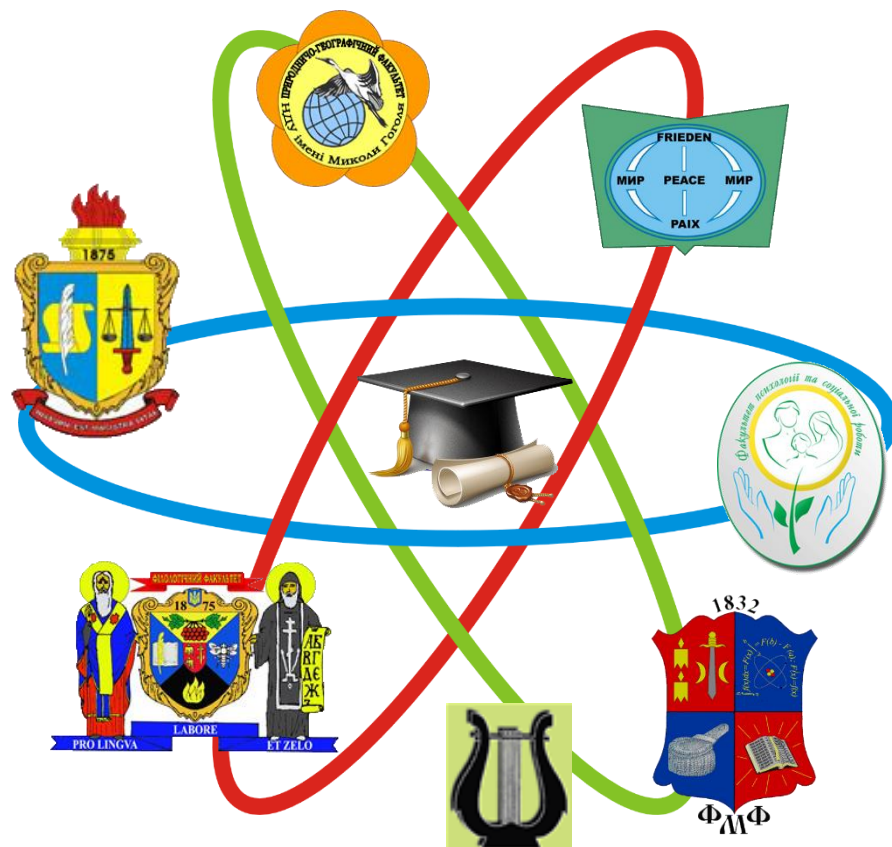


ВІСНИК

СТУДЕНТСЬКОГО
НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА

Випуск 18



Ніжин
2018

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ВІСНИК

*студентського
наукового товариства*

Випуск 18

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

Ніжин
2018

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 № 12 від 21.12.2017 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. 18. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – 316 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 друк 15.02.18 р.
Гарнітура Arial
Замовлення № 363

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 33,50
Ум друк. арк. 36,73

Папір офсетний
Електронне видання



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

© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

УДК 658.012.011.56:004.42

ЗАСОБИ АВТОМАТИЗАЦІЇ РОБОТИ ПРИЙМАЛЬНОЇ КОМІСІЇ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Дядечко М.П., магістрант Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: канд. екон. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра інформаційних технологій
і аналізу даних

Стаття присвячена дослідженню автоматизації роботи приймальної комісії засобами платформи 1С. У даній статті проблема автоматизації роботи приймальної комісії розглядається в контексті стратегії інформатизації освіти, описується комплекс вимог до розробленої інформаційної системи.

Ключові слова: інформатизація освіти, автоматизація освітньої діяльності, приймальна комісія, інформаційна система.

Інформатизація освіти є одним із пріоритетних напрямків державної політики в Україні. Даний факт підтверджується реалізацією цільових програм в галузі освіти і науки, таких як "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" та багатьох інших.

Для будь-якого вищого навчального закладу приймальня кампанія є ключовим заходом, що визначає стратегію розвитку та якість освітньої та науково-дослідної діяльності. Такими об'єктивними обставинами, як зміна і ускладнення порядку прийому абітурієнтів, необхідність оптимізації використання людських і часових ресурсів, потреба в забезпеченні абітурієнтів інформацією про прийом за допомогою електронних ЗМІ, актуалізується проблема розробки інформаційної системи автоматизації робочого процесу приймальної комісії.

Проблема автоматизації роботи приймальної комісії вищого навчального закладу входить в комплекс заходів з інформатизації суспільства і підтримується досягненнями в застосуванні інформаційних технологій в адміністративних і комерційних структурах [3]. Вирішення проблеми підвищення ефективності приймальної кампанії визначається такими складовими, як надання абітурієнтам найбільш комфортних умов подачі документів для вступу, забезпечення керівництва вищого навчального закладу засобами моніторингу та контролю процесу прийому заяв та рядом інших.

При розробці інформаційної системи автоматизації роботи приймальної комісії необхідно орієнтуватися на певний комплекс вимог [4]. До основних таких вимог належать такі:

1. Централізоване зберігання даних про абітурієнтів