняття відчуттями: видиме для сприйняття – зором; те, що можна чути, – слухом, запахи нюхом; те, що належить брати на язик, – смаком; доступне огляду – шляхом огляду. Якщо які не-будь предмети одразу можна сприймати декількома відчуттями, нехай вони одразу ж схоплюються декількома відчуттями" [2, с.51].

І.Песталоцці встановив, що основний принцип наочності є абсолютною основою всякого пізнання [5], воно допомагає розвивати мислення і мовлення, дає змогу поступово перейти від часткового до цілісного, а це, на його думку, і є суть навчання.

К.Ушинський дав матеріалістичне обґрунтування принципу наочності, зазначивши, що наочність – найважливіший дидактичний принцип, на якому ґрунтується навчання, обов'язково присутній у методах і прийомах навчання [6].

Будь-який принцип навчання не можливий без засобів. Засоби навчання – це пристрої, предмети, що використовуються у навчальному процесі.

Різні автори навчальних підручників по різному трактують поняття наочності. Так, наприклад, І.В.Зайченко, розуміє його так: Засіб навчання – це матеріальний або ідеальний об'єкт, який "розміщено" між учителем та учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності [1, с.174].

На сьогоднішній день в школі широко використовуються такі засоби навчання:

- графічні засоби (картини, малюнки, географічні карти, схеми);
- діючі моделі (машин, механізмів, апаратів, споруд);
- об'єкти навколишнього середовища взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних завдань (живі і засушені рослини, тварини і їх опудала, зразки гірських порід, фунту, мінералів, машини і їх частини, археологічні знахідки);
- макети і муляжі (рослин і їх плодів, технічних установок і споруд, організмів і окремих органів);
- прилади для контролю знань і умінь учнів;
- підручники і навчальні посібники;
- прилади і засоби для демонстраційних експериментів;
- комп'ютери;
- технічні засоби навчання (діапозитиви, діафільми, навчальні кінофільми, радіо- і телепередачі, звуко- і відеозаписи).

Засоби наочності багаті своїм різноманіттям та призначенням. Всі вони поділяються на дві великі групи та представлені в таблиці 1.

1. Засоби для безпосереднього чуттєвого пізнання.

2. Засоби для опосередкованого чуттєвого пізнання.

Щоб засоби наочності були доцільними і ефективними у процесі навчання в початковій школі, необхідно дотримуватися певних вимог: [3, с.124].

- 1) чітко визначайте мету використання засобів наочності;
- 2) комплексно використовуйте такі види наочності, які давали б більший ефект, але ні в якому разі не зловживайте ними;
- 3) активно залучайте суб'єктів учіння до роботи із засобами наочності;
- 4) керуйте спостереженнями суб'єктів учіння;
- 5) відкидайте все зайве, щоб не викликати додаткових асоціацій;
- 6) застосовуйте наочність на всіх етапах навчального процесу;
- 7) демонструйте засоби наочності послідовно в міру подання навчального матеріалу;
- 8) забезпечуйте змістовність і естетичність їх оформлення;
- 9) наочність має відповідати психологічним закономірностям сприймання;
- 10) не використовуйте засоби наочності як самоціль, а вдало доповнюйте матеріал, що вивчається;
- 11) не переоцінюйте й недооцінюйте роль наочності в навчанні [7, с.306].
- 12) використовуйте засоби наочності для створення проблемних ситуацій;
- 13) учить учнів спостерігати, встановлювати логічні зв'язки між предметами, явищами;
- 14) враховуйте вікові можливості учнів: від предметної наочності в молодших класах поступово переходьте до символічної в середніх та старших;
- 15) опановуйте техніку і технологію використання технічних засобів навчання;
- 16) старанно і завчасно готуйте пристрої для використання у класі різних видів наочності [3, с.124].

## Засоби наочності

Засоби для безпосереднього чуттєвого пізнання			Засоби для опосередкованого чуттєвого пізнання													
Натуральні об'єкти			Образотворчі			Аудфовізуальні (вик.з допомогою технічних засобів навчання)		Моделі (умовно-схематичні)								
Живої природи			Об'ємні	Плоскі				Матеріальні	Ідеальні							
Живі об'єкти	Фіксовані об'єкти	Неживої природи	Статичні	Динамічні	Статичні	Динамічні	Статичні	Динамічні (діючі)	Статичні (недіючі, нерозбірні)	Образні	Знаково-символічні					
Різні види рослин з природного середовища, кімнатні рослини	Акваріумні тварини	Гербарії, вологі препарати, колекції	Муляжі	Навчальні таблиці	Аплікації	Навч. Таблиці, картини, фотографії, малюнки	Кінофільми, телепередачі, грам-записи, магнітофонні	Діафільми	Діапозитиви	Транспаранти по кодоскопу	Телурій	Глобус	Рельєфні таблиці	Схематичні малюнки, схеми, карти, план, графіки, діаграми	Рівняння	Формули

Отже, застосування різних засобів наочності у початковій школі має на меті збагачення й розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів, пізнання певних властивостей предметів під час практичної діяльності, розвиток спостережливості, опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу. Застосування засобів наочності вимагає від учителя великої науково-педагогічної підготовленості, знання психології, як всього класу, так і окремої дитини. Насамперед треба пам'ятати, що наочність – це загальний принцип розумової праці учнів.

Застосовуючи наочність, потрібно замислюватися над тим, як від конкретного перейти до абстрактного, коли подати наочність, на якому етапі уроку засіб наочності перестане бути необхідним.

## Література

1. Зайченко І.В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Ч., 2003 – 528с.
2. Історія зарубіжної педагогіки: Тексти для вивчення курсу / В.о. Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М.Гоголя; Уклад. Надія Іванівна Белкіна, Євгенія Іванівна Коваленко, Наталія Іванівна Яковець.– Ніжин: Вид-во Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. М.Гоголя, 2004. – 286 с.
3. Харламов І.Ф. Педагогіка. – М.: Градарікі, 2005. – 424 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
5. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
6. Песталоцци Г. Избранные педагогические сочинения / Г.Песталоцци. – М., 1981.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д.Ушинский. – М.: АПН РСФСР, 1949.
8. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

## ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

**Мусієнко М.В.**, студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

*"Прекрасне – могутнє джерело моральної чистоти,  
духовного багатства, фізичної досконалості"*  
В.О. Сухомлинський

Роль естетичного виховання у формуванні особистості, її всебічному розвитку важко переоцінити. Людина за своєю суттю – митець. Вона всюди, так чи інакше, прагне вносити в своє життя красу.

Програма з курсу "Літературне читання" визначає естетичний принцип літературної освіти як найбільш значущий, оскільки він передбачає відбір творів словесного мистецтва за критеріями естетичної цінності. Зміст відібраних творів розкриває перед читачем різноманітність навколишнього світу, людських взаємин, сприяє розвитку почуттів гармонії і краси, формуванню особистісного ставлення до дійсності.

Життя в світі прекрасного породжує в людині бажання і прагнення самій стати красивою, духовно багатою. Естетично розвинена і вихована людина більше бачить, тонше відчуває, глибше розуміє і світ, в якому вона живе, й інших людей, з якими вона спілкується, і саму себе. Відомо, що виховати культуру почуттів можливо лише під час різнобічної діяльності, в процесі багатогранного духовного життя, емоційного сприймання навколишньої краси. Коли людина дивиться в обличчя краси, вона бачить у ній себе, кращі свої риси, найвищі свої можливості. Дійсно, естетичне сприймання формує спостережливість, стимулює мислення, розвиває вміння оцінювати та висловлювати відповідне судження.

Естетичне освоєння дійсності людиною не обмежується однією лише діяльністю в галузі мистецтва: воно присутнє у будь-якій творчій діяльності у тій або іншій формі. Інакше кажучи, людина виступає митцем не тільки тоді, коли він безпосередньо створює твори мистецтва, присвячує себе поезії, живопису чи музиці. Естетичне начало закладено в людській праці, в її діяльності, спрямованій на перетворення навколишнього життя самої себе. Естетичний розвиток особистості починається у ранньому віці. Дуже важко формувати естетичні ідеали, художній смак, коли особистість людини вже сформувалась. Необхідно звернути особливу увагу на естетичне виховання дітей шкільного віку, починаючи з початкових класів. У зв'язку з цим зростає роль вчителів, які, здійснюючи освітній процес, компетентно вирішують виховні завдання, в тому числі завдання естетичного виховання молодших школярів.

"Як не можливо собі уявити людське суспільство без історії його культурного і художнього розвитку, точно так не можливо уявити собі культурної людини без розвинутих естетичних почуттів" [11, с.365]

В останні роки зростає увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, як засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатой особистості.

Навчити бачити прекрасне навколо себе, в навколишній дійсності покликана система естетичного виховання. Для того, щоб ця система впливала на дитину найбільш ефективно і досягала поставленої цілі, В.О.Сухомлинський виділив таку її особливість: "Система естетичного виховання повинна бути, передусім єдиною, що поєднує всі предмети, всі позакласні заняття, все життя школяра, де кожний предмет, кожний вид заняття має своє чітке завдання в справі формування естетичної культури і особистості школяра" [1, с.67].

Поняття естетичного виховання, естетичних почуттів зародились в глибокій давнині. Сутність естетичного виховання, його завдання, цілі змінювалися починаючи з часів. Платона і Аристотеля аж до наших днів. Доповіді з питань розвитку і формування естетичних почуттів доручались і проводились спеціалістами, діяльність яких не обмежувалась вузько методичними пошуками. Відомі педагоги і психологи прекрасно знали природу мистецтва і мали вже творчий досвід роботи з дітьми (Д.Н.Джола, Н.І.Доломанова, Г.О.Рошаль, М.Т.Румер, В.Н.Шацька, А.Б.Щербо).

Г.О.Люблінська вважала, що процес формування естетичних почуттів складний і різноманітний. Він перебуває в дуже тонких і своєрідних зв'язках з розумовою діяльністю дитини, з її поведінкою і моральними звичками. Лише та діяльність має естетичний характер,

яка пов'язана з мистецтвом. Проте не тільки мистецтво сприяє розвитку естетичних почуттів. Багато явищ дійсності відкривається перед дітьми, якщо привчати їх прислухатись до звуків і голосів природи, придивлятися до її краси [2, с.90].

Існує безліч визначень поняття "естетичне виховання", але розглянувши лише деякі із них, уже можна виділити основні положення, що говорять про його сутність.

У найзагальнішому вигляді естетичне виховання можна визначити як цілеспрямований процес формування творчо активної особистості дитини, здатного сприймати й оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті і мистецтві, жити і творити "за законами краси" [6; 51].

У "Словнику з педагогіки" Г.М.Коджаспірова термін "естетичне виховання" тлумачиться так: вироблення і вдосконалення у людині здатності сприймати, правильно розуміти, цінувати і створювати прекрасне в житті та мистецтві, активно брати участь у творчості, творенні за законами краси [4, с.82].

Так В.О.Сухомлинський писав: "Про багато важливих і необхідних речей дізнаються наші вихованці в школі: про елементарні частинки і гравітацію, про таємниці живої речовини і озброєння спартанських воїнів. Але як мало вони знають про людину, як слабо розкриваються для самопізнання і самовиховання гуманітарні знання з таких предметів як читання, мова" [11, с. 382]. Він вважав, що байдуже ставлення до духовного світу дитини неприпустиме, бо духовна убогість, яка є причиною такого ставлення, веде до морального спустошення і падіння, і тоді ніщо не зможе замінити найвищої втрати людини. Щоб ці втрати звести до мінімуму, потрібно турбуватися передусім про виховання людської душі, формування естетичних почуттів.

На думку В.О.Сухомлинського, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності. "Дитину треба вчити і вчити, адже вона живе у не в пустелі, а серед людей, кожний її крок врешті-решт відбивається на ближньому, кожне її слово відгукується в душі іншої людини, але як відгукнеться, залежить від неї". "Уже те, що ти дивишся на навколишній світ і бачиш його, – приховує в собі і добро, і зло: все залежить від того, що ти бачиш і як бачиш". Педагогіка є сплавом ідей і гуманності, як слушно зазначив Василь Олександрович: "... це ідея людяності, помножена на доброту кожного вчинку, як живої особистості, як неповторного людського серця з його радощами і горем" [9, с.376].

Без відчуття краси слова для дитини недосяжні потаємні грані його смислового значення. Естетичні почуття займають особливе місце в духовному житті дітей, впливають на закріплення їхніх моральних поглядів: "Казка, – зазначає В.О.Сухомлинський, – невіддільна від краси. Вона сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливі благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем".

К.Д.Ушинський називав слово – дивним педагогом, який "навчає напрочуд легко, за якимось недосяжно полегшеним методом" [12, с. 124].

Є.О.Аркін вважає, що вчитель повинен сформулювати такі якості учня, які дозволили б йому дати самостійну, критичну оцінку будь-якому твору, висловили судження про нього [5, с.26].

Емоційне благополуччя в співпраці вчителя й учнів забезпечується позитивною оцінкою дій і вчинків учнів з боку вчителя й оточуючих дорослих. "В тому, що кожен хотів, щоб про нього думали добре і говорили добре і полягає виховна сила колективу", – писав В.С.Сухомлинський [11, с.378].

Колективна діяльність учнів позитивно впливає на формування естетичної культури тоді, "коли кожен учень включається в процес колективної відповідальності, взаємодопомоги, взаємоконтролю; якщо створена в навчальному процесі сприятлива моральна і демократична обстановка, що сприяє виявленню всього кращого, що має в потенціалі свого розвитку особистість школяра" [там само].

Сучасний урок літератури діалогічним у тому розумінні, що вчитель і учні створюють єдиний ансамбль, в якому дві сторони зацікавлені у пошуку істини. Вдумливий учитель прагне прислухатись до думки учнів, дипломатично зробить ту чи іншу думку надбанням усього колективу. Вивчення літератури – людинознавчий курс, завдяки якому діти краще пізнають світ людей і себе, а знання індивідуальних і вікових особливостей учня вчителем, їх естетичного сприйняття, допоможе вчителю у формуванні естетичної культури учнів.

Незаперечна роль уроків читання в естетичному вихованні. Вони розкривають учням можливості мови не тільки у передачі думок, а й у змалюванні картин дійсності. Читання художніх творів прилучає учнів до образності мови. Уже в добукварний період першокласники знайомляться з порівнянням як прийомом характеристики предмета (наприклад, загадка: "Дивний звірок: круглий, мов клубок, голки стирчать, спробуй узять". Хто це?). Пізніше, чита-

ючи художні тексти, учні розширюють свої уявлення про порівняння, зокрема про порівняння як художній прийом.

Влучний момент виникає під час читання твору М.Коцюбинського "Взимку", у якому є речення: "З краю неба насувались білі, наче молочні, хмари". Перед тим, як привернути увагу класу до цього порівняння, доречно поговорити про колір неба, хмар. А далі запитати: "Що нагадує вам колір білих хмар? З чим їх можна порівняти?". На основі відповідей учитель сформулює думку про порівняння як художній засіб, завдяки якому чіткіше сприймається описуваний предмет. Можливо, саме з порівняння як найбільш дохідливого прийому художності доцільно починати роботу над прищепленням учням художнього смаку.

У процесі читання школярі знайомляться з різними літературними жанрами, які притаманними їм художніми засобами відбивають навколишній світ. Читання художніх творів покликане переконати учня в тому, що словесний твір здатний впливати на розум і почуття людини, як живописне полотно чи музика. Приклади переносного значення слова дають змогу показати властивість мови передавати художні образи. Художній образ створюється завдяки називанню якогось явища іншими словами з метою яскравішого його змалювання, М.Рильський, наприклад, порівнює сніг з білими мухами. "Білі мухи" – це художній образ. Д.Павличко назвав нічним гостем зайчика, який приснився дівчинці. А хіба не поетичний, узагальнюючий образ хлопчика на ім'я Помагай? Безперечно, образ. Помагай усім допомагав, ось і заслужив таке ім'я, красиве, привабливе.

У художніх творах письменник малює картини життя. Але малює не фарбами, а словами. Ми, наприклад, читаємо "У віконце дивилось сонце" і згадуємо: коли сидиш удома і через вікно бачиш сонце, то й, справді, здається, що сонце заглядає чи дивиться у вікно. Або інший текст: "Високо в небі горить зірка". Чому зірка горить? Мабуть, тому, що маленька зірка нагадує жарину. Тому-то й можна сказати, що ця зірка горить. Прикладів подібного типу доволі у кожному художньому творі.

При аналізі художніх особливостей твору учитель має можливість показати учням, що письменник захоплює читача не тільки тим, що він зображує, а й тим, як він відтворює зображуване. У словесному змалюванні – особливість художніх творів [7]. Наприклад, у підручнику з літературного читання для 4 класу було представлено оповідання Василя Сухомлинського "Восени пахне яблуками". Автор показує, наскільки чарівним є звичайне падіння яблука [10, с.62]. Письменник передав всі відчуття, які можна лише відчутти від такого простого і непримітного, на перший погляд, явища художніми засобами. Це вчить дитину бачити безмежно прекрасні дрібниці життя і виховує почуття турботи про природу. В поетичному вимірі 3 класу можна знайти гарний приклад естетичного задоволення в поезії О.Олеся "Серед краси" [9, с.103]. Автор передає літній ранок як незрівнянну ні з чим пейзажну картину, що зворушує своєю магічністю. Вірш художньо наповнений і прикрашає уяву дитини.

Певна річ, що естетичний вплив на читача справляють тільки твори високої художньої майстерності. Цілісність високохудожнього твору – у єдності форми і змісту. До усвідомлення цього повинен дійти учень початкової школи, аналізуючи художні особливості твору на основі розуміння його змісту.

Учитель, готуючись до уроку класного читання, повинен ретельно підбирати також засоби образотворчого мистецтва: репродукції картин, малюнки, ілюстрації. Вдало підібрані засоби образотворчого мистецтва спроможні активно сприяти моральному й естетичному розвитку учнів, здатні глибоко захоплювати емоції, хвилювати серця бентежити розум.

Саме в молодшому шкільному віці діти тягнуться до всього яскравого, нового, красивого. Тому дуже важливо, щоб дитина відчула красу, захоплювалась нею, вражалась прекрасними художніми картинками і красою природи [8, с.27]. Художня література, живопис, допомагають розвивати і вдосконалювати уяву, фантазію, пробуджувати безмежні творчі можливості учнів.

"Твори живопису вчать учнів бачити і розуміти оточуючий світ, краще розуміти природу. Блиск кристалів, сліпуче сяйво сніжинок на сонці, яскравість оперення багатьох птахів, світлий розум (глибокий, ясний і чіткий), добра усмішка, привітний погляд, який ніби випромінює співчуття, розуміння та підтримку, сміливий і мужній вчинок – все це нагадує про життя" [3, с.115].

Картини "Зимовий сонячний день" І.Грабаря, "Голуба весна" В.Бакшеева, "Відлига" Ф.Васильєва, "Граки прилетіли" А.Саврасова, "Золота осінь" І.Левітана – завжди хвилюють, захоплюють, тому що сповнені життям, великим змістом буття. Щоб пережити визначні мистецькі цінності, потрібно їх зрозуміти, глибоко усвідомити. А глибина проникнення в суть твору вимагає зусиль, активної роботи розуму. Проте таке мистецтво пробуджує у дітей творчі сили.

Важливо, щоб усе прекрасне, що створили генії в мистецтві, торкнулося серця, облагородило його. Засоби образотворчого мистецтва концентрують в собі усі головні особливості естетичного ставлення до світу і покликані, насамперед, розвивати здібності людини до творчості за "законами краси", формувати й виховувати її смак.

Необхідним також буде зазначення методів роботи і завдань на уроці та додому – евристична бесіда, яка дає свободу самовираження; порівняння різних творів (авторів і жанрів); уміння підхопити думку дітей і вести їх за допомогою запитань до розуміння глибоких "шарів" твору; поєднання сприймання твору з власним досвідом, власними переживаннями дітей; створення емоційних пауз для глибокого естетичного співпереживання, а отже, сприймання вірша учнями.

Фундамент особистості, як відомо, закладається в дитинстві та зокрема в початкових класах. Важливо, щоб дитина не виросла з кригою в серці, щоб краса, мистецтво бачилися їй тією доріжкою, яка має привести до дитячого серця. Необхідно, щоб в учнів розвивалося правильне співвідношення почуттів і емоцій, щоб вони виростили з гармонійно розвинутою системою емоційних відчуттів. Естетичне виховання займає важливе місце у всій системі навчально-виховного процесу, так як за ним стоїть не лише розвиток естетичних почуттів, але й усієї особистості: її духовних сил, потреб, моральних ідеалів, особистих і суспільних уявлень, світобачення.

Сприймання і розуміння художнього твору молодшими школярами – результат багатозорового, внутрішньо напруженого процесу, в якому по-особливому виявляються співвідношення засвоєння знань і розвитку.

Отже, урок читання в початковій школі можна вважати ефективним тільки тоді, коли на ньому здійснюються міжпредметні зв'язки у вихованні та навчанні, збагачується словниковий запас учнів, формуються вміння чітко висловлювати свою думку.

У сучасних умовах, коли постійно підвищуються вимоги до виховання особистості, важко переоцінити значення діяльності вчителя, який поєднує високий рівень духовності й культури, професійної зрілості з умінням впливати на особистість учня і формувати його духовний світ, розвивати потреби й інтереси, смаки та переконання.

#### Література

1. Блинов С.Д. Эффективность обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 234с.
2. Вікова та педагогічна психологія // За ред. А.В.Петровського. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Кабалецький Д.Б. Прекрасне пробуджує добре. – К.: Музична Україна, 1978. – 185с.
4. Коджаспірова Г.М. Словник з педагогіки (міждисциплінарний) / Г.М.Коджаспірова, А.Ю.Коджаспіров. – М.: Березень, 2005. – 448 с.
5. Корепина Й. Работа с иллюстрациями на уроках чтения // Нач. школа. – 1990. – №2. – С. 25 – 29.
6. Лихачов Б.Т. Теорія естетичного виховання школярів: навч. посібник зі спецкурсу для студентів пед. ін-тів. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Освітнє і виховне значення уроків читання. Естетичне виховання на уроках читання. (Електронний ресурс) – Режим доступу: <http://konspekta.net/lek-4104.html> (Назва з екрану).
8. Поліщук О.П. Проблема художнього пізнання і мислення в естетичній думці давньої Греції / О.П.Поліщук // Гуманітарний часопис. – 2006. – № 2. – С. 24 – 30.
9. Савченко О.Я. Літературне читання 3 клас // О.Я.Савченко / навч. підр. – Вид-во: Освіта, 2013. – 192 с.
10. Савченко О.Я. Літературне читання 4 клас // О.Я.Савченко / навч. підр. – Вид-во: Освіта, 2015. – 192 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – Т.4. – 435с.
12. Ушинський К.Д. Вибрані твори в 5 томах. – Т.3. – 512 с.

УДК 316.722

#### ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЦІННІСТЬ У НАУКОВІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ І ЗА КОРДОНОМ

**Поливко О.**, магістрантка факультету психології і соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Демченко Н.М.**, кафедра педагогіки

**Постановка проблеми.** Проблема ціннісних орієнтацій у всі історичні періоди була актуальною як в нашій країні, так і за кордоном. Це поняття є об'єктом дослідження багатьох

наук і в наш час зокрема, філософії, психології, педагогіки, соціології, що говорить про їхню складність та багатоплановість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До проблеми природи цінностей у своїх дослідженнях звертаються такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К.Абульханова-Славська, А.Адлер, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, О.Бреусенко, З.Карпенко, К.Клакхон, О.Колісник, Д.Леонт'єв, О.Леонт'єв, С.Максименко, В.Москалець, О.Музика, Г.Радчук, М.Рокич, В.Роменець, С.Рубінштейн, М.Савчин, Т.Титаренко, Р.Шакуров, Ш.Шварцта інші. Але, незважаючи на чималу кількість відповідних праць, до сьогодні немає єдиної теорії, яка би повністю представила й висвітлила усі ціннісні аспекти життєдіяльності людини.

**Метою статті** є аналіз та систематизація сучасних наукових уявлень про ціннісні орієнтації особистості, конкретизувати зміст поняття "ціннісна орієнтація".

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вчені по-різному трактують цінності: наприклад, С. Рубінштейн розглядає їх як значущість чого-небудь; М.Рокич – як абстрактні ідеї, не пов'язані з відповідним об'єктом чи ситуацією, що виражають людські думки про поведінку та власні переконання; М.Боришевський називає їх регулятором самоактивності індивіда; М.Савчин – "духовною трапезою людини"; В.Москалець інтерпретує як щось важливе, що є предметом мрій, прагнень, смыслом життя; О.Дубасенюк – як синтез знань, почуттів, потягів та дій; а Ш.Шварц та У.Білські стверджують, що цінності – це поняття чи переконання, які мають відношення до бажаних станів і поведінки, наділені надситуативним характером, керують вибором, оцінкою поведінки та впорядковані в певній ієрархії. Згадані й інші підходи доповнюють один одного, розглядаючи різні аспекти феноменології цінностей.

У сучасних тлумачних словниках цінність інтерпретується як поняття, за допомогою якого характеризується певне значення (для сукупності осіб) та особистісний смисл (для конкретних індивідів) певних явищ навколишньої дійсності [7, с. 389]. П.Горностай у словнику-довіднику визначає "цінність" як важливе значення, що відповідає актуальним потребам людини, ідеалам, її особистісним смыслам. Цінності – не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон у їх досягненні, що має трансцендентний характер [11, с.146]. Загалом, визначення відповідної складової ціннісно-смыслові сфери співзвучні у різних наукових джерелах, адже висвітлюють її значущість, відповідність потребам особистості, наділеність смысловими й мотиваційними аспектами тощо.

Поділяємо думку Д.Леонт'єва, який назвав цінності "величезною складовою внутрішнього світу людини". Він зазначає, що кожен із нас володіє одними й тими ж цінностями, але різною мірою; цінності організовані в системи, їх витoki простежуються в культурі, суспільстві, а вплив відчутний майже в усіх соціальних феноменах [9, с. 21]. Цінності є основою поведінки людини, динамічним утворенням; їх потрібно набувати й реалізовувати, інакше вони поступово втрачатимуться.

Д.Леонт'єв сформулював уявлення про три форми існування цінностей, які взаємно переходять одна в іншу: спочатку суспільні ідеали засвоюються особистістю і починають збуджувати її активність, у процесі якої відбувається їх предметне втілення, а предметно втілені цінності, у свою чергу, стають основою для формування суспільних ідеалів [10, с. 27]. Як зазначає вчений, відсутність сформованої системи ціннісних утворень породжує відчуття внутрішньої пустки, орієнтацію особистості на зовнішні критерії оцінки, некритичне прийняття світобачення інших.

На думку Ш.Шварца, вартості презентують три універсальні людські потреби, значущі для життя: біологічну потребу організму, потребу вкоординованих соціальних інтеракціях та потребу у виживанні. Щоб вижити, людина повинна ідентифікувати оточуючі об'єкти та спланувати відповіді на зовнішні стимули, які допоможуть їй задовільнити зазначені базові потреби. Із цього приводу А.Михальський слушно вказує, що цінності впливають на формування здатності людини проектувати своє майбутнє і можуть бути основою для прийняття нею рішень.

За П.Менцером, цінність – це те, що почуття людей "визнають" вищим понад усім, до чого вони прагнуть, беруть приклад і відносяться з повагою. Цінність – це сутність та умова повноцінного буття суб'єкта [4, с. 69]. Імпонує нам і твердження А.Маслоу про те, що цінності людини мають у своїй основі глибоко різне сприйняття нею фізичного, соціального та власного психологічного світу, організація якого безпосередньо пов'язана з індивідуальною системою вартостей [12, с. 316].

Цінності загалом тісно взаємопов'язані з духовною сферою особистості, будучи суттєвою ознакою рівня її розвитку. Ґрунтовний аналіз такого взаємозв'язку зустрічаємо у працях І.Беґа, М.Боришевського, О.Колісника, Г.Костюка, С.Рубінштейна, М.Савчина, В.Століна та ін. Зокрема, М.Боришевський зазначає, що розвиток духовності передбачає наявність



у структурі її носія розвинених ціннісних якостей – справедливості, відповідальності, чесності та інших морально-релевантних вартостей [1, с. 22].

Ряд учених співвідносять цінності з потребами, мотивами й настановленнями особистості. Так, Е.Головаха вважає, що свідомі потреби людини можуть бути водночас її головними життєвими цінностями [5, с. 260].

Однак, Д.Леонт'єв та Ф.Василюк категорично розмежовують ці поняття: цінності не обмежені певним моментом і, навідріз від потреб, можуть відображати інтереси суспільства в цілому, а не лише конкретної особи. Кількість цінностей, якими може розпоряджатися людина, значно менша, ніж настановлень, пов'язаних із конкретними ситуаціями. До того ж цінності визначають основні якісні характеристики настановлень, маючи більшу суб'єктивну значущість, а не навпаки.

На думку Ф.Василюка, під час свого розвитку цінності зазнають певних еволюційних змін: спочатку вони існують тільки у формі емоцій, а згодом перетворюються на мотиви, у процесі набуття яких збільшується ступінь їх усвідомлення. Отже, цінність, перетворившись на мотив і будучи джерелом осмисленості буття, стимулює особистісне зростання та вдосконалення – "цінність внутрішньо висвітлює усе життя людини, наповнюючи його справжньою свободою" [3, с. 110 – 129].

Неможливо не погодитися з думками низки інших вчених, які вважають, що цінності – найважливіший регулятор життєдіяльності (І.Бех, К.Островська). Саме цінності та смислотворювальні мотиви, як зазначає С.Максименко, роблять життя людини структурованим, впорядкованим, а також вони – важливі компоненти спрямованості її особистості.

Цікавою в даному контексті є теорія Р.Шакурова. Ціннісне ставлення, на думку науковця, завжди зводиться до двох процесів: появи бар'єру та його усунення. Бар'єр є носієм негативного значення, тоді як його подолання позитивно значуще. Під позитивним дослідник розуміє цінності, а під негативним – "антицінності, зло". Сам бар'єр на шляху до предмета, здатного задовільнити певну потребу, розглядається як джерело цінності. Якби не існувало нічого цінного, то ми залишалися б перед дійсністю безжиттєвими, апатичними; завдяки ж їх присутності середовище наповнюється смыслом.

Цінності мають ряд властивостей, основні з яких визначає Л.Ерштейн: 1) це – інтрапсихічний феномен, що відображує ставлення суб'єкта; 2) завжди можна вказати, кому належать цінності, тобто вони лише суб'єктивні; 3) внаслідок того, що відображають кількісну категорію вартості, мають здатність змінюватися; 4) також це – засіб, за допомогою якого індивід суб'єктивує об'єктивну дійсність [6, с. 12].

Сукупність сформованих цінностей утворює таку сферу свідомості, яка забезпечує відносну стійкість особистості, виражаючись у спрямованості її потреб та інтересів. О.Мірошниченко, зокрема, вважає відповідну сферу вагомим показником рівня особистісного розвитку людини: чим вона керується, на основі чого здійснює життєдіяльність та вчинки, чи є цінністю для неї власне "Я". Отже, актуальним питанням у дослідженні цінностей виступає їх класифікація та її основи.

Теоретичний аналіз наукових праць дає змогу виокремити основні види цінностей: духовні та матеріальні, а також сімейні, професійні, патріотичні, релігійні тощо. Основою поділу їх на певні підгрупи є різні сфери соціуму, а також самі носії цінностей. Наприклад, у сфері суспільного життя найбільш глобально можна виокремити соціально-статусні (соціальна повага, досягнення, суспільна активність) та духовні цінності (пізнавальні, етичні, естетичні). Стосовно ціннісних якостей розрізняють цінності-ідеали, цінності-властивості речей та цінності-речі; з погляду суб'єктів як їх носіїв – індивідуальні, групові та загальнолюдські вартості.

Загальновідомий поділ цінностей М.Рокичем на два класи: термінальні – втілюють переконання у тому, що певна мета існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – коли певний спосіб дій з особистої та суспільної точок зору є переважаючим у будь-якій ситуації. На думку вченого, усі цінності характеризуються наступними ознаками: 1) загальна їх сума, що є власністю людини, порівняно невелика; 2) усі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоч і в різній мірі; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки цінностей прослідковуються в культурі, суспільстві; 5) ціннісний вплив спостерігається практично в усіх соціальних феноменах [13].

В.Франкл виокремлює три базові групи цінностей: цінності творчості (на його думку, найбільш природні та важливі), цінності переживання та цінності ставлення. Цінності, які реалізуються у творчих діях, автор називає "продуктивними"; інші, які проявляються в переживаннях, – "цінностями переживання"; ще одні, які визначають відношення людини до оточуючих її факторів, – відповідно, "цінностями ставлення". Він зазначає, що не можна недооцінювати усю повноту смислу, який віднаходить наше буття завдяки цінностям, адже в даному випадку людина може регулювати власні зусилля відповідно до можливостей [8, с. 431].

Ш.Шварц згрупував цінності вже у 10 типів, які визначають спрямованість життєвої активності наступним чином: 1) "Влада" як домінування над людьми; 2) "Досягнення" як власний успіх у співвідношенні із соціальними стандартами; 3) "Гедонізм" як насолода чи почуттєве задоволення; 4) "Стимуляція" як відображення потягу до чогось; 5) "Самостійність" особливо думок та дій; 6) "Універсалізм" – розуміння і захист людей та світу; 7) "Доброта" як бажання отримати певні блага; 8) "Традиції" – відповідальність за збереження культурних звичаїв; 9) "Конформність" – стримання поривів, що можуть нашкодити іншим; 10) "Безпечність" як стабільність суспільства та самого себе.

Узагальнюючи відомі класифікації, П.Горностай зазначає, що цінності можуть бути: позитивні й негативні (найбільш загальне вираження – добро та зло), реальні та ідеальні (останні як певні уявлення, ідеї), природні та штучно створені (природні багатства та предмети мистецтва), матеріальні та духовні, предметні та суб'єктні, суспільні й особистісні.

Д.Леонт'єв та М.Яницький поділяють цінності на реальні та декларовані. Декларовані – цінності нижчих рангів, від яких особа може відмовитися в будь-який момент. Вони приводять ціннісну систему у видиму відповідність з вимогами соціуму. Якщо реальні цінності не відповідають соціуму, то людина демонструє декларовані, - свого роду захисний механізм, за допомогою якого вона взаємодіє із середовищем, уникаючи конфліктів.

Коли доводиться робити вибір, людина сприймає не лише позитивні цінності, а й регресивні. Першу групу Г.Олпорт назвав цінностями росту, а другу – цінностями свідомого регресу [13, с. 98]. Регресивні цінності дозволяють критично оцінити певну ситуацію, допомагаючи таким чином прийняти потрібне в даному випадку рішення.

Г.Балл та Р.Трач пропонують п'ять видів загальнолюдських цінностей, важливих для благополуччя суспільства: "турбота та співчуття",

"самовизначення", "людська різноманітність", "співпраця", "демократичне втручання та справедливість". Т.Калюжна до найзначущіших вартостей відносить діяльність, життєпризначення, загальноприйняті культурні смисли, зразки, норми життя та поведінки. Основною їх функцією науковець вважає продукування життєвого смислу.

М.Боришевський, аналізуючи феномен духовності, в якості базових розглядає моральні та громадянські цінності. У структурі останніх вчений, у свою чергу, виокремлює: патріотизм; глибоке усвідомлення ролі рідної мови, держави, нації; повагу до інших спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні цінності; світоглядні та валеологічні [1, с. 147].

Отже, цінності утворюють багаторівневу ієрархічну систему, яка допомагає людині здійснювати життєві вибори, самовизначатися. Згідно з М. Шелером, ціннісна ієрархія витікає із самої сутності цінностей та не стосується лише "відомих" із них. У працях Д.Леонт'єва, С.Пантилеєва, О.Фанталової вказується на неоднозначність критеріїв індивідуального ранжування цінностей: їх переважання зумовлюється уявленнями про абсолютну значущість для суспільства або ж тільки суб'єктивною значущістю.

Кожній людині притаманні індивідуальні вартості, які є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом індивіда. У свідомості вони відображаються у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором регуляції поведінки.

У концепції особистості В.Ядова ціннісні орієнтації – це система диспозицій, пов'язана з вищими цілями індивіда. Вони є орієнтацією особи на вартості матеріальної та духовної культури суспільства, з точки зору яких вирішуються складні життєві питання. Як зазначає вчений, у простих ситуаціях людина керується елементарними настановленнями; в більш складних, де діють певні правила, її поведінка будується на основі фундаментальніших настанов; а у різних соціальних контактах вчинки регулюються ще вищими диспозиціями – значущими ціннісними нормами. Автор теорії вказує на те, що система ціннісних орієнтацій формується на основі вищих соціальних потреб людини у відповідності зі стилем її життя [2, с. 154 – 167].

П.Горностай визначає ціннісні орієнтації як спрямованість інтересів та потреб особистості на певну ієрархію життєвих вартостей, схильність надавати перевагу одним цінностям перед іншими в різних життєвих ситуаціях, здатність диференціювати особистісні об'єкти та явища за їх значущістю.

Л.Романюк зауважує, що ціннісні орієнтації визначають поведінку, забезпечуючи системотвірну функцію в структурі особистості, а також виступають як спрямованість на її життєві цілі й ідеали. Так, на думку дослідниці, "якщо цінності є психологічною основою рішення про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації".

Н.Низовських вказує на систему життєвих орієнтацій як на сукупність цінностей, інтегрованих особистістю відповідно до власної долі. Вони багато в чому визначають особливості індивідуального життєвого шляху, тому що через призму власних орієнтацій людина не лише сприймає оточуючий світ і себе, а й діє у відповідності з ними.

Аналогічно І.Галян зазначає, що залежно від того, які саме цінності містить структура ціннісних орієнтацій індивіда, як вони взаємодіють та які з них переважають, можна виявити спрямованість особистості на конкретні життєві цілі. Таке системне функціонування цінностей, на думку вченого, і знаходить своє відображення у функціонуванні ціннісно-смісловій сфери. З одного боку, обрані цінності регулюють усі чинники активності людини, з іншого – є внутрішнім джерелом життєвих цілей, виділяючи серед них найбільш значущі та наділені особистісними смислами.

**Висновки.** Отже, здійснений нами аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень цінностей засвідчив, що у сучасній психологічній і педагогічній науці, незважаючи на великий обсяг теоретичних та практичних досліджень, усе ще не вироблено єдиного розуміння поняття “цінність”. Проблема ціннісних орієнтацій потребує більш детальної і ретельної методологічної та практичної розробки.

### Література

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
2. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А.Волочков, Е.Г.Эрмоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №2. – С. 17–33.
3. Генисаретский О.И. Художественные ценности в структуре образа жизни и окружающей среды / О.И.Генисаретский // Общие проблемы искусства. Обзорная информация. Вып. 1. – М.: ГБЛ, 1985. – С. 16–19.
4. Дьяконов І.В. Соціально-філософський аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / І.В.Дьяконов. – Запоріжжя, 2008. – 21 с.
5. Єрмакова С.С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. на здоб. науки ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С.С.Єрмакова. – Одеса, 2003. – 21 с.
6. Киричук О.В. Основи психології: підручник / О.В.Киричук, В.А.Роменець. – 5-те вид. – К.: Либідь, 2002. – 632 с.
7. Москалець В.П. Психологія релігії: посібник / В.П.Москалець. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
8. Пазенок В.С. Філософія: навчальний посібник / В.С.Пазенок. – К.: Академвидав, 2008. – 280 с.
9. Пророк Н.В. Місце особистісних цінностей в процесі професійної соціалізації / Н.В.Пророк // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – [Вип. 3]. – Т. VI. / за ред. С.Д.Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2004. – С. 180 – 185.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С.Пряжников. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 280 с.
11. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / М.В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
12. Сиргалина Л.Р. Ценность как онтологическая основа ценностных ориентаций: автореферат на соиск. уч. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Л.Р.Сиргалина. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
13. Чудновський В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В.Э.Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

УДК 373.21

### ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

**Примаченко А.М.**, студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О.П.**, кафедра дошкільної освіти

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день, відбувається переорієнтація сучасного суспільства та його соціокультурної політики, що передбачає інноваційні зрушення в освітньому процесі дошкільних закладів освіти, розвиток особистості дитини на засадах духовності, ціннісного ставлення до навколишнього, розуміння мистецтва як одного з найважливіших

чинників її розвитку. Саме у цьому процесі, у процесі формування духовності, значне місце відводиться проблемі естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Однією з найважливіших складових духовно-культурного розвитку особистості людини, здійснення якої повинна забезпечувати держава, є її естетичне виховання. Філософсько-естетичні аспекти розглядаються в наукових працях Ю.Афанасьєва, М.Кагана, М.Киященка. Психологічні основи естетичного виховання висвітлюються в дослідженнях Л.Божович, Л.Виготського, І.Кона, Б.Теплова. Теорія естетичного виховання дошкільників сформована на основі наукових висновків Є.Фльоріної, Н.Сакуліної, Н.Ветлугіної, Т.Комарової, В.Жадан.

На початку 90-х років теорія естетичного виховання дошкільників збагачується результатами наукових досліджень, здійснених В.Котляром, Н.Кириченко, С.Науменко, Л.Шульгою. Помітно в цей час стає тенденція до оновлення змісту естетичного виховання в дошкільному закладі.

Як зазначає О.Радугін, естетичне виховання у широкому філософському значенні передбачає якісні зміни рівня естетичної культури об'єкта виховання, яким може бути як окрема особистість, соціальна група, так і суспільство в цілому. Він вважає, що виховання красою та через красу формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й розвиває її до творчості, до створення естетичних цінностей у сфері трудової діяльності, побуті, вчинках, у мистецтві [1; с. 123 – 229].

У процесі естетичного виховання важливо навчити дітей розуміти і сприймати красу. Естетичне сприймання – початковий момент у процесі естетичного ставлення до дійсності, який проявляється в спостережливості, вмінні помітити найбільш суттєве, що відображує зовнішню та внутрішню красу предмета, явища, процесу [3; с.22]. Спостерігаючи прекрасне, людина не може бути байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до спостережуваного.

У старшому дошкільному віці дитина глибше сприймає твори мистецтва, у неї може розвинути музичний слух або поетичний хист, вона виявляє здатність помічати й емоційно відгукуватися на виражально-зображувальні засоби творів мистецтва тощо.

Виховуючи у дітей сприймати красу і емоційно відгукуватися на неї, педагог поступово підводить їх до розуміння, оцінювання, формування естетичних уявлень і суджень, які передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища. Так виділяють естетичну свідомість – форма суспільної свідомості, що реалізується як художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, смаки, ідеали тощо. Формується вона на основі естетичної практики упродовж всього життя. Важливим її елементом є естетичні почуття.

Під час естетичного сприймання виникають естетичні почуття. Це досить складне явище, яке відбиває багатство індивідуального духовного життя особистості. За визначенням О.Беляєва, естетичні почуття – це емоційне переживання індивідом свого естетичного відношення до дійсності. Ці почуття зв'язані з минулим досвідом індивіда, з його знаннями про світ, які об'єктивно присутні в оцінці, смаку – активізуючи творчу фантазію, уяву [4; с.219].

На думку В.Личкова, естетичні почуття особистості – це ступінь, рівень опанування себе та оточуючого середовища. Проте естетичні почуття являють собою грань загальних людських відносин і тому вступають, як міра універсальності та гармонійності особистості. Естетичні почуття забарвлюють і емоції, і волю, і розум дитини вмінням бачити, відчувати та створювати красу. Дитина, яка знаходиться у стані актуалізації естетичних почуттів, ставить до себе. До природи, до інших не як споглядач, а як людина, що відчуває унікальність та своєрідність іншого [5].

Естетичні переживання – це почуття людини, що пов'язані з конкретними предметами, явищами, що їх сприймає особистість. Степаненко Н.П. погоджується з думкою психолога С.Рубінштейна, який зазначав, що зв'язок почуттів з предметом, який його викликає і на який воно спрямоване, виступає особливо яскраво в естетичних переживаннях" [6; с.32]. Сукупність людських почуттів – це, по суті, сукупність ставлення людини до навколишнього світу і передусім до інших людей у живій і безпосередній формі особистого переживання.

Естетичний смак є комплексним інтегрованим складником естетичної свідомості. За визначенням С.Гончаренка, естетичний смак – здатність дитини до миттєвої оцінки дійсності, творів мистецтва крізь призму естетичних категорій і власного досвіду [2; с.245]. Естетичний смак спрямовується естетичним ідеалом людини та її потребами, виявляється в конкретних актах естетичного сприймання і часто супроводжується інтуїтивним осянням.

Таким чином, проблема естетичного виховання підростаючого покоління є актуальною і соціально значущою. Естетичне виховання – це організація життя і діяльності дітей, що

сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті і мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до світу.

Важливими напрямками естетичного виховання дітей дошкільного віку є художнє виховання – виховання особистості засобами мистецтва, завданнями якого є: систематичний розвиток естетичного сприймання, естетичної потреби, почуттів та уявлень дітей; прилучення дітей до діяльності у сфері мистецтва, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, власну діяльність тощо.

### Література

1. Эстетика / Под. ред. А.А.Радугина. – М.: Просвещение, 1998. – 400 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Пройдакова Ю. Естетичний світ дитини / Ю.Пройдакова // Дошкільне виховання. – 2014. – № 2. – С. 21 – 23.
4. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А.Беляева [и др.] – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
5. Личкова В.А. Світ людини в мистецтві: (світоглядно-антропологічні засади теорії естетичного виховання). – Ч.: Некрасов, 2005. – 152 с.
6. Степаненко Н.П. Декоративне малювання як засіб пізнання та розвитку естетичного сприймання дошкільнятами навколишнього світу / Н.П.Степаненко // Обдарована дитина. – 2013. – №8. – С. 30 – 38.

УДК 37.013.42

## ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ

**Прокопенко Л.С., Ромаскевич А.Ю.**, магістранти факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Щотка О.П.**, кафедра психології

Глобальні зміни сучасного життя, руйнування звичних соціальних зв'язків, знеособленість трудових відносин, завищені соціальні очікування у сфері працевлаштування людини, суттєві психоемоційні навантаження все частіше призводять до розвитку небажаних психологічних станів. Недостатня обізнаність спеціалістів різних професій щодо збереження свого психологічного здоров'я, відсутність умінь ефективно долати стресові ситуації призводять до ускладнень у професійній діяльності, в сім'ї, у взаємодії з оточуючими, сприяють зниженню працездатності, виникненню депресивних станів і, як наслідок впливу цих та інших факторів, формуванню синдрому "емоційного вигорання".

Емоційне вигорання попри тривалу історію його вивчення залишається поширеним явищем у представників педагогічної професії практично у всьому світі. До недавнього часу вигорання педагога розглядали й обговорювали як синдром, що виникає після досить тривалого періоду виконання професійних обов'язків (Дж.Гейнс 1983), та останнім часом з'явилося чимало публікацій, що підтверджують появу емоційного вигорання в молодих учителів і навіть у студентів, які готуються ними стати і досвід педагогічної діяльності яких обмежений лише педагогічною практикою (Т.В.Зайчикова, 2006; Н.Шорн, П.Бучвальд, 2007).

Вище зазначене змушує порушувати питання щодо необхідності *ієрархізації* чинників вигорання і розробки заходів його *попередження*. Тому що огляд великої кількості публікацій із проблеми вигорання педагога свідчить про очевидну непослідовність і неузгодженість результатів досліджень, що стосуються *чинників* вигорання, *принципів* їх класифікації і *висновків*. Адже вчителі-початківці не встигли відчути негативного впливу численних несприятливих умов педагогічної діяльності, які дослідники проблеми розглядають як чинники вигорання (велике навчальне навантаження; необхідність виконання додаткових обов'язків, які вчителю доручає адміністрація школи; відносини з батьками учнів тощо). Отже, існують інші, більш вагомні чинники виникнення цього синдрому. Таким чином, огляд чинників емоційного вигорання педагогів є досить актуальним.

**Метою статті є** вивчення та аналіз чинників емоційного вигорання педагогів.

Природа феномену емоційного вигорання є дуже складною. Згідно із загальноновизнаним підходом до його концептуалізації (К.Маслач, С.Джексон, 1986; К.Маслач, В.Шауфелі, 1993 та ін.) емоційне вигорання трактують як тривимірний синдром, який характеризується *емоційним виснаженням, деперсоналізацією і редуцією професійних обов'язків*. Така структура емоційного вигорання спонукає дослідників до пошуку різноаспектних пояснень вигорання та визначення відповідних засобів подолання його симптомів.

Незважаючи на те, що феномен емоційного вигорання має досить тривалу історію висвітлення у психологічній літературі кінця ХХ ст., зокрема в аспектах дослідження сутнісного змісту та структури (Т.В.Форманюк, 1994; В.В.Бойко, 1996; Л.М.Карамушка, 2001; Н.В.Назарук, 2007); розробки психодіагностичного інструментарію для його вимірювання (К.Маслач, 1993; В.В.Бойко, 1996, О.О.Рукавишников, 1998); аналізу детермінант виникнення синдрому (В.Є.Орел, 2001; Т.В.Зайчикова 2001; К.О.Малишева 2003; Н.М.Булатевич, 2004); визначення засобів профілактики та корекції наслідків вигорання (І.Ю.Остополець, 2003; І.В.Сергєєва, 2003; Л.М.Карамушка, Т.В.Зайчикова 2005; Н.В.Назарук, 2007), кількість публікацій, присвячених проблемі вигорання педагога не тільки не зменшується, а дедалі зростає.

Синдром "емоційного вигорання" – добре знайоме явище в школах. Постійна втома, емоційна спустошеність, відчуття відсутності соціальної підтримки, постійні докори учням, і їхнім батькам, невдоволення професією – його прояви.

Існують три чинники, що відіграють істотну роль в "емоційному вигоранні" вчителів: особистісний, рольовий та організаційний.

*Особистісний чинник.* По даним Н.А.Морозової, Ю.Є.Макаревської, Л.Н.Ожигової, синдрому вигорання схильні педагоги, що відрізняються занепокоєнням, тривогою, чутливістю до складних і конфліктних ситуацій, дратівливістю, замкнутістю, з дещо обмеженим колом інтересів, що формалізують свої професійні обов'язки, що уникають труднощів і відповідальності, недисципліновані і погано організовані (Морозова та ін., 2008).[6, с.58] Також вигоряють більшою мірою "трудоголіки", вчителі, які працюють з високою самовіддачею і відповідальністю, ті, хто знайшли своє покликання в роботі, трудяться до самозабуття, з установкою на постійну включеність в робочий процес.[5,с. 454]

*Рольовий чинник.* До нього відносять: рольовий конфлікт, рольову перегруженість та рольову невизначеність. Перший чинник являє собою суперечливі вимоги до працівника, рольова невизначеність проявляється в не чітких, невизначених вимогах до працівника, а перевантаженість проявляється тоді коли, коли рольві очікування набагато більші, ніж індивідуальні можливості і мотивація по виконанню завдання. Сінг та Гулсбай вважають, що вигорання опосередковується впливом рольового стреса на характеристики виконання діяльності, до яких відносять якість виконання роботи, задоволеність працею, намір піти з роботи і лояльність по відношенню до організації. Вигорання безпосередньо не є стресором, воно виникає в результаті кумулятивного впливу багатьох рольових стресорів. Автори роблять наступні висновки:

- в певний мірі деякі джерела стреса присутні в роботі (рольовий конфлікт, рольова невизначеність, рольова перенапруженість);
- окремо ці рольові стресори можуть бути дисфункціональними;
- кумулятивний ефект цих стресорів може перевищити адаптаційні ресурси людини, в результаті чого підвищується вірогідність розвитку вигорання і негативних наслідків у виконання професійної діяльності [3, с. 65-67]

*Організаційний чинник.* Включає характеристики професійних задач, характер керівництва, ступінь відповідальності, умови матеріального середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності. Підвищене навантаження у професійній діяльності, наднормова праця, висока тривалість робочого дня, недостатня винагорода, грошова чи моральна, або її відсутність сприяють виникненню вигорання. Як наслідок, підвищується нервова напруга, що призводить до фрустрації, тривожності, емоційного спустошення як передумов психічних захворювань та емоційного вигорання [3,с. 167].

Зміст праці вчителів як група чинників включає кількісні та якісні аспекти роботи з учнями: їхню кількість, ступінь глибини комунікаційного контакту. Велика кількість учнів у класі може призвести до недоліку елементарного контролю, що сприятиме вигоранню. Також педагогам часто доводиться мати справу з дітьми із соціально-неблагополучних сімей. Будь-яка критична ситуація з учнями, незалежно від її специфіки, негативно впливає на вчителів і може також стати чинником вигорання.

За Бойко В.В. емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості та складається з таких факторів: внутрішніх і зовнішніх [3, с. 65 – 67].

#### **Зовнішні фактори, які провокують "вигорання":**

- хронічна напружена психоемоційна діяльність. Така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, точніше, з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і дією на них. Професіоналові, працюючому з людьми, доводиться постійно підкріплювати емоціями різні аспекти спілкування активно ставити і вирішувати проблеми, уважно сприймати, посилено запам'ятовувати і швидко інтерпретувати візуальну, звукову і письмову інформацію, швидко зважувати альтернативи і приймати рішення.[1, с. 5 – 14]

– дестабілізуюча організація діяльності. Основні її ознаки загальновідомі: нечітка організація і планування праці, недолік устаткування, погано структурована і розпливчата інформація;

– підвищена відповідальність за виконувані функції і операції. Представники масових професій зазвичай працюють в режимі зовнішнього і внутрішнього контролю. Передусім це стосується медиків, педагогів, вихователів, охоронців громадського порядку, обслуговуючого персоналу. Процесуальний зміст їх діяльності полягає в тому, що постійно потрібно входити і знаходитися в стані суб'єкта, з яким здійснюється спільна діяльність. Потрібно уважно слухати опонента, співпереживати, співчувати, передбачати його слова, настрої, вчинки;

– неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності. Вона визначається двома основними обставинами: конфліктністю по вертикалі, в системі "керівник-підлеглий", і по горизонталі, в системі "колега-колега". Знервована обстановка спонукає одних розтрачувати емоції, а інших – шукати способи економії своїх психічних ресурсів. [4, с. 127 – 130].

#### **Внутрішні фактори, що обумовлюють емоційне вигорання:**

– схильність до емоційної ригідності. Природно, емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш реактивний і сприйнятливий, емоційно стриманий. Навпаки, формування симптомів "вигорання" проходить повільніше у людей імпульсивних, таких, що мають рухливі нервові процеси. Підвищена вразливість і чутливість можуть повністю блокувати даний механізм психологічного захисту і не дозволяти йому розвиватися. Нерідко трапляється так, що пропрацювавши "в людях" до пенсії, людина проте не втратила чуйність, емоційну залученість, здатність до співпереживання;

– інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності. Це психологічне явище виникає у людей з підвищеною відповідальністю за доручену справу, виконувану роль. Досить часто зустрічаються випадки, коли по молодості, недосвідченості і, можливо, наївності, фахівець, працюючи з людьми, сприймає все занадто емоційно, віддається справі без залишку. Кожен стресогенний випадок з практики залишає глибокий слід в душі. Доля, здоров'я, благополуччя суб'єкта діяльності викликає інтенсивну співучасть і співпереживання, тяжкі роздуми і безсоння. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, прибігаючи до тих або інших прийомів психологічного захисту. Так, деякі фахівці через якийсь час змінюють профіль роботи і навіть професію. Частина молодих учителів покидає школу в перші 5 років трудового стажу;

– слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності. Тут є два аспекти. По-перше, професіонал у сфері спілкування не вважає для себе необхідним або чомусь не зацікавленим проявляти співучасть і співпереживання суб'єктові своєї діяльності. Це не лише стимулює емоційне вигорання, але і його крайні форми – байдужість. По-друге, людина не звикла, не вміє заохочувати себе за співпереживання і співучасть, що проявляються по відношенню до суб'єктів професійної діяльності. Систему самооцінок вона підтримує іншими засобами – матеріальними або позиційними досягненнями. Альтруїстична емоційна віддача для такої людини нічого не означає, і вона не потребує її, не відчуває від неї задоволення;

– моральні дефекти і дезорієнтація особистості. Можливо, професіонал мав моральну ваду ще до того, як став працювати з людьми, або придбав в процесі діяльності. Моральний дефект обумовлений нездатністю включатись у взаємодію з діловими партнерами такими моральними категоріями, як совість, чесність, повага прав і гідності іншої особистості. Моральна дезорієнтація викликається іншими причинами – невмінням відрізнити добре від поганого, благо від шкоди, що наноситься особистості. Проте як у разі морального дефекту, так і за наявності моральної дезорієнтації, формування емоційного вигорання полегшується. Збільшується вірогідність байдужості до суб'єкта діяльності і апатії до виконуваних обов'язків. Психічна напруга, тривожність, емоційне спустошення, байдужість, депресія – це одні із небагатьох чинників, які провокують емоційне вигорання у вчителів [2, с. 92 – 97].

Професія вчителя відноситься до соціальних професій типу "людина-людина". Специфіка роботи відрізняється від інших спеціальностей тим, що в них присутня велика кількість ситуацій з високою емоційною виснаженістю і складністю міжособистісного спілкування. В свою чергу це вимагає від спеціаліста значного внеску до встановлення довірливих відносин і уміння управляти емоційною напруженістю. Тому професія вчителя пов'язана з високим ризиком емоційного вигорання. Існують різні чинники, що призводять до виникнення цього синдрому. Вони можуть бути: особистісні, організаційні, рольові, зовнішні та внутрішні фактори. Ці чинники несуть в собі негативний вплив на виконання людиною своєї роботи, призводять до емоційної та мистецької відстороненості, незадоволеністю собою, за яким слідує тривога, депресія й різні психосоматичні порушення, неадекватне емоційне реагування.

## Література

1. Беребин М.А. Факторы риска психической дезадаптации и ее распространенность у педагогов общеобразовательных школ: Автореф. канд. дисс, СПб 1996. – 14 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
3. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л.С.Чутко, Н.В.Козина. – 2-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2014. – 256 с.
4. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст]: коллективная монография / под ред. В.В.Лукьянова, Н.Е.Водопьяновой, В.Е.Орла, С.А.Подсадного, Л.Н.Юрьевой, С.А.Игумнова; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.
5. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под. ред. А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2011. – 512 с.
6. Форманюк Т.В. Синдром "эмоционального сгорания" как показатель профессиональной дезадаптации учителя. / Т.В.Форманюк // Вопросы психологии, №6, 1994. – 64 с.

УДК 37.015.3

## МАНИПУЛЯТИВНИЙ ВПЛИВ У В ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ ОСВІТЯН

**Ромаскевич А.Ю., Прокопенко Л.С.**, магістранти факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Щотка О.П.**, кафедра психології

*У статті висвітлено підходи до визначення поняття маніпуляція, подані дані емпіричного дослідження макіавеллізму сучасного вчителя. У пропонованій публікації зроблено спробу привернути увагу до проблеми комунікативних маніпуляцій у педагогічному процесі.*

**Ключові слова:** маніпуляція, макіавеллізм, вплив.

**Постановка проблеми** Одним із завдань освіти в Україні згідно з державною національною програмою "Освіта" є формування освіченої, творчої особистості, становлення її морального й фізичного здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає виявлення й розвиток в особистості дитини найкращих якостей, що й підтверджено одним із важливих принципів педагогіки – опиратися на позитивне в дитині. Дотримання цього принципу пов'язане з організацією продуктивного, гуманного, щирого спілкування. Але на заваді формування доброзичливих стосунків на основі взаєморозуміння, діалогічності та підтримки часто стають маніпулятивні дії суб'єктів спілкування. Е.Шостром відзначив, що кожна людина в житті – маніпулятор. Учителі та учні теж не виняток.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Серед вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі психології впливу та спілкування, що займалися дослідженням маніпуляцій, необхідно назвати Е.Берна, Е.Шострома, В.Шейнова, У.Глассера, Ф.Перлза, Е.Фромма, Дж.Хейлі, Дж.Бюдженалю, Р.Чалдіні, Р.Гаріфуліна, В.Панкратова.

### **Виклад основного матеріалу.**

Проблема маніпуляції розглядається психологами різних підходів. У зарубіжній психології одна точка зору належить біхевіористам (Р.Франке, Д.Карнегі та ін), які вважають маніпуляції необхідними й корисними, оскільки вони замінюють грубі методи досягнення мети, де маніпулятор виступає як досвідчений в різних прийомах суб'єкт спілкування [2]. Учені гуманістичної психології мають протилежну думку стосовно даного явища. На думку Е.Шострома, "людина – це маніпулятор, тобто неблагополучна особистість, яка прагне керувати собою й оточуючими, причому ставиться до людей як до речей і не усвідомлює свою фальшивість". Він вважає маніпулювання злом і основним лихом сучасної людини [3]. У вітчизняній психології маніпуляція розглядається: з позицій ціннісно-смыслового підходу до особистості й спілкування (К.І.Рюминой та С.Л.Братченко), тобто визначальним є ставлення до себе, інших і світу в цілому. "У цьому випадку можна говорити про маніпулятивну діяльність, цілеспрямовану, усвідомлену (або частково усвідомлену)". При цьому маніпулятивна діяльність у процесі розвитку особистості є "автономною" і здійснюється незалежно від ситуації спілкування, так як стає нормою життя й людських відносин [2].

Е.Л.Доценко визначає маніпуляцію як "такий психологічний вплив на іншу людину, який не завжди нею усвідомлюється і змушує її діяти відповідно до цілей маніпулятора. При



вдалому маніпулюванні суб'єкт, приховуючи свої справжні наміри, з допомогою неправдивих відволікаючих маневрів домагається, щоб партнер, сам того не усвідомлюючи, змінив свої первинні цілі". Через поняття впливу маніпуляцію визначають В.В.Знаків, Е.В.Сидоренко, Г.В.Грачов і І.К.Мельник.

У даний час психологи все частіше звертаються до вивчення маніпуляції як способу впливу. Їх цікавлять питання, пов'язані з допустимістю використання маніпуляцій у різних сферах міжособистісного спілкування, а також пошуки прийомів протистояння маніпулятивному впливу.

Професія педагога належить до тих професій, де здійснення впливу на іншу людину (учня) належить до передбачуваних результатів діяльності. Нерідко вчителі для вирішення проблемних педагогічних ситуацій використовують маніпуляцію як спосіб впливу на учнів. Часто вони й самі піддаються маніпуляціям з боку вихованців. Тому ми згодні з авторами, які відносять професію вчителя до найбільш схильних до маніпулятивної деформації [1].

Щодо взаємин учителя й учнів Е.Шостром приходиться до висновку, що "конформізм і активний контроль – це цінності середнього вчителя. І найскладніше їм приходиться з творчими дітьми, особливості яких вищі середнього. Як правило, ці діти характеризуються тим, що носяться з дикими й некерованими ідеями, прагнуть продукувати їх нестандартними способами, не йдуть протореними стежками; їм властиві гумор, грайливість, свобода у виявах. Як правило, саме ті діти залишають помітний слід у житті, а тихоні, слухняні вчительські улюбленці залишаються сірими й непомітними".

Щоб не стати маніпулятором. потрапляючи в складну ситуацію, Е.Шостром радить позбутися таких прийомів: системи доносів (привчання доповідати про колег); системи улюбленців (довірених осіб, яких можна нагороджувати за хорошу поведінку); створення атмосфери невідомості (різних загроз, можливих покарань); приниження (виставлення на посміховисько; оцінки як покарання; неприємних порівнянь(постійно ставити в приклад іншим). Усі ці прийоми негативні, вони вирощують конформіста, а не творчу особистість.

Педагогічна діяльність має будуватися на гуманістичній основі, і вчитель в ній повинен керуватися інтересами учня. Але найчастіше педагог, не бажаючи ставити свої інтереси на шкodu інтересам учня, починає вдаватися до маніпулятивних прийомів. Виникає питання: чи може використовуватися маніпуляція в педагогічній діяльності? На це питання відповісти однозначно не можна. Можна лише сказати, що одні автори вважають використання маніпулятивних технологій неприпустимим у педагогічній діяльності, інші вважають, що воно доречно за певних умов. Але досліджень у цій області практично немає.

У дослідженнях В.М.Чернобровкіна виявлено, що в проблемних педагогічних ситуаціях вчителі часто зосереджуються на собі, прагнуть зберегти свій авторитет. Тому, на думку автора, такі педагоги намагаються вирішити проблемну педагогічну ситуацію з позиції власних інтересів і цілей, нерідко використовують інших як засіб для досягнення власної вигоди замість того, щоб подивитися на ситуацію з позицій різних учасників процесу і знайти конструктивне рішення. Автор також указує, що до маніпуляції учнями призводить домінування егоцентричної позиції в структурі особистості педагога

Проте не лише вчитель є маніпулятором, часто й він підпадає під вплив маніпуляцій школяра.

Розглянемо декілька прийомів реагування вчителя на дитячі маніпуляції (за Е.Шостромом).

1. Витримка й володіння собою мають бути першими помічниками вчителя в ситуаціях, коли учень ніби спонукає вчителя до нервування, роздратування, застосування покарань або невиправданої допомоги. Дитина неодмінно має зрозуміти, що вчитель так само любить і поважає маленьку особистість, але така поведінка не відповідає позитивним якостям учня, і її неодмінно треба виправити. Учитель повинен добре розібратися в чинниках такої поведінки дитини й спрямувати учня на його потенційні можливості, які треба задіяти, щоб вирішити ситуацію власними зусиллями.

2. Учитель має бути тонким психологом, щоб правильно визначати психічний стан учня. І тут його головними помічниками виступають увага та спостережливість. Важливо зберегти рівновагу, заспокоїти учня й підтримати впевненість у власних силах.

3. Учитель не тільки повинен побачити особливості психічного стану учня, а й сприйняти та зрозуміти їх. Дитині необхідно допомогти звільнитися від агресивності. Покарання в такій ситуації іноді призводить до ще більш негативних проявів. Перед учителем стоїть завдання створити умови, коли учень зможе спрямувати власні зусилля в напрямі досягнення успіхів у навчанні та визнання серед однолітків. Учителеві треба пам'ятати, що він не тільки суворий наставник, але й друг та радник, який має зрозуміти та допомогти особистості в необхідний момент.

4. Запобігти використанню маніпулятивних прийомів учнями школи можна, якщо діяти непередбачувано для школярів. Спроба запропонувати цікаву творчу діяльність як альтернативу учнівським невинуватим вимогам або домаганням бути першим допоможе особистості учня зберегти власну унікальність, неповторність і оригінальність, а також сформує вміння виражати свої почуття й завоювати справжній авторитет та визнання.

5. Іноді важливим буває відкласти момент прийняття рішення. Те, що під впливом емоцій вважається правильним і необхідним, на відстані може виявитися зовсім не таким. Тому треба більше аналізувати ситуацію й приймати рішення не як наслідок миттєвого реагування на негативні емоційні учнівські прояви, а як аргументований висновок.

6. Ще одним способом захисту вчителя від маніпуляцій дітей в умовах особистісно орієнтованого навчання є організація відвертого спілкування. Відкрити таємницю маніпулятивної поведінки учня, розкрити школяреві справжню мету прояву його емоцій або дій і пропонування шляхів досягнення цілей, але власними зусиллями, іноді дає позитивний результат.

7. Уміння вчителя гнучко реагувати на маніпуляції школярів може виявлятися в здібності відволікти учня від гострої ситуації. У деяких випадках доречними виявляються й маніпуляції вчителя.

8. Учитель повинен постійно тренувати вміння зчитувати невербальні прояви в поведінці школярів. Відповідність вербальної і невербальної інформації дає можливість розкривати приховані наміри в спілкуванні з дітьми.

#### **Висновок**

Е.Шостром говорить про шкідливість маніпуляцій і засуджує особистість, що їх використовує. У педагогічній діяльності педагог повинен обрати шляхи "цивілізованого впливу". Педагог, який володіє навичками спілкування, володіє поведінковою й комунікативною гнучкістю, має широкий репертуар різних комунікативних прийомів; він вільний і відкритий у спілкуванні. Я припускаю, що вчителі, які мають розвинені комунікативні навички, здатні знаходити конструктивні способи впливу на учнів, а також готові (і здатні) на практиці використовувати прийоми, що запобігають "нецивілізованим" формам взаємодії в педагогічному процесі.

#### **Література**

1. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. – М., 2001. – 576 с.
2. Рюшина Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Мир психологи, 2001. – №3. – 207 с.
3. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М.: Апрель-Пресс, изд-во Института Психотерапии, 2004. – 192с.
4. Шостром Э. Анти-Карнеги. – Мн.: ООО "Попурри", 1997. –140 с.

УДК 378.147

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

**Ромаскевич А.Ю.**, магістрант факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

**Постановка проблеми.** Процес становлення вищої освіти в Україні характеризується процесом активної інтеграції до європейської системи освіти. Зокрема, в Україні вже реалізується ступенева система підготовки кадрів, впроваджена кредитно-трансферна система організації навчального процесу, Болонська система оцінювання тощо.

На думку переважної більшості науковців, ці заходи необхідні для успішного функціонування в умовах ринкових відносин. Умови конкуренції на ринку праці України вимагають від сьогоденного студента високого рівня конкурентоспроможності, що можливий при гідному рівні самонавчання, самовиховання, постійного розвитку упродовж не лише навчання, а й трудової діяльності вцілому. Сучасний студент повинен навчатися самостійно працювати, розвивати уміння вчитися з метою формування здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способів адаптації до професійної діяльності.

Саме тому на сьогодні питання активізації самостійної роботи студентів у процесі професійної підготовки набувають особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасна система освіти тісно пов'язує процес аудиторної та самостійної роботи студентів з результатами їх діяльності, адже її завданням є не лише підготовка бази знань, а й формування позитивних якостей особистості майбутнього спеціаліста. Питання самостійної роботи студентів ВНЗ та шляхів її вдосконалення й організації розглядається у працях: С.Дяченко, В.Безпалька, Г.Ковальової, О.Сотнікова, А.Петровського, О.Леонтєєва, К.Платонова, С.Рубінштейна, О.Біляєва, Л.Паламар, Н.Тализіної та ін. У них визначається роль і зміст діяльності студента та викладача в організації самостійної роботи, причини виникнення проблем у її контролюванні та шляхів її організації.

**Мета статті** – розглянути проблеми організації самостійної роботи студентів та визначити ефективні методи її організації з урахуванням сучасних вимог до якості знань, умінь та професійної компетентності фахівця ВНЗ.

**Виклад матеріалу** Положення "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах" передбачає, що самостійна робота студента є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в позааудиторний час.

Самостійна робота включає різні види індивідуального та колективного навчання, що здійснюється без викладача або під його безпосереднім керівництвом, в аудиторних чи позааудиторних умовах. Сучасна система освіти передбачає СРС як домінуючий вид навчальної діяльності та дозволяє розглядати рівень знань, умінь та навичок студента як об'єкт його власної діяльності. Такий вид роботи характеризується не лише високим рівнем самостійності студента, а й залучає творчу активність у навчальну діяльність. Самостійна робота передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, повторення та закріплення, його застосування на практиці. Ефективність самостійної роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку та характеру завдань.

**Самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:**

1. За характером керівництва і способом здійснення контролю:
  - а) аудиторно-позааудиторну (3 – 4 години на день, у т. ч. й у вихідні);
  - б) колективну роботу під контролем викладача - індивідуальні заняття з викладачем.
2. За рівнем обов'язковості:
  - а) обов'язкову, визначену навчальними планами й робочими програмами;
  - б) рекомендовану;
  - в) ініційовану.
3. За рівнем прояву творчості:
  - а) репродуктивну, що здійснюється за певним зразком;
  - б) реконструктивну, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо.
  - в) евристичну, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування.
  - г) дослідницьку, яка орієнтована на проведення наукових досліджень.

Самостійна робота студентів – різноманітний та неоднозначний процес, у чому й полягає складність її організації. Відповідно до "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах": "самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять", до яких належать лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття та консультації. Хоча більшість науковців стверджують, що характерною ознакою СРС є її виконання без безпосереднього втручання у роботу на заняттях чи поза аудиторний час викладача.

На думку В.А.Козакова, мета організації самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості й засвоєння знань, умінь та навичок. Як вважав В.А.Козаков, самостійна робота студентів – це науково-дослідна робота, яка здійснюється під керівництвом викладача в різних формах навчання [3, с. 112].

Дослідження самостійної роботи в працях С.В.Акманової уможливило висновок, що основна проблема постає в організації навчальної діяльності студентів та в їх професійній підготовці до майбутньої роботи. Велика роль у становленні молодого спеціаліста відводиться не на теоретичні знання, а на формування практичних знань та умінь. Над пошуком ефективних методів, форм та засобів, які б стимулювали пізнавальну активність та самостійність роботи студентів нині працюють вітчизняні та зарубіжні вчені [1, с. 200].

На думку Л.В.Онучакової, СРС – це важлива форма вмілого процесу під керівництвом і контролем викладача, під час якого відбувається творча діяльність з набуття і закріплення наукових знань. Професійне зростання фахівця як ніколи залежить від уміння виявити ініціативу, вирішити нестандартне завдання, відздатності до планування і прогнозування резуль-

татів своїх самостійних дій [5, с. 18]. Дане положення змінює традиційну мету самостійної роботи з просто засвоєння теоретичних знань, умінь та навичок на розвиток внутрішньої і зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, що активно перетворює відношення до інформації, здатності вибудовувати індивідуальну траєкторію самонавчання.

О.В.Огнев'юк та А.В.Фурман вбачають мету самостійної роботи студентів у засвоєнні індивідуальних знань [4, с. 85]. Варто зазначити, що традиційні методи самостійної навчальної діяльності орієнтовані на розвиток здатності самостійно отримувати необхідні знання з джерел. Це, безумовно, важливо, але важливо вказати, що готовність до безперервного пошуку нового, до грамотного здійснення процесів пошуку, зберігання, переробки – одна з професійних компетенцій фахівця, яка впливає на успішність його роботи та професійного зростання.

І.В.Оленюк зазначає, що інформація засвоюється, коли студент цілеспрямовано шукає її для здійснення визначеної діяльності і актуалізує вже наявні в нього знання. У такому випадку суб'єкт навчання готовий до сприйняття нового знання. Зазвичай робота з підготовки майбутніх фахівців складна, насичена й об'ємна, що вимагає значної підготовчої роботи з боку і викладача, і студента. І саме від викладача залежить правильна постановка проблем, формування творчих груп студентів, допомога в складанні коректуванні самостійної роботи [6, с. 35 – 37].

Для організації самостійної роботи перед студентом необхідно чітко поставити мету й завдання навчальної роботи, позначити необхідний результат самостійної роботи й форми контролю отриманих в результаті вивчення знань, умінь, професійних навичок і т. д., надавати інформацію про рекомендовані навчальні і навчально-методичні видання

Методичне забезпечення самостійної роботи передбачає: перелік тематики самостійного вивчення, наявність навчальної, наукової та довідкової літератури за даними темами, формулювання завдань та цілей самостійної роботи, наявність інструкцій та методичних вказівок по роботі з даною тематикою. Завдання повинні відповідати завданням вивчення курсу й цілям формування професіонала. На молодших курсах СРС ставить своєю метою розширення та закріплення знань, придбаних студентом на традиційних формах занять. На старших курсах СРС повинна сприяти розвитку творчого потенціалу студента. Контроль за виконанням має бути суто індивідуальним, при тому, що завдання можуть бути комплексними.

Науковці визначають такі форми самостійної роботи студентів:

1. Конспектування.
2. Реферування літератури.
3. Анотування книг, статей.
4. Виконання завдань пошуково-дослідницького характеру.
5. Поглиблений аналіз науково-методичної літератури.
6. Робота з лекційним матеріалом: опрацювання конспекту лекцій, робота на полях конспекту з термінами, доповнення конспекту матеріалами з рекомендованої літератури.
7. Участь в роботі семінару: підготовка повідомлень, доповідей, завдань.
8. Лабораторно-практичні заняття: виконання завдання згідно з інструкціями та методичними вказівками викладача, отримання результату.
9. Науково-дослідна робота, виконання курсових і кваліфікаційних робіт.
10. Контрольна робота в письмовому вигляді.
11. Виконання завдань по збору матеріалу під час практики.

Окрім того, визначено такі види самостійної роботи:

- пізнавальна діяльність під час основних аудиторних занять;
- самостійна робота в комп'ютерних класах під контролем викладача в формі планових консультацій;
- позааудиторна самостійна робота студентів з виконання домашніх завдань навчального й творчого характеру (в тому числі з електронними ресурсами);
- самостійне оволодіння студентами конкретних навчальних модулів, запропонованих для самостійного вивчення;
- самостійна робота студентів з пошуку матеріалу, який може бути використаний для написання рефератів, курсових і кваліфікаційних робіт;
- навчально-дослідна робота;
- науково-дослідна робота;
- самостійна робота під час проходження практик.

Організацію СРС можна розпочати одночасно за декількома напрямками:

- розробка приватних алгоритмів розв'язку типових завдань;
- розробка навчальних програм як більш високий рівень алгоритмізації;

- індивідуалізація самостійних робіт;
- спеціалізація самостійної роботи з урахуванням практичних завдань по спеціальності;
- розробка систем рефератів з окремих розділів лекційних курсів;
- розробка спеціальних методів навчання;
- забезпечення спеціальною й довідковою літературою тощо.

Такий підхід до організації СРС вимагає чіткого керування нею, що припускає: формалізацію, організацію, контроль виконання та визначення ефективності. Формалізація СРС повинна проводитися у декілька прийомів. Успіх в організації й керівництві СРС неможливий без чіткої системи контролю над нею. При цьому контроль у вигляді прийняття виконаних робіт наприкінці вивчення модуля неефективний, тому що не організує планомірну роботу студента упродовж усього семестру, а викладачеві не забезпечує зворотного зв'язку.

В.Нагаєв наголошує, що важливим у проведенні самостійної роботи є деякі проблеми щодо її організації, до яких він відносить:

1. Міцні знання закріплюються в пам'яті під час багаторазового повторення, тому необхідно систематично і планомірно вивчати навчальний курс у повному обсязі, а перед іспитом тільки освіжити матеріал у пам'яті, привести його в систему.

2. Організація самостійної роботи ґрунтується на попередніх (базових) знаннях.

3. Для раціоналізації використання часу доцільно проводити його аналіз і виявляти раціональність тих чи інших витрат [8, с. 104].

Ефективна активізація самостійної роботи студентів характеризується не пошуком узагалі, а пошуком шляхів розв'язання проблем; не лише засвоєнням результатів наукового пізнання, системи знань, але й самого шляху процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійної діяльності студентів, розвитку творчих здібностей. Проходження студентами усіх видів виробничої практики розглядається сьогодні як один з видів самостійної роботи, спрямованої на формування у фахівця навичок активної професійної діяльності, оскільки праця сучасного фахівця на виробництві – це багатогранна активна діяльність. Проблемою сьогодні є те, що під час навчальної практики вся самостійна робота інколи зводиться до екскурсії та переписування звітів. Це різко зменшує творче навантаження студентів, порівняно з аудиторними заняттями.

Отже, у вищій школі самостійна робота студентів посідає вагоме місце. Вона передбачає обов'язкове оволодіння прийомами самостійного набуття знань та їх наступного творчого використання. Студент стає ініціатором пошуку знань, формування навичок і всього спектра різноманітних якостей, необхідних у подальшій діяльності. Усі форми навчального процесу повинні бути спрямованими на формування у студентів навичок інтенсивної та плідної самостійної роботи. Аудиторна самостійна робота має передбачати застосування активних методів навчання – ділові ігри, аналіз виробничих ситуацій, виконання творчих проєктів, дослідницькі, пошукові, проблемні методи навчання тощо. Передумовою успіху слугує ретельна підготовка до неї. Самостійна робота дає змогу студентів нести індивідуальну відповідальність за рівень його знань, умінь та навичок, якість підготовки, що залежить від його власних зусиль. Студент сам здійснює пошук знань, формування навичок та отримує низку різноманітних якостей, необхідних у подальшій діяльності.

### Література

1. Акманова С.В. Розвиток самоосвіти студентів / С.В.Акманова. – Магітогорськ, 2004. – 200 с.
2. Антонюк М.С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи: науково-методичний збірник / М.С.Антонюк. – К.: Либідь, 1995. – С. 111 – 113.
3. Козаков В.А. Самостійна робота студента і її інформаційно-методичне забезпечення / В.А.Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 112 с.
4. Огнев'юк О.В., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти / О.В.Огнев'юк, А.В.Фурман. – Ч.1. – К.: Вища школа, 1995. – 85 с.
5. Онуцакова Л.В. Педагогічні умови організації самостійної поза аудиторної роботи студентів / Л.В.Онуцакова. – К., 2002. – 18 с.
6. Оленюк І.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. – Кам'янець-Подільський, 2003. – Вип. 9. – С. 35 – 37.
7. Матеріали Міністерства науки і освіти України щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. – К., 2003. – 78 с.
8. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

**Салинко Н. М.**, студентка V курсу факультету психології і соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Пісоцький О.П.**, кафедра дошкільної освіти

**Постановка проблеми.** Проблема формування здорового способу життя дитини розглядається у контексті розвитку, становлення і формування особистості. Питання здорового способу життя неможливо розв'язати окремо від навчання і виховання, які розпочинаються у період дошкільного дитинства. Найбільш тісний зв'язок простежується із проблемами фізичного виховання і розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема здоров'я та фізичного розвитку дітей дошкільного віку знайшла своє відображення в дослідженнях Е.С. Вільчовського, Н.І. Бочарової, О.Л. Богініч, Н.Ф. Денисенко, М.Ю. Кістяківської, С.Я. Лайзане та ін. У психолого-педагогічній науці вивчалися проблеми дбайливого ставлення дошкільників до природи (Г.С. Марочко, З.П. Плохій та ін.), доброзичливих взаємин та виховання в праці (Л.В. Артемова, М.І. Мельничук, В.О. Павленчик, Т.І. Поніманська, В.О. Проскура та ін.), психологічні аспекти міжособистісних стосунків (О.Л. Кононко, В.К. Котирло, С.О. Ладивір та ін.). Всі ці та інші дослідження спрямовані на розвиток особистості дитини, а відтак і на формування її здоров'я.

Вчені зазначають, що до початку ХХ ст. умови існування людства визначала природа, і саме до цих умов біологічно пристосувався організм людини протягом попереднього еволюційного періоду. Але з того часу, як людина охопила своєю діяльністю майже всю планету, вона почала істотно змінювати умови своєї життєдіяльності, до яких була пристосована впродовж історичного розвитку. Екологічна небезпека посилилась завдяки такому фактору, як низький рівень матеріального добробуту населення. Ці зміни в останній чверті ХХ ст. набули катастрофічного масштабу. За даними медичної статистики, підвищення показників захворюваності і смертності спостерігається саме з другої половини ХХ століття і вчені пов'язують це з тим, що негативні процеси набули планетарного розмаху [7, с.19].

Сучасні дослідження феномена "здоров'я людини" засвідчують про обмеженість суто медичного підходу, що визначає здоров'я як відсутність хвороби. Саме тому говорять про *валеологія* – науку про здоровий спосіб життя. Вона вивчає теоретичні проблеми формування, зберігання (підтримки) та закріплення здоров'я людини з використанням медичних, нетрадиційних (або парамедичних) технологій [3, с.15].

Конкретним результатом валеологічного навчання є розвиток життєвих навичок (психосоціальних) дітей, зокрема таких, як уміння приймати рішення, розв'язувати проблеми, творчо мислити, спілкуватися, здійснювати само оцінювання та мати почуття гідності чинити опір тиску, виявляти емоції, долати стрес, співчувати, бути громадянином".

Від розуміння *здоров'я людини* походить визначення поняття *здорового способу життя (ЗСЖ)*, яке надається Європейською організацією охорони здоров'я: "все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту" [4, с.45].

Складові здорового способу життя містять різноманітні елементи, що стосуються усіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної. Детально аналіз складових ЗСЖ представлено у наукових працях С.О. Юрочкиної, В.С. Грушка, Н.Ф. Денисенко, Д.Д. Костицецької, Н.Р. Красоткіної та ін. дослідників. Найважливішими із складових здорового способу життя визначаються: *харчування* (в тому числі споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок); *побут* (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності); *умови праці* (безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку); *рухова активність* (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень). А. Богуш зазначає, що питання формування здорового способу життя є важливим у контексті розвитку особистості дошкільника [2, 3], що необхідно враховувати його під час здійснення всіх видів і напрямів діяльності дитини.

**Мета статті** полягає у визначенні основних напрямів аналізу проблеми формування здорового способу життя дитини у дошкільній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі в освітньому процесі ДНЗ передбачено своєчасне формування у дошкільників рухових умінь і навичок, фізичних якостей, розвиток інтересу до різноманітних доступних для дітей видів рухової активності, формування правильної постави, обов'язкові заняття з фізичної культури для всіх практично здорових дітей двічі на тиждень; визначає режим дня, обсяг і характер фізичних вправ; систему оздоровчих заходів і загартування для кожної вікової групи. Визначено необхідність формування уявлень дошкільників про ознаки здоров'я – гарний настрій, апетит, міцний сон, відсутність шкідливих звичок. Робиться акцент на значенні позитивних емоцій, засобів загартування та рухової діяльності для забезпечення здоров'я дитини. У період старшого дошкільного дитинства дорослим слід надавати дітям інформацію про шкідливість причин гіподинамії, переохолодження та перегрівання. Дітей навчають виявленню ознак власного нездоров'я (біль, нудота, кволість та температура); наголошують на необхідності без капризувань виконувати настанови лікаря щодо виконання процедур.

У старших дошкільників формують уявлення про зовнішність, тіло та основні органи, вказуючи на те, що усі органи та системи організму мають вправно працювати за умов дотримання їх чистими та охайними. У питання набуття основ особистої гігієни у дітей формують уявлення про індивідуальні гігієнічні засоби, надають інформацію про мікроістоти та паразитів, які шкодять здоров'ю, а також про необхідність профілактики вірусних та інфекційних захворювань. У віці 6-7 років до змісту роботи з дітьми вводиться першопочаткові основи статевої самоідентифікації. У проведенні означеної роботи дорослі повинні надати дитині відомості про вагітність та вигодовування, про стосунки між батьками по догляду за дитиною. Через спостереження та самоаналіз дитина за допомогою дорослого приходить до розуміння основ зростання організму та факторів впливу на формування його фізичних якостей. Дітям слід розширювати знання про шкідливі звички – вживання солодких, борошняних страв, шкідливості комп'ютера тощо. Дошкільникам надають інформацію про норми поведінки із людьми із особливими потребами, продовжують формувати безпечну поведінку удома та в різних умовах, а також надавати першу необхідну допомогу.

Якщо в дитини сформоване свідоме ставлення до власного здоров'я, то вона усвідомлює: "Я – фізично здорова", "Я – психічно здорова", "Я – духовно здорова", "Я – соціально здорова" особистість. "Я – фізично здорова дитина" – означає, що вже тіло, голова, тулуб, кінцівки, всі органи та фізіологічні системи працюють злагоджено, почуваються нормально. "Я – психічно здорова дитина" – емоційні та інтелектуальні потреби у спілкуванні, у провідних видах діяльності задовольняються у процесі взаємодій з навколишнім середовищем. "Я – духовно здорова дитина" – усвідомлюють свій взаємозв'язок із природою та суспільством, забезпечується еволюційний розвиток природних обдарувань, формується радісне світосприймання. "Я – соціально здорова дитина" – достатньо врівноважено спілкується з різними людьми, зі старшими за віком і вищими за соціальним статусом, з однолітками, та молодшими дітьми [5, 10].

На нашу думку, на важливу увагу заслуговує зміст знань дітей, які складають основу формування знань про здоровий спосіб життя. У БКДО чітко сформульовані завдання навчити випускника дошкільного навчального закладу, насамперед, чітко диференціювати поняття: "безпека" і "небезпека", "безпечне" і "небезпечне", які мають поповнити активний словник дитини й стати дієвими правилами поведінки. Вони виявляються у здоров'язберезувальній компетенції старшого дошкільника, коли дитина: "обізнана з будовою свого тіла, володіє гігієнічними навичками щодо його догляду; усвідомлює належність до певної статі; знає основні продукти харчування; основні показники власного здоров'я, розуміє цінність здоров'я для людини. Вміє виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати набуті знання, вміння і навички для збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному організму, так і здоров'ю інших людей. Дотримується правил безпеки життєдіяльності" [1, 9].

**Висновки.** Формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку пов'язано із необхідністю формування здоров'язберезувальної компетенції. Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетенції дитини старшого дошкільного віку і є *перспективами* подальших наукових пошуків.

#### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А.Богуш // Дошкільне виховання. – 2007. – № 12. – С. 20–23.
3. Валеологія: підручник для 8 – 9 класів / [за ред. Царенка А.В. ] – К.: Наука, 1998. – 136 с.

4. Валеологія: [навч. посібник для студентів вищих, педагогічних закладів освіти] / за ред. В.Г.Грибан. – К.: Либідь, 2005. – 256 с.
5. Лохвицька Л., Андрущенко Т. Про здоров'я треба знати, про здоров'я треба дбати / Лохвицька Любов, Андрущенко Тетяна // Дошкільне виховання. – 2002. – №12. – С. 10.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція]. У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести [семи] років / Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В. [та ін.]; наук. кер. О.Л.Кононко. – Київ: ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014. – 452 с.
7. Національна програма "Фізичне виховання – здоров'я нації (1999 – 2005 рр.)". – К.: Б.В., 1998. – 41 с.

УДК 373.2:792.8

## **РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Сокол О.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

**Актуальність теми дослідження.** На сучасному етапі становлення національної системи освіти в Україні у XXI столітті, головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянства суспільства. Система освіти має забезпечувати розвиток у дітей і молоді творчих здібностей, їх підтримку і формування навичок самоосвіти і самореалізації.

Проблема творчого розвитку особистості в сучасному світі стоїть гостро. Кожна цивілізована країна або та, яка хоче бути цивілізованою, дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Усе це разом пов'язане із рівнем загальної освіти, увагою до розвитку творчих здібностей особистості, надання їй можливості виявляти їх [1, с. 23].

Як свідчить суспільний досвід, людина, яка здатна генерувати ідеї, використовувати знання й уміння в нових ситуаціях, комфортно почувається в нестабільних соціальних умовах – швидше може реалізуватися, знайти своє місце в суспільстві.

Оскільки Україна перебуває на шляху становлення, то відповідно і потребує освічених громадян, креативних особистостей, здатних творчо підходити до вирішення будь-яких проблем. Перед навчальними закладами освітніх ланок постає дуже важливе завдання: сприяти, щоб кожна дитина в майбутньому стала не просто пасивним членом суспільства, а ініціативною, творчою, інтелектуальною, суспільно корисною особистістю.

Відповідно у Державному Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні велике значення надається розвитку творчих здібностей дошкільників. В освітній лінії "Дитина у світі культури" зазначається, що важливим результатом оволодіння дитиною мистецькою діяльністю є усвідомлення себе активним суб'єктом творчості, сформоване емоційно-ціннісне ставлення до рукотворного світу. Показник творчої активності дітей старшого дошкільного віку визначається рівнем розвитку естетичного сприймання об'єктів та явищ, умінням працювати з різними матеріалами, використовувати різні техніки, добирати відповідні засоби реалізації задуму, виявляти творчу уяву, естетичну чутливість, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього [1, с. 39].

**Актуальність даної статті** зумовлена недостатністю наукових розробок з проблеми розвитку творчості старших дошкільників у процесі занять музично-ритмічною діяльністю, визначеної сучасною практикою дошкільного навчального закладу.

**Метою статті** є характеристика музично-ритмічної діяльності як засобу розвитку творчості у дітей старшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх публікацій.** Теоретичні основи розвитку творчості та творчої особистості дитини розглядалися в наукових працях В. Дружиніна, Дж. Гілфорда, К. Роджерса, В. Кан-Калика, О. Матюшкіна, В. Моляко, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, О. Кульчицької та ін. Специфіка розвивального впливу музичної ритміки на особистість дитини була об'єктом вивчення дослідників-хореографів Ю. Громова, В. Захарова, педагогів Т. Баришнікової, Н. Ветлугіної, С. Шоломович, Р. Зініч, М. Метлова, О. Кенеман, мистецтвознавців А. Волинського, О. Конорова, В. Красовської та артистів балету (Т. Вечеслова, А. Мессерер, Г. Уланова).

**Виклад основного матеріалу.** Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку вже протягом кількох десятиліть є предметом досліджень багатьох учених. Джерело творчості нерідко розглядається вченими тільки як результат внутрішніх сил, потенції дитини.



У цьому випадку становлення творчих здібностей зводиться до спонтанного процесу, що є некерованим.

Відомі психологи та педагоги (Н.О.Ветлугіна, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.В.Запорожець, В.Т.Кудрявцев, О.І.Кульчицька, М.М.Поддьяков, Є.В.Суботський та ін.) довели, що творчі здібності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності.

Л.С.Виготський наголошував на розвитку дитини у процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості [2].

Учений також глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям і більшою чи меншою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. Л.С.Виготський вважав, що "в повсякденному житті творчість – умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини.

Науково доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку творчості.

За даними Д.Б.Ельконіна, у віці близько п'яти років у малюка з'являється потреба діяти, як дорослий, "зрівнятися з дорослим" [4, с. 211].

Творча діяльність дітей, спрямована на присвоєння людської культури, на думку В.Т.Кудрявцева, є неодмінною умовою розширеного відтворення творчих здібностей у сучасному суспільстві [6, с. 120].

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, здійснених відомими вченими (Н.О.Ветлугіною, О.І.Кульчицькою, І.Я.Лернером, Б.М.Тепловим, Є.О.Фльоріною та ін.), дозволяє сформулювати її визначення. Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивного нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому [7, с. 10].

Будучи найбільш поширеним видом дитячої творчості, саме хореографічна діяльність, пов'язує художню творчість з особистими переживаннями, адже хореографія має величезну силу впливу на емоційний світ дитини. Якщо для творчого розвитку дитини з самого народження створені необхідні умови, то це дає значніший ефект у формуванні її творчості. Природа щедро нагородила людину. Вона дала їй все для того, щоб бачити, відчувати навколишній світ.

Заняття хореографією є виховним процесом, який допомагає розвитку багатьох сторін особистості дитини дошкільного віку: музично-естетичної, фізичної, емоційної-вольової, пізнавальної. У процесі занять хореографією діти ознайомлюються з різноманітними музично-ритмічними рухами, музичними творами, набувають певних знань, умінь та навичок. У дітей виховується любов до музики, формуються музичні здібності, творчі здібності, оцінне ставлення до творів мистецтва.

Творчість в хореографії успішно розвивається, якщо створюється емоційно-насичена атмосфера на заняттях; якщо у дітей є зацікавленість в задумі і способах її реалізації; оцінці якості своєї власної творчої продукції та творчості своїх товаришів; якщо на кожному з етапів творчого процесу змінюється характер взаємодії педагога і дітей; поступово самостійність дитячого задуму зростає, тому педагогічний вплив набуває стимулюючого, непрямого характеру. Діти стають активнішими, більш самостійними ведуть пошуки способів вирішення творчих завдань, а досягнуті ними результати стають більш якісними і оригінальними.

О. Мерлянова наголошує, що раннього знайомства дітей з танцем і їх першого активного прилучення до цього виду художньої діяльності надається в дитячому садку. Тут передбачається досить широке використання музично-ритмічних і танцювальних рухів в естетичному вихованні дітей і формуванні у них творчості. І дійсно, в музично-ритмічних і танцювальних рухах становлення творчих здібностей у дошкільнят може проходити надзвичайно плідно. Це обумовлено поєднанням в єдиній музично-ритмічній діяльності музики, руху та гри (драматизації) – трьох характеристик, кожна з яких сприяє розвитку у дітей творчості та уяви [7, с. 15].

Суттєвою характеристикою дитячої творчості є відсутність внутрішнього критика, який породжує скутість, ускладнює творчість. Було б неправильно стверджувати, ніби у дітей повністю відсутній самоконтроль. Він є, але спрямований на процес творчості, а не на якість творчого продукту. Внутрішній критик не потрібний дошкільнику, тому що його творчість не націлена на створення суспільного продукту, не орієнтована на продукт як втілення задуму [9, с. 4].

Творчу активність, творчий потенціал дошкільників можна проаналізувати за такими трьома групами показників:

1) ставлення дітей до творчості: їхнє захоплення, здатність "увійти" в уявні обставини, в умовні ситуації, щирість переживань;

2) якість способів творчих дій: швидкість реакцій, винахідливість, нове комбінування знайомих елементів, оригінальність способів дій;

3) якість продукції: відбір характерних ознак, предметів, життєвих явищ, відображення у творчій діяльності.

Л.С.Виготський, досліджуючи проблеми творчості, відзначав, що в дошкільному віці розвивається здатність іти від думки до дії, що робить можливою творчу діяльність: "Одне з найважливіших питань дитячої психології та педагогіки – це питання про розвиток творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і змужніння дитини. Уміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе у нові поєднання і становить основу творчості" [2, с. 7].

Науково доведено: саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку творчості. Період від трьох до п'яти років сприятливий для формування творчості, бо дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мовлення), а з другого – ще не соціалізована. Для дитини весь світ ще загадковий та проблемний. За даними Д.Б.Ельконіна, у віці близько п'яти років у малюка з'являється потреба діяти, як дорослий, "зрівнятися з дорослим" [4, с. 212].

Творча діяльність дітей, спрямована на присвоєння людської культури, на думку В.Т.Кудрявцева, є неодмінною умовою розширеного відтворення творчих здібностей у сучасному суспільстві [6, с. 120].

Дослідниця І.Поклад провідними ідеями основних концепцій хореографічної освіти визначає наступні:

- розвиток хореографічних здібностей дітей шляхом залучення їх до такої хореографічної діяльності, яка вимагає вияву цих здібностей;

- осягнення емоційного змісту музично-хореографічного твору через художній переказ;

- розвиток образно-асоціативного мислення, художньо-творчої уяви, внутрішньої свободи, зацікавленості хореографічним мистецтвом;

- поєднання в єдиний комплекс основних видів хореографічної діяльності (сприймання, виконання, творення) та засвоєння дітьми загальнопошукових умінь у зазначених видах хореографічної діяльності, що забезпечує повноцінне формування хореографічних здібностей;

- застосування у навчально-виховному процесі особистісно зорієнтованого підходу під час опанування дітьми хореографічного мистецтва [8].

О.Радинова вказує на те, що набуття дитиною музично-танцювальної культури неможливе без постановки питання про деякий розвиток хореографічної творчості. За висловом вітчизняного вченого, дослідника психології творчості В.Роменця, у творчій діяльності людина знаходить найбільше вираження своєї індивідуальності [6, с. 18 – 20].

*Дитяча танцювальна творчість*, яка дає дитині можливість найвищого виявлення у створенні, відкритті нового для себе, більш вищого і складного (нові комбінування відомого, інтерпретація наслідувальну дій, власно вигадане нове), нового про себе (я здатний створювати красиве!) і навіть для інших (групи однолітків) та можливість гармонійного виявлення себе в усіх видах танцювального мистецтва – *третья складова змісту дитячої хореографії*.

З погляду Л.С.Виготського, "навчити творчого акту мистецтва не можна; але це зовсім не означає, що не можна вихователю сприяти його утворенню і появі". Тож шлях до розвитку дитячої творчості – через набуття дитиною мистецького досвіду сприймання і виконавства та створення дорослими особливої атмосфери заохочення дитини до творчих дій, підтримки щонайменших її проявів, дитячої ініціативи [3, с. 128].

Музично-ритмічна діяльність визначається як важливий засіб розвитку творчості дітей. Її елементами є: музично-рухові забави; музично-ритмічні ігри; пляски: танці; хороводи; загально розвиваючі вправи. Використання зазначених складових в музично-ритмічній роботі є однією з умов розвитку творчості дитини-дошкільника. Перевага музично-ритмічної діяльності полягає у тому, що вона виникає на основі звичної для дитини ігрової діяльності, у процесі якої особливо яскраво розвивається творча уява дитини та активізуються її творчі прояви.

## Література

1. Выготский Л.С. Психология искусств / Л.С.Выготский. – М. – 1987. – 239 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. / Л.С.Выготский – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція, 2012 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://doshkillya.ostriv.in.ua>. – Назва з екрану.
4. Карабаєва І.І. Психолого-педагогічні умови розвитку творчої уяви у старших дошкільників. / І.І.Карабаєва // Актуальні проблеми психології. Том IV: психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Збірник наукових статей / За загальною редакцією професора С.Д.Максименка та канд. психол. наук С.О.Ладивір. – К.: 2006 – С. 112;
5. Кардашов В.М. Художньо-творчий розвиток особистості: теоретичний та методичний вимір: Монографія. – Мелітополь, ТОВ "Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні", 2009 – 256 с.
6. Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности (часть 1) / В.Т.Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – №3. – С. 71.
7. Мерлянова О.А. Специфіка роботи над репертуаром в дитячих хореографічних колективах: авторефер. дис....канд. мист-ва / О.А.Мерлянова. –К., КНУКіМ, 2010. – 27с.
8. Поклад І.М. Особливості структурної організації хореографічних здібностей молодших школярів / І.М.Поклад. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К., 2000 – Т. II, Ч.6. – 324 с.
9. Сухорукова Г.В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г.В.Сухорукова, О.О.Доронова, Н.М.Голота, Л.А.Янцур / [підручник]; [за ред. Г.В.Сухорукової]. – К.: Видавничий дім слово "Слово", 2010. – 376 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Педагогика, 1976. – 304 с

УДК: 37.015.3 – 057.87

## ОСОБЛИВОСТІ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

**Старікова Л.В.**, студентка IV курсу факультету психології і соціальної роботи  
Науковий керівник: ст. викл. **Шилова Г.П.**, кафедра загальної і практичної психології

Підлітковий вік – складний, суперечливий, бурхливий, нерівномірний, критичний період переходу від дитинства до дорослості. З одного боку, він пов'язаний з принциповими надбаннями – розвитком самосвідомості, зростанням самостійності, з почуттям дорослості, перебудовою усієї системи інтересів, відношень особистості до світу і самої себе, зверненістю в майбутнє та ін. З іншого, супроводжується дисгармонією будови особистості, згортанням складеної дитячої системи інтересів, протестуючим характером поведінки тощо. За Л.С.Виготським, "в структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, остаточного і нерухливого" [2, 242].

Учіння, залишаючись основним видом діяльності в підлітковому віці, зазнає значних змін в організації, змісті, зростанні самостійності школярів та, зокрема, якісній зміні учбової мотивації. Так, ускладнюється структура мотивів учіння; змінюються соціальні мотиви учбової діяльності; в мотивації підлітків поєднуються широкі соціальні мотиви (усвідомлення обов'язку, суспільної важливості набування знань, їх роль у підготовці до життя, до майбутньої професії) із власне пізнавальними особистими мотивами (прагнення пізнати щось нове, утвердити свою позицію в колективі, уникнути неприємностей та ін.); значнішими стають індивідуальні відмінності учбової мотивації [1, 184].

Проблеми навчання у підлітковому віці зумовлюються різними причинами: від незначних пропусків у знаннях, зниженням працездатності, пов'язаної із віковою перебудовою організму, до дебюту серйозних психічних захворювань (наприклад, ендогенної депресії), лежать у площині несформованості учбової діяльності, суб'єктності учіння, у сфері мотивації – зокрема, відсутності адекватної мотивації учіння (небажання вчитися, внутрішній відхід від школи), повному ігноруванні пізнавальної мотивації (Н.М.Толстих) тощо.

Проблема мотивації психічної діяльності людини займає чільне місце у вітчизняній та зарубіжній психологічній думці. Психологічну природу мотивації, мотивів діяльності людини досліджували Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу, В.В.Столін, С.Л.Рубінштейн, Х.Хекхаузен та ін. Особливості учбової мотивації та вікові особливості розвитку і формування

учбової мотивації школярів розкриваються в роботах Л.І.Божович, Н.І.Гуткіної, І.О.Зимньої, Г.С.Костюка, А.К.Маркової, М.В.Матюхіної та ін. В сучасному науковому тезаурусі "мотивація" розуміється як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, які детермінують поведінку і діяльність людини [4, 220]. За своїми проявами і функцією регуляції поведінки мотиваційні фактори поділяються на три відносно самостійні класи: 1/при аналізі питання активного стану організму аналізуються прояви потреб і інстинктів як джерела активності; 2/при вивченні спрямованості активності, ради чого обираються саме ці акти поведінки, досліджується насамперед прояв мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки; 3/при вирішенні питання про те, яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки, досліджуються прояви емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань та ін.), і установок у поведінці суб'єкта [8, 220].

"Учбова мотивація" як частковий вид мотивації, включеної в діяльність учіння характеризується системністю, спрямованістю, стійкістю, динамічністю [4, 224]. За А.К.Марковою, в неї входять: потреба в навчанні, смисл навчання, мотив учіння, ціль, емоції, відношення, інтерес [5]. Л.І.Божович відмічає, що учбова діяльність спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути внутрішні мотиви, пов'язані із змістом діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані із потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відношень. У віковому розвитку відбувається розвиток потреб і мотивів, зміна домінуючих потреб і їх ієрархізації. Так, учбова мотивація у підлітковому віці виступає як єдність пізнавальної мотивації і мотивації досягнень крізь призму вузько особистісних і реально діючих мотивів групового, соціального буття (І.О.Зимняя) [4, 178].

Слід відмітити, що підлітковий вік є соціально-психологічним явищем, яке обумовлене конкретно-історичними обставинами розвитку суспільства (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Л.Ф.Обухова, Д.Й.Фельдштейн та ін.). Тому, з одного боку, він відрізняється стабільністю психологічної сутності основних особливостей вікового розвитку (наприклад, самосвідомість, почуття дорослості, розвиток особистості тощо), з іншого – зміни соціального-економічного життя обумовлюють якісну своєрідність змістовних особливостей формування свідомості, самосвідомості, становлення особистості, почуття дорослості та ін. [10, 160; 9, 34; 4, 178]. Зокрема, мотиви учіння, як показали дослідження Л.І.Божович, Н.Г.Морозової, Л.С.Славіної, мають конкретно-історичний характер. Порівняльний аналіз мотивів учіння школярів 40-х років і учнів дореволюційних шкіл показав, що соціальні мотиви перших визначалися конкретними історичними умовами навчання у загальноосвітніх школах як єдиного типу навчальних закладів. Тому вступ дитини до школи хоч і означав перехід на новий віковий ступінь, проте не відрізняв від інших однолітків, а тому соціальні мотиви учіння були пов'язані із самою діяльністю учіння. У дореволюційний час навчання у школі було не обов'язковим, існували різні типи навчальних закладів (ліцеї, гімназії, приватні пансіонати, реальні училища, церковно-приходські школи та ін.), навчання у яких було привілеями певних класів. Тому вступ, наприклад, у гімназію означав набуття певного соціального статусу. Тому соціальні мотиви навчання не були пов'язані із учінням як соціально значимою діяльністю, а мали значення зовнішні атрибути гімназиста і блага, які стануть доступні людині по закінченню привілейованого закладу. (Н.І.Гуткіна зауважує, що поява в сучасному світі освітніх закладів нового типу – ліцеї, гімназії – може зумовити появу нових соціальних мотивів учіння, обумовлених престижністю учбових закладів [3, 15]).

Однак, як підкреслює Д.Й.Фельдштейн, при порівняльному аналізі сучасних підлітків з ровесниками різного історичного часу залишається мало зрозумілим, які особливості вікового періоду виникаючи одного разу продовжують і надалі визначати його психологічну сутність, а які змінюються від соціальних і інших умов [9, 37]. Тому дослідження особливостей учбової мотивації сучасних підлітків залишається актуальною проблемою як у загально-теоретичному аспекті розуміння психологічних детермінант учіння, так і практичному забезпеченні психологічного супроводу шкільного навчання учнів.

Метою нашого дослідження виступило встановлення особливостей учбової мотивації школярів молодшого і старшого підліткового віку, становлення провідних мотивів в ієрархії мотивації учбової діяльності підлітків. Вибірку склали дві групи досліджуваних (N=75): 25 учнів молодшого і 25 учнів старшого підліткового віку (5 і 9 клас, перша група) і 25 старшокласників (11 клас, друга група).

Для дослідження особливостей учбової мотивації підлітків використовувалася методична процедура "діагностики мотивів учіння В.В.Матюхіної" [6, 19 – 21], адаптована відповідно віковим особливостям дітей підліткового віку. Процедура дозволяє визначити місце і роль різних груп мотивів в системі мотивації школярів: соціальних мотивів і мотивів закладених в самій учбовій діяльності (Л.І.Божович). Як методика з готовим переліком мотивів, процедура

спрямована на встановлення усвідомлених мотивів, з одного боку, з іншого – сприяє проясненню, усвідомленню мотивів учіння школярами, які чомусь погано усвідомлюються чи маскуються. Процедура дає можливість отримати емпіричні дані щодо розвитку *широких соціальних мотивів* ("мотивів обов'язку і відповідальності", "самовизначення і самовдосконалення"), *вузкоособистісних* ("мотивації благополуччя", "престижної мотивації"), "мотивації уникнення невдач" (негативна мотивація) і *учбово-пізнавальних мотивів*, закладених в самій учбовій діяльності ("мотивації змістом", "мотивації процесом") [6, 23].

Проаналізуємо отримані дані. Аналіз емпіричних даних показав, що учбова мотивація молодших підлітків зберігає особливості мотивації дітей молодшого шкільного віку. В їх мотивації переважають широкі соціальні мотиви, як обов'язку і відповідальності (у 57% досліджуваних), так і самовизначення і самовдосконалення (у 36%); значне місце займає вузкоособистісна мотивація благополуччя (у 19%); а учбово-пізнавальні мотиви (мотивація змістом і мотивація процесом) не займають провідного місця (відповідно 11% і 3%) (таблиця 1).

**Таблиця 1**  
**Особливості учбової мотивації школярів (кількість виборів у %).**

Досліджувані  Мотиви	Широкі соціальні мотиви		Вузкоособистісні		Учбово-пізнавальні мотиви		
	Мотиви обов'язку і відповідальності	Мотиви самовизначення і самовдосконалення	Мотивація благополуччя	Престижна мотивація	Мотивація уникнення невдач	Мотивація змістом	Мотивація процесом
Молодші підлітки	57%	36%	19%	9%	13%	11%	3%
Старші підлітки	60%	61%	21%	28%	29%	60%	17%
Старшокласники	69%	61%	28%	63%	25%	20%	20%

У школярів старшого підліткового віку спостерігаються якісні зміни у ієрархії реально діючих мотивів. По-перше, збільшується кількість реально діючих мотивів і істотно підвищуються показники по усім видам мотивів, що вказує на ускладнення мотивації учіння підлітків в цілому.

По-друге, як і у молодших підлітків широкі соціальні мотиви продовжують визначати учбову мотивацію у старшому підлітковому віці: "мотиви обов'язку і відповідальності" виявляються у 60% досліджуваних у порівнянні із 57% у молодших підлітків. Проте значно зростають "мотиви самовизначення і самовдосконалення" (61% у порівнянні із 36% у молодших підлітків).

По-третє, істотно зростає учбово-пізнавальна мотивація і починає визначати учбову мотивацію старших підлітків на рівні із широкими соціальними мотивами. Так, значно зростає "мотивація змістом" у 60% учнів (порівняно з 11% у молодших підлітків), дещо підвищуються показники "мотивації процесом" у 17% учнів (порівняно з 3% у молодших підлітків). А отже, змістовний аспект навчальних предметів, суб'єктивний інтерес до них починають визначати учбову мотивацію підлітків. Що, зокрема, співпадає з думкою Л.С.Виготського про "перебудову і формування інтересів" у підлітковому віці [2, 33].

Слід відмітити, що мотиви, пов'язані із орієнтацією на однолітків, не є значимими для молодших підлітків і зростають у учнів старшого підліткового віку (таблиця 2). Мотив обов'язку перед вчителем зберігає значимість протягом усього підліткового віку. Мотив благополуччя як орієнтація на оцінку має значимість у молодших підлітків і знижується у старшому підлітковому віці.

Таким чином, спостерігаються якісні зміни ієрархії реально діючих мотивів учнів протягом підліткового віку.

Особливості учбової мотивації підлітків ми порівнювали з даними мотивації старшокласників. В учбовій мотивації старшокласників переважають широкі соціальні мотиви: "мотиви обов'язку і відповідальності" (у 69% досліджуваних), "мотиви самовизначення і самовдосконалення" (у 61%) та вузкоособистісні – "престижна мотивація" (у 63%). Учбово-пізнавальні мотиви представлені незначним чином: "мотивація змістом" та "мотивація процесом" виявлена у 20% досліджуваних. Слід відмітити різке зниження "мотивації змістом" у старшокласників у порівнянні із учнями старшого підліткового віку (відповідно 20% і 60%). Значно підвищується "престижна мотивація" (63% порівняно з 28% у підлітків). (Останнє, до речі, співпадає з переходом із навчання по типу загальноосвітньої школи до навчання у математичному ліцеї у наших досліджуваних. Проте психологічна природа встановленого

нами факту престижної мотивації у учнів старших класів залишається проблематичною: йдеться про вікові особливості мотивації учіння, чи "появу нових соціальних мотивів учіння, обумовлених престижністю учбових закладів", про що свого часу наголошувала Н.І.Гуткіна [3, 15], що потребує подальших досліджень.)

Таблиця 2

**Особливості мотивів учіння школярів**

Мотиви учіння	Судження	Підлітки		Старшокласники
		молодші	старші	
Мотиви обов'язку і відповідальності	1.Розумію, що учень повинен гарно вчитися.	80%	84%	80%
	2.Прагну швидко і точно виконувати вимоги вчителя.	56%	68%	84%
	3.Розумію свою відповідальність за навчання перед однолітками.	36%	28%	44%
Мотиви самовизначення і самовдосконалення	4.Хочу закінчити школу і вчитися далі.	40%	68%	68%
	5.Розумію, що знання мені необхідні для майбутнього.	36%	84%	56%
	6.Хочу бути культурною і розвинутою людиною.	32%	32%	60%
Мотивація благополуччя	7.Хочу отримувати хороші оцінки.	44%	20%	28%
	8.Хочу отримувати схвалення вчителів і батьків.	12%	28%	12%
	9.Хочу, щоб товариші завжди були хорошої думки про мене.	-	12%	40%
Престижна мотивація	10.Хочу бути кращим учнем в класі.	4%	28%	64%
	11.Хочу, щоб мої відповіді на уроках були завжди кращі від усіх.	20%	24%	80%
	12.Хочу зайняти достойне місце серед товаришів.	4%	32%	44%
Мотивація уникнення невдач	13.Хочу, щоб однокласники не осуджували мене за погане навчання.	4%	28%	28%
	14.Хочу, щоб не ляляли батьки і вчителі.	12%	24%	36%
	15.Не хочу отримувати погані оцінки.	24%	36%	12%
Мотивація змістом	16.Подобається дізнаватися на уроці про щось нове.	12%	64%	16%
	17.Люблю дізнаватися про нове.	4%	44%	20%
	18.Подобається, коли вчитель розкаже цікаве.	16%	72%	16%
Мотивація процесом	19.Люблю вирішувати задачі різними способами.	8%	12%	16%
	20.Люблю думати, міркувати на уроках.	-	24%	16%
	21.Люблю отримувати складні завдання, долати труднощі.	-	16%	28%

Таким чином, у підлітковому віці ускладнюється і перебудовується структура реально діючих мотивів учіння. В учбовій мотивації старших підлітків переважають широкі соціальні мотиви обов'язку і особливо самовдосконалення у поєднанні з учбово-пізнавальною мотивацією змістом. Складнішою стає структура широких соціальних мотивів (починають визначатися також мотивами самовдосконалення). Зміст навчальних предметів починає визначати учбову мотивацію підлітків. В цілому отримані нами дані співпадають із положенням Г.С.Костюка (1987) про особливості учбової мотивації підлітків, і, зокрема, про поєднання в мотивації підлітків широких соціальних мотивів із власне пізнавальними особистими мотивами.

**Література**

1. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Видавництво "Радянська школа", 1976. – 269 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т., Т. 4: Детская психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник [для студ. вузов] / И.А.Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с. – (Новая университетская библиотека).

5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф.Обухова. – М.: Педагогическое общество России. – 1999. – 442 с.
8. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И.Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

УДК 371.113

## СПЕЦИФІКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ УСТАНОВОЮ

**Тетюра Ю.М.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Падун Н.О.**, кафедра педагогіки

На основі аналізу літературних джерел нами встановлено, що під управлінням розумють діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації. Об'єктами управління можуть бути біологічні, технічні, соціальні системи. Однією з різновидів соціальних систем є система освіти, яка функціонує в масштабі країни, області, міста або району. Суб'єктами управління системою освіти в даному випадку виступають Міністерство освіти і науки України, управління освіти області або міста, а також районні відділи освіти. Освітня школа як складна динамічна соціальна система виступає об'єктом внутрішньошкільного управління. Отже, ми можемо говорити про управління школою і її окремими компонентами або частинами, що виступають підсистемами більш загальної системи. Такими підсистемами є цілісний педагогічний процес, заняття, система виховної роботи школи, система естетичного виховання учнів, система профорієнтаційної роботи. Управління школою, нерозривно пов'язане з розвитком загальноуправлінських ідей. Відмітимо, що управління школою можна визначити як особливу діяльність, в якій її суб'єкт, за допомогою вирішення управлінських завдань, забезпечує організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу і її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи. Соціальне управління – вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якісної специфіки вдосконалення і розвитку. В.П.Беспалько в своїх дослідженнях визначає: "... управління – це механізм, що забезпечує таку взаємодію керівника і керованого об'єктів, при якому перший відстежує, функціонування другого, щодо досягнення заздалегідь поставлених цілей" [3]. М.І.Кондаков трактує управління закладами освіти як "спеціалізовану соціально-педагогічну систему, що передбачає свідомий, планомірний і цілеспрямований вплив суб'єкта управління на всі сторони життя освітньої установи для забезпечення оптимального соціально-економічного та організаційно-педагогічного функціонування процесу навчання і виховання підростаючого покоління" [3]. Ю.В.Васильєв оперує поняттям "педагогічне управління", яке здійснюється з урахуванням вимог і завдань суспільства і відрізняється від соціального своїми об'єктами (в нашій роботі – діти, педагоги, батьки), а також характером процесів і закономірностей, які визначаються педагогічною наукою. Як практична діяльність педагогічне управління – це управління цілісним навчально-виховним процесом. Сутність управління полягає не тільки в стабілізації керованої системи, а й вдосконаленні за допомогою переходу з одного стану в інший.

Аналізуючи літературні джерела можна виділити ряд положень загальної теорії управління освітнім закладом:

1. Управління забезпечує цілеспрямовану і інтегровану діяльність суб'єктів педагогічного процесу.
2. Управління направлено на створення, становлення, оптимальне функціонування і обов'язковий розвиток освітньої установи.
3. Управління здійснюється за допомогою управлінських дій, аналізу, планування, організації, контролю, регулювання.

4. Управління ефективно, коли воно володіє такими властивостями, як цілеспрямованість, системність, прогностичність, циклічність, демократичність.

5. Управління досягає мети, якщо: його механізм відповідає складності об'єкта і можливостям суб'єкта, має резерви варіантів управлінських рішень, використовуються критерії кінцевого результату, має місце добре розвинена система зворотного зв'язку, врахований людський фактор.

Безсумнівно, що центральним об'єктом управління в школі є навчально-виховний процес. Як він повинен здійснюватися і які його завдання, наука управління не вивчає – це предмет педагогіки. Але як спосіб керування в залежності від особливостей технології навчально-виховного процесу – це вже питання до науки управління школою. Як підбирати кадри, як здійснювати оцінку їх діяльності, як мотивувати на продуктивну роботу, як формувати продуктивний психологічний клімат в колективі – всі ці питання також стоять перед дослідниками внутрішньошкільного управління. Як би добре не працювала школа, вона не може не змінюватися. У зв'язку з цим, одним з найважливіших об'єктів управління в школі є процес її розвитку. Школа, як і будь-яка організація, існує не ізольовано, а в певному соціальному середовищі. Тому потрібно вивчати, як залежать результати управління від того, в яких умовах воно здійснюється. У міру розвитку школи як соціального інституту, будуть виникати нові завдання управління і будуть актуалізуватися нові напрямки досліджень.

Нами досліджено, що в даний час чітка класифікація методів дослідження в науці шкільного управління відсутня. Це пояснюється, перш за все, молодістю науки, в якій відбувається постійне переосмислення її завдань і пошук методів їх вирішення. Як і у всякій іншій науці, у внутрішньошкільному управлінні вибір методів досліджень залежить від того, що досліджується (тобто досліджуваного предмета), і дослідницьких завдань. Основні завдання досліджень пов'язані з аналізом існуючої практики управління, виявленням чинників, які обумовлюють відмінності в успішності реалізації управлінських функцій, побудовою на цій основі теоретичних моделей, що дозволяють пояснити явища, і виробити рекомендації зі зміни практики управління. При вирішенні завдань описово-пояснювального типу використовуються традиційні для соціальних наук методи: спостереження, опитування, тестування, аналіз документів, обробка, аналіз і узагальнення статистичних даних. Принципи управління є конкретним проявом і відображенням закономірностей управління. До числа основних закономірностей фахівці шкільного управління і менеджменту відносять такі закономірності, як залежність ефективності функціонування системи управління навчально-виховною роботою від рівня структурно-функціональних зв'язків між суб'єктом і об'єктом управління, обумовленість змісту і методів управління навчально-виховною роботою, характеру змісту і методів організації педагогічного процесу в школі. У числі провідних закономірностей шкільного менеджменту називають також аналітичність, доцільність, гуманістичність, демократичність управління і готовність шкільних керівників до різних видів управлінської діяльності. Із закономірностей управління принципи виступають в якості основних положень, що орієнтують керівника, директора, менеджера в практичній діяльності. До основних принципів відносяться: демократизація та гуманізація управління педагогічними системами, системність і цілісність в управлінні, раціональне поєднання централізації і децентралізації, єдність єдиначальності і колегіальності, об'єктивність і повнота інформації в управлінні педагогічними системами. Принцип демократизації і гуманізації управління педагогічними системами орієнтує шкільне управління, передбачає розвиток самодіяльності і ініціативи керівників, педагогів, учнів і батьків. Це можливо за умови відкритості обговорення і прийняття управлінських рішень. Гласність в управлінні школою ґрунтується на відкритості, доступності інформації. Коли кожен учитель знає про справи і проблеми всієї школи, він не залишається до них байдужим. Регулярні звіти адміністрації, ради школи, перед загальношкільним колективом і громадськістю, надають можливість педагогам і учням брати участь в їх обговоренні та висловлювати свою точку зору з питань шкільного життя, спрямовані на утвердження демократизації в школі. Управління педагогічними системами має ту незаперечну особливість, що обмежитися тут лише впливом неможливо, необхідна співпраця, співуправління, самоуправління. Принцип системності і цілісності в управлінні передбачає розуміння системної природи педагогічного процесу, створює реальні передумови для ефективного управління.

Науковці вважають, що системний підхід в управлінні школою, спонукає керівника мати чітке уявлення про школу як систему, її основні ознаки, що складають цю систему в цілісності. Це і буде першою ознакою шкільної системи. Однак в управлінні школою важливо бачити не тільки її основні частини, а й ті зв'язки і відносини, які виникають, складаються або руйнуються між цими частинами. Інакше кажучи, яка структура цієї системи, які компоненти виступають в якості системотворчих, яка перспектива розвитку цих зв'язків і відносин. Отже,



наявність структури – друга ознака системи. Третій компонент системи це свої властивості і характеристиками, але в своїй взаємодії вони утворюють нове. В управлінні школою важливо пам'ятати і про прояв четвертої властивості системи – специфічні зв'язки із зовнішнім середовищем. Взаємодія школи і середовища може протікати в двох формах. У першому випадку школа пристосовується до зовнішнього середовища, перебудовуючи свої процеси, а в другому – школа підпорядковує середовище для досягнення своїх цілей.

Аналіз принципів управління дав змогу встановити, що принцип єдиноначальності і колегіальності в управлінні направляє на подолання суб'єктивності, авторитаризму в управлінні цілісним педагогічним процесом. В управлінській діяльності важливо спиратися на досвід і знання колег, налаштовувати їх на розробку та обговорення рішень, зіставляти різні точки зору, проводити їх обговорення і приймати оптимальні рішення. Колегіальність разом з тим не виключає особистої відповідальності кожного члена колективу за доручену справу. Єдиноначальність в управлінні забезпечує дисципліну і порядок, чітке розмежування і дотримання повноважень учасників педагогічного процесу. Якщо колегіальність пріоритетна на етапі обговорення і прийняття рішень, то єдиноначальність необхідна, перш за все, на етапі реалізації прийнятих рішень. Єдиноначальність керівника педагогічної системи не означає авторитарність і адміністрування, вона ґрунтується на глибокому знанні педагогіки і психології особистості, соціальної психології, обліку індивідуально-психологічних особливостей вчителів, учнів, батьків.

Принцип об'єктивності і повнота інформації в управлінні педагогічними системами передбачає, що ефективність управління педагогічними системами в значній мірі визначається наявністю достовірної та необхідної інформації. Об'єктивність і повнота інформації протиставлені поверховості у відборі, аналізі та обробці інформації.

Труднощі з використанням інформації в управлінні часто пов'язують з інформаційним надлишком або, навпаки, з її нестачею. У педагогічних системах нестача інформації частіше відчувається в області виховної діяльності. В ході навчально-виховного процесу ми частіше отримуємо інформацію про успішність учнів, як знання, але значно менше маємо даних про особливості спрямованості особистості, її становлення в навчальній і поза навчальній діяльності, характері здібностей та ін. Для людини, що має справу з внутрішньошкільною інформацією, важливо знати методи її збору, обробки, зберігання та використання. Шкільний керівник, менеджер у своїй діяльності активно використовує спостереження, анкетування, тестування, роботу з інструктивними та методичними матеріалами.

З впровадженням технічних засобів і комп'ютеризації істотно скоротилися терміни збору і обробки матеріалів.

Спираючись на літературні джерела управлінська інформація може бути розподілена за різними ознаками:

- за часом – щоденна, щомісячна, триместрова, річна;
- за функціями управління – аналітична, оцінна, конструктивна, організаційна;
- за джерелами надходження – внутрішньошкільна, відомча, позавідомча;
- за цільовим призначенням – директивна, ознайомча, рекомендаційна та ін.

Формування інформаційних банків даних, технологій їх оперативного використання підвищує наукову організацію управлінської праці.

Аналіз сучасної літератури дозволив зробити висновки:

- управління освітньою установою має свої специфічні особливості;
- управління освітньою установою – різновид управління соціальними системами;
- важливим фактором, що впливає на прийняття правильного управлінського рішення, є швидкість в обробці інформації, що надходить. Цю проблему допоможе вирішити використання в управлінні нових інформаційних технологій.

### Література

1. Васильєв Ю.В. Педагогічне управління в школі: Методологія, теорія, практика. [Текст]: – М: Педагогіка. - 2002. – 139
2. Гершунский Б.С. Комп'ютеризація в сфері освіти: Проблеми і перспективи. [Текст]: М.: Педагогіка 2004.- 135с.
3. Кондаков М.І. Теоретичні основи школоведения. [Текст]: підручник. – М.: Педагогіка, 2001. – 300 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ БАТЬКАМИ НАРОДЖЕННЯ ПЕРШОЇ ДИТИНИ

**Чепуль А.П.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: доктор психол. наук, проф. **Папуча М.В.** кафедра загальної та практичної психології

Переживання є невід'ємною частиною нашого життя.

Переживання – це найцікавіша крапка сходження суб'єктивної правди існування кожної людини і об'єктивної науки. Завдяки переживанням здійснюється особлива робота – встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям [4]. Але, оскільки життя кожної особистості сповнене і радіщами, і прикрощами, тому не всі переживання позитивні. Але однак всі переживання – це певний досвід, нові відчуття та емоції, завдяки яким кожен пізнає світ.

У вітчизняній психології проблемі переживання завжди відводилось особливе місце. Переживання вважали одиницею психологічного аналізу (Л.С.Виготський), "значимі переживання" виступали предметом психології (Ф.В.Бассін). В останні часи питання про природу переживань стає особливо актуальним. Це пов'язано, перш за все, з розвитком прикладної психології, що покликана допомагати людям, які в складний життєвих обставинах, втратили життєвий смисл, спокій та душевну рівновагу. Крім того, завдячуючи новим дослідженням феномена переживання, наприклад, роботі Ф.Ю.Василюка "Психологія переживання", де зроблена досить серйозна і небезуспішна спроба осмислення переживання з діяльнісної позиції, хоча в цілому проблема природи переживання залишається не досить проясненою [4].

Відомими дослідниками, які присвятили свої роботи проблемі переживання є Ф.Василюк, С.Рубінштейн, Л.Виготський, В.Астахов, Е.Ліндемманн, Д.Боулбі, З.Фрейд, В.Ворден, Папуча М.В. та інші.

Соціально-економічні умови розвитку сучасного суспільства, демографічна ситуація, що склалася в країні за останні роки, свідчать про необхідність пошуку ефективних шляхів допомоги молодим сім'ям. Проблема народження та розвитку дитини в сім'ї потребує пильної уваги з боку фахівців різних сфер професійної діяльності. Увага до питань пренатального розвитку та дитячо-батьківської взаємодії в цей період з боку психологічної науки обумовлена необхідністю формувати свідоме ставлення сучасних батьків до питань планування, народження та виховання дітей.

Більшість же досліджень батьківства проводиться в рамках дитячої психології з вивченням впливу батька на розвиток особистості дитини.

Дослідження розвитку дитини, материнської поведінки і взаємодії матері з дитиною в дитячій психології (Е.О.Смирнова, С.Ю.Мещерякова, Н.Н.Авдєєва та ін.), у психології особистості (В.І.Брутман і М.С.Радіонова, Г.В.Скобло і О.Ю.Дубовик та ін.), в когнітивній психології (Е.А.Сергієнко та ін.) показали обмеженість цієї ідеї і необхідність звернення до дослідження матері і дитини як самостійних суб'єктів.

Щодо проблеми психологічної підготовки до материнства і перших пологів, то відомими вченими, що займалися в цій сфері є О. В. Баженов, Л. Л. Баз, В. І. Брутман, Н. В. Даниленко, О. Ю. Іщук, Л. В. Копил, Ю. М. Мальована, С. О. Мінюрова, Г. Г. Філіппова, Ю. І. Шмурак, Н. В. Яремчук.

Проте, *актуальність теми* полягає в тому, що ця проблема є недостатньо дослідженою. Разом з тим вона потребує глибокого дослідження, так як переживання народження дитини визначає сформованість готовності до батьківства, що в свою чергу є невід'ємним фактором впливу на розвиток дитини і відносин між батьками, та батьками і дитиною.

*Об'єкт дослідження.* Об'єктом дослідження є феномен батьківства в сучасному суспільстві.

*Предметом дослідження* є індивідуальні особливості переживання батьками народження першої дитини.

*Метою* даної роботи є теоретичне обґрунтування проблеми переживання та виявлення психологічних особливостей переживання батьками народження першої дитини шляхом емпіричного дослідження.

Існує багато визначень переживання, кожне з яких відрізняється і в дечому переплітається. Але всі дослідники сходяться на тому, що кожне переживання може супроводжуватися як позитивними так і негативними емоціями. Якщо причина переживання зникає, то особистість збагачується позитивними якостями, якщо вона залишається без змін - виникають проблеми, які можуть бути причиною розвитку різного виду розладів. Способи та

моделі поведінки людини у таких ситуаціях залежить від індивідуальних психологічних та особистісних властивостей.

Але одним з перших, хто надав феномену переживання функцію поняття і змістовне навантаження, був В.Дільтей. аналізуючи переживання він виділяє наступні ознаки:

- переживання як таке існує лише в теперішньому, навіть якщо має пряме відношення до минулого;

- переживання – це якісне буття – реальність, що не може бути жорстко визначена;

- переживання створюють структурний взаємозв'язок життя та пов'язане з ним в цілепокладання;

- переживання – це єдність, окремі аспекти якої пов'язані загальним значенням або значимістю [4].

На думку Е.Дюркгейма, переживання являють собою невід'ємний компонент колективних уявлень і, відповідно, суспільного життя.

За О.М.Леонтьєвим, переживання виступають як внутрішні сигнали, через які усвідомлюються особистісні смисли актуальних подій. В.Франкл вважав, що переживаннями люди збагачують самих себе. Т.Г.Петров підкреслює прямий зв'язок переживань зі смислоутворенням.

Отже, переживання являє собою особливу діяльність, специфічну роботу, що реалізується зовнішніми та внутрішніми діями процесу перебудови психологічного світу [4].

Таким чином, переживання як споглядання, крім чуттєвого моменту, передбачає діяльність і пізнання.

Також часто дослідники дотримуються тієї думки, що будь яке переживання важливе, в них закладені точки зростання, вони можуть дати поштовх до пошуку нового погляду на життя. Важливість переживання заключається в тому, що кожне переживання містить в собі певний досвід, який однозначно буде важливим для особистості. Завдяки переживанням кожна людина збагачує себе та свій досвід. Переживання є динамічною одиницею свідомості і безпосередньо виявляється в поведінці. Переживання – це атрибут психічного і певний процес змін, що визначає характер відносин людини зі світом, характер буття самої людини в світі[1].

Переживання є необхідним елементом повноцінного, емоційно-забарвленого життя.

У переживанні представлено суб'єктивне начало свідомості, настільки ж первинне, як і знання, у якому відтворено її об'єктивне начало.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволяє виокремити особливості переживання, які розкривають його психологічну природу:

- переживання розглядається, як будь-який емоційно-забарвлений стан суб'єкта чи явища дійсності, безпосередньо представлений в індивідуальній свідомості і виступаючий важливою подією життя особистості.

- переживання розглядається як прагнення, бажання, яке представлено в індивідуальній свідомості як процес вибору суб'єктом мотивів і цілей його діяльності, що тим самим сприяє усвідомленню відношення особистості до подій, які відбуваються в її житті [4], [2].

Що стосується переживань жінки під час вагітності та після народження дитини, то ці переживання будуть суттєво впливати на подальший розвиток самої дитини і на її стосунки з матір'ю.

Досвід показує, що поступово коли жінка вагітна, то змінюється не лише її організм, а й почуття. Направленість її інтересів переміщується всередину. Вона повільно, але впевнено приходить до уявлення, що центр світу – в її ж тілі.

Стан матері після пологів, що характеризується по інтенсивності емоцій як стресовий, проте переживають як стан ейфорії, причому практично незалежно від перебігу пологів (зрозуміло, крім серйозної патології), високий рівень збудження дитини є фізіологічною основою виникнення їх емоційного зв'язку, якій надається в психології велике значення [5].

У Д.Віннікотта мати після народження протягом перших тижнів перебуває в стані, що дозволяє їй безпосередньо відчувати стан дитини і за цими відчуттями визначати, що їй необхідно.

Смислове переживання материнства стає тим новотвором, яке дозволяє жінці керувати процесом інтеграції суперечливих переживань, які супроводжують розвиток її взаємин з дитиною, і здійснювати осмислений вибір батьківської позиції і стратегії батьківської поведінки.

Смислове переживання як новотвір етапу материнства, проявляється у вигляді особливої внутрішньої діяльності – "смислоутворення". Результатом даної діяльності стає

творча трансформація смислового світу особистості, інтеграція у самосвідомості жінки образу батька та дитини, кожен з яких при цьому має статус суб'єктності [3].

Дослідники визначили типи відношення до вагітності: тривожний, ейфоричний, гіпогестогнозичний, оптимальний, депресивний. Але слід сказати, що переживання ідентифікації вагітності не впливає на подальший розвиток материнства, а тільки відбиває "стартовий" зміст потребо-емоційного та ціннісно-смислового блоків материнської сфери [6].

Поява на світ дитини викликає подив і радість, щастя, коли мати тримає її вперше на руках, глибоку насолоду і задоволення від годування грудьми і любов. Все це створює дивовижний і неповторний комплекс материнських почуттів та емоцій.

Отже, переживання народження дитини є суто індивідуальними, що залежать від сформованості готовності до материнства, відношенні до вагітності, від визнання цінності дитини. Але ніяк не залежать від перебігу самих пологів.

На підставі теоретичного аналізу проблеми та спостережень було створено експериментальну модель емпіричного дослідження. Вона включала в себе сукупність теоретичних уявлень, основні напрями пошукових досліджень, етапи проведення методичних процедур, аспекти інтерпретації та узагальнення результатів дослідження. Для дослідження переживань народження дитини були використані такі методики: *Анкета "Психологічна готовність до батьківства"*, *Тест відношень вагітної для ретроспективного дослідження, що базується на спогадах про вагітність жінки, що народила, та текстова техніка, в ході якої досліджувані описували свої переживання після народження дитини.*

Були отримані такі результати. За методикою *Тест відношень вагітної для ретроспективного дослідження, що базується на спогадах про вагітність жінки, що народила* у 41% жінок спостерігається оптимальний тип відношення до вагітності, до себе, до оточуючих. У 37% - спостерігається тривожний тип відношення. Також досить високі показники по депресивному типу відношень – 13,6%, ейфоричний та гіпогестогнозичний типи відношень наявні лише у 4,5% досліджуваних. У 6 досліджуваних віком старше 20 років переважає тривожний тип відношення, що є обґрунтованим, адже вагітність і сам процес пологів часто викликає в матері різного роду страхи та побоювання за стан дитини і свій. Вітчизняні вчені стверджували, що не надмірне нервування, виникнення страхів у вагітної – це адекватне явище, що відображає психологічну готовність піклуватися про дитину, і ставити її на порядок вище за свої принципи.

Звичайно на відношення до вагітності та до дитини впливає багато факторів (думка оточуючих, бажаність вагітності, підтримка чи її відсутність з боку чоловіка чи інших людей, соціальні та економічні умови проживання жінки та ін.), але найбільший вплив мають особистісні характеристики жінки, особистісні риси, морально-психологічні якості, ціннісна сфера. Але це питання в даній роботі не зачіпалося, оскільки це виходить за межі предмету дослідження.

На основі результатів отриманих за допомогою анкети, що спрямована на дослідження готовності до батьківства були отримані наступні результати.

В загальному, можна сказати про те, що з досліджуваної вибірки лише 25,7% фактично не були готові до батьківства, про що свідчать їх відповіді на запитання анкети. Звідси корінь страхів і непевності. Якщо додати неготовність до відповідальності й безліч проблем у взаєминах між людьми, соціально-політичні аспекти, то проблема готовності до батьківства виявляється досить суттєвою. У інших 74,3% спостерігається психологічна готовність до батьківства, що є досить високим показником у сучасному суспільстві. Це все свідчить про те, що у багатьох сучасних матерів та батьків є достатній рівень компетентності у сфері виховання маленької дитини.

Варто сказати про те, що готовність до батьківства чітко можна простежити у відношенні та сприйманні дитини і факту її народження.

Емоційне забарвлення образу ідеальних батьків, за виборами респондентів, характеризується наступним чином: щасливий (82%), радісний (73%), добрий (67%), повинен цікавитися дітьми (77%), такий, що схвалює дитину (57%), люблячий (94%), готовий до батьківства (81%). Отримані результати свідчать про позитивне сприйняття та ставлення молодих сімей до батьківського образу. Це є важливим, оскільки на відповідальне ставлення до батьківства впливає позитивний емоційний фон, що супроводжує образи дитини та батьків.

Високий рівень визначення відповідальності спостерігається в 51,1% у молодих майбутніх батьків. До того ж, у чоловіків рівень відповідальності вище, ніж у жінок. Високий рівень відповідальності визначився в 56,4% чоловіків та 41,5% жінок.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що більша половина досліджуваних (72,6%) показала високий рівень відповідального ставлення до батьківства. Серед даної групи

досліджуваних спостерігається спрямованість на сімейні цінності. Емоційний фон характеризується переважно позитивними емоціями та почуттями, що супроводжують уявлення образу дитини. Спостерігається досить висока потреба в отриманні знань у сфері батьківства.

Також варто згадати, що жінки частіше погоджуються розповісти про вагітність та переживання народження дитини, це свідчить про те, що дійсно зв'язок у жінки з дитиною встановлюється набагато раніше. Також чітко простежувалась тенденція, що досліджувані жіночої статі намагалися як найбільше розповісти про вагітність, пологи і дитину. Чоловіки ж розповідали лише те, що відчували, коли дізналися, що стали батьком. Це зумовлено особливостями емоційної сфери чоловіків та жінок, зокрема, не новою є ідея про те, що жінки більш емоційні ніж чоловіки. При цьому сила переживань може бути однаковою, але їх спосіб виявлення різний.

Важливо відмітити те, що у досліджуваних, для яких характерним є несформованість психологічної готовності до батьківства та тивожний чи депресивний тип відношення до вагітності, переважають негативні емоції, але не відкидання дитини.

Майже всі психологічно готові до материнства жінки описували не лише переживання народження дитини, але й переживання, що супроводжували вагітність протягом всього періоду, це свідчить про важливість самої вагітності та дитини.

Найбільше батьки описували такі емоції після народження дитини.

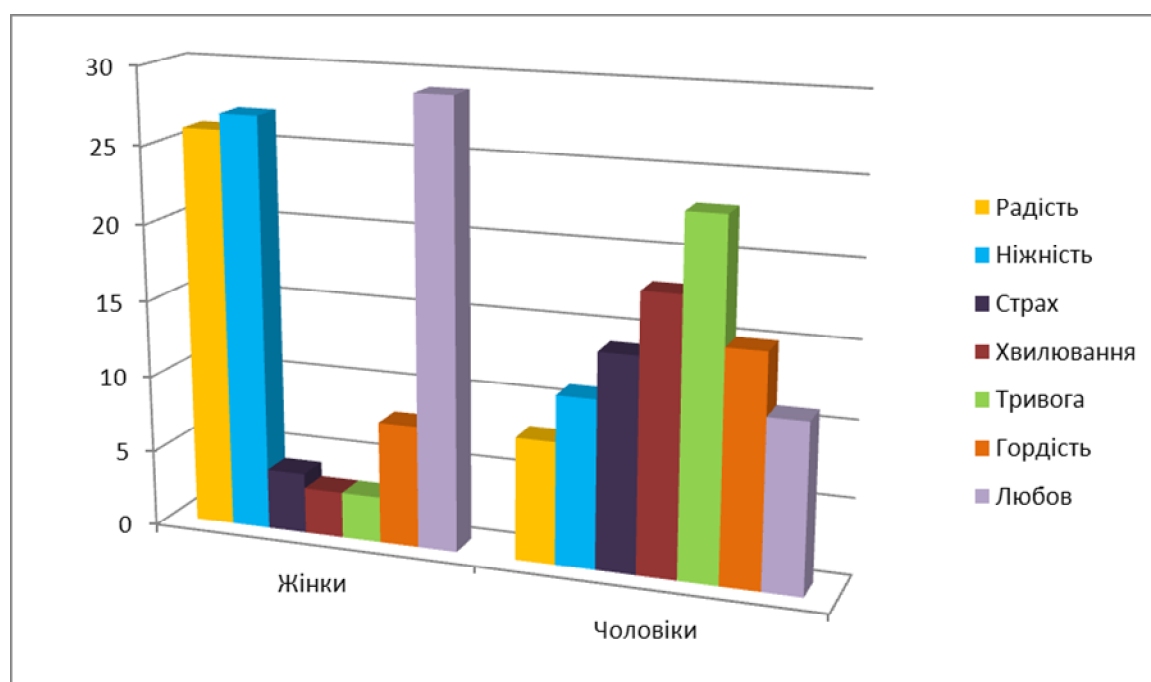


Рис. 1

Жінки описували неймовірну радість, ніжність та любов. Чоловіки в свою ж чергу більше описували почуття тривоги, хвилювання, гордість, страх.

Також сформувалась така особливість, що досліджувані віком до 25 років описували тривожні переживання, а досліджувані віком від 25 років описували переживання відповідальності, турботи, любові і часто відмічали, що дитина є сенсом їхнього життя. Такі дані можуть бути свідченням сформованості готовності до материнства і досвідом самих батьків.

Попри все, різноманітність історій свідчить про неповторність та індивідуальність кожної особистості та допомагає краще зрозуміти внутрішній світ досліджуваних.

Висновки.

1. Переживання після народження дитини ніяким чином не пов'язані з переживаннями протікання самої вагітності.

2. Існують гендерні відмінності переживання народження дитини. Жінки переживають почуття любові, ніжності, чоловіки в свою чергу описують переживання почуття гордості, хвилювання і страху. Також такі відмінності зумовлені тим, що зв'язок матері з дитиною встановлюється раніше ніж з батьком.

3. На переживання народження дитини суттєво впливає сформована готовність до батьківства. Чим вищий рівень готовності до батьківства, тим нижчий рівень тривоги та

депресивних переживань. При психологічній готовності до батьківства відмічається переживання почуття відповідальності та турботи за дитиною.

4. Суттєвими є вікові особливості переживання народження дитини. Чим старші за віком досліджувані, тим переживання тривоги, страху зменшується.

5. Переживання народження дитини є суттєво індивідуальними.

### Література

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е.Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

2. Василюк Ф.Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф.Е.Василюк. 1995. Московский Городской психолого-педагогический университет. Электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppru/periodica/PJ011995/Vto-104.htm>

3. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психол. журн. – 1997. – №6. С. 21.

4. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: [наукова монографія]/ М.В.Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.

5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

6. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера. – М.: "Российская политическая энциклопедия" (РОССПЭН), 2006. – 496 с.

## ЗМІСТ

### ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНІ НАУКИ

<b>Дудар Ю.М., Лавріненко О.Ю.</b> Вплив агрокліматичних умов на вирощування картоплі та зернових культур на Чернігівщині .....	3
<b>Іванова А.В.</b> Регіональні особливості захворюваності населення Житомирської області ..	6
<b>Михалько О.Г.</b> Сучасна радіаційна ситуація в Україні .....	12
<b>Покатович Ю.В.</b> Екотопоніми Полтавської області та закономірності їх поширення.....	16
<b>Федірко Т.С.</b> Екологічний стан ґрунтів Чернігівської області .....	18

### ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

<b>Андруша В.М.</b> Формування теоретичного мислення в процесі евристичного навчання числових систем.....	22
<b>Богдан В.О.</b> Формування проєктивної діяльності в евристичному навчанні тригонометрії.....	26
<b>Горох Я.В.</b> Використання СКТ у евристичному навчанні математики .....	29
<b>Залозний Р.В.</b> Поверхневі поляризовані збудження в тонких плівках оксиду цинку(ZnO) на діелектричних та напівпровідникових підкладках.....	35
<b>Заріпов А.Р.</b> Асимптотичні методи розв'язання диференціальних рівнянь .....	38
<b>Зінченко Я.С.</b> 1С Підприємство розрахонку комунальних платежів.....	43
<b>Мельник Я.В.</b> Побудова розв'язку початкової задачі для лінійних диференціальних рівнянь другого порядку у вигляді ряду Тейлора .....	44
<b>Петриченко В.В.</b> Показники ефективності тесту в MOODLE .....	47
<b>Пилипенко К.О.</b> Організація пошуку на платформі "1С" .....	50
<b>Пузиренко А.О.</b> Порівняльна характеристика середовищ розробки онтологій.....	53
<b>Пучка Т.А.</b> Розробка веб-порталу .....	60
<b>Рудько І.А.</b> Побудова формального розв'язку задачі Коші для лінійного диференціального рівняння другого порядку з параметром та іррегулярною особливою точкою...	62
<b>Сільченко Д.І.</b> Розгортання кластера hadoop на базі платформи DOCKER .....	67
<b>Трухан Д.М.</b> Сфери використання тестів досягнень.....	69
<b>Цирин О.О.</b> Застосування подвійних степеневих рядів до побудови асимптотичних розв'язків диференціальних рівнянь першого порядку .....	71

### ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

<b>Баров В.В.</b> Сучасна історіографія Веймарської Республіки .....	73
<b>Бондаренко Ж.П.</b> Репресивні заходи радянської влади щодо ніжинського дисидентського гуртка на рубежі 1960-70-х рр.....	77
<b>Гречка О.Г.</b> Археологія знання М.Фуко .....	81
<b>Демченко Ю.А.</b> УРСР на міжнародній арені в 1944-1953 рр .....	85
<b>Донець А.О.</b> Пенсійне забезпечення ніжинців у роки десталінізації.....	89
<b>Дученко О.О.</b> Сміх і гумор у Київській Русі .....	91
<b>Костіна Ю.В.</b> Зовнішня політика США за президенства Теодора Рузвельта (1901-1909) ...	95
<b>Лукашевич Т.П.</b> Особливості вивчення періоду нової історії в загальноосвітніх навчальних закладах .....	99
<b>Лукашевич Т.П.</b> Боротьба більшовицької влади з релігійними чудесами на Чернігівщині на початку 1920-х років .....	101
<b>Мазурик В.В.</b> Характер козацько-татарських відносин у другій половині XVI – на початку XVII ст.....	104
<b>Мойсейчук І.І.</b> Концептуальні засади профільного навчання історії в системі шкільної освіти .....	106
<b>Моціяка О.П.</b> Становлення шкільного курсу історії в навчальних закладах України (з найдавніших часів до поч. XIX ст.).....	109
<b>Моціяка О.П.</b> Ситуація в Хорватії у початковий період Другої світової війни (1939-1941 рр.) .....	111
<b>Сиволожська К.Ю.</b> Діяльність Ніжинського громадського банку (1872-1917 роках) .....	115
<b>Солодка К.Ю.</b> Заснування Ніжинської міської думи та її діяльність у 60–90-х рр. XIX ст.....	119

<b>Солодовник Н.М.</b> Кукрецька міграція наприкінці мезоліту й початок "неолітизації" Українського Лісостепу.....	123
<b>Хандога Р.І.</b> Дипломатичні відносини Кубані з українськими державними утвореннями у 1917–1920 рр.....	126
<b>Шешеня А.С.</b> Організація навчального процесу у Ніжинській музичній школі в період окупації 1942 – 1943 рр.....	130

#### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

<b>Бутко І.В.</b> Експресивний потенціал онімів у поезіях В. Стуса.....	135
<b>Доліна І.В.</b> Деякі структурно-семантичні особливості складних багатокомпонентних речень з сурядністю і підрядністю в художньому мовленні Павла Загребельного.....	138
<b>Лепьошкіна О.В.</b> Односкладні речення як мовна домінанта ідіостилю Є. Гуцала.....	140
<b>Примах І.Г.</b> Лексико-семантичні аспекти функціонування української прагмоніміки на позначення овочевих культур.....	144
<b>Самборин В.Л.</b> Вербалізація концепту <i>любов</i> у новелі Григора Тютюнника "Три зозулі з поклоном".....	146
<b>Северин О.Д.</b> Метафора на позначення прагмонімічних номінацій у сучасній українській мові.....	149
<b>Станова А.И.</b> Творчество М.Булгакова в 20-е годы и место в нем повести "Собачьё сердце".....	150
<b>Стрілець А.С.</b> Граматична характеристика фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини.....	152
<b>Цехмістер О.В.</b> Фразеологічні одиниці на позначення характерних рис людини у творах Марії Матіос.....	156
<b>Цибаровська К.В.</b> Використання звуконаслідувальних слів у творчості Ліни Костенко....	159
<b>Шоха А.Ю.</b> Фразеосемантичне поле "зовнішній вигляд людини" в українській мові.....	162

#### ІНОЗЕМНІ МОВИ

<b>Роганіна О.С.</b> Стратегії розвитку навчальної автономії в процесі вивчення іноземної мови.....	167
<b>Штацька А.В.</b> Основні аспекти впровадження матеріалів англomовних пісень у навчальний процес задля формування соціокультурної компетентності учнів середньої школи.....	169

#### ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>Бондарчук Л.В.</b> Педагогічні умови ефективного використання заохочення і покарання як методів виховання.....	172
<b>Богомаз Л. В.</b> Вивчення стану функціонування методичної роботи в ДНЗ.....	176
<b>Борисенко О. І.</b> Закономірності та принципи педагогічного керівництва дошкільним навчальним закладом.....	182
<b>Боровик Н.М.</b> Устная публичная речь руководителей общеобразовательных учебных заведений.....	183
<b>Гергало Т.Ю.</b> Театралізована діяльність дошкільників як чинник розвитку дітей.....	187
<b>Горкавенко А.Д.</b> Проблема підготовки дитини до школи у сучасній дошкільній освіті.....	189
<b>Драшпуль В.В.</b> Психологічне благополуччя як актуальне переживання.....	191
<b>Жорова В.М.</b> Сучасний стан дослідження гендерних особливостей розуміння щастя.....	193
<b>Зорко Я.</b> Проблема класифікації дослідницьких умінь.....	196
<b>Кезля В.С.</b> Особистісна готовність до материнства жінок з різним рівнем агресії.....	200
<b>Манжуровська І.О.</b> Сутність інноваційної педагогічної діяльності.....	203
<b>Мешкова А.В.</b> Роль засобів наочності у процесі навчання молодших школярів.....	208
<b>Мусієнко М.В.</b> Естетичне виховання молодшого школяра на уроках літературного читання.....	211
<b>Поливко О.</b> Проблема визначення поняття цінність у науковій думці України і за кордоном.....	214
<b>Примаченко А.М.</b> Естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку: постановка проблеми.....	218
<b>Прокопенко Л.С., Ромаскевич А.Ю.</b> Чинники емоційного вигорання вчителя.....	220



<b>Ромаскевич А.Ю., Прокопенко Л.С.</b> Маніпулятивний вплив у діловому спілкуванні освітян .....	223
<b>Ромаскевич А.Ю.</b> Організація самостійної роботи студентів ВНЗ .....	225
<b>Салинко Н. М.</b> Проблема формування здорового способу життя у дошкільній освіті .....	229
<b>Сокол О.В.</b> Розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі музично-ритмічної діяльності .....	231
<b>Старікова Л.В.</b> Особливості учбової мотивації сучасних підлітків.....	234
<b>Тетюра Ю.М.</b> Специфіка управління освітньою установою .....	238
<b>Чепуль А.П.</b> Психологічні особливості переживання батьками народження першої дитини.....	241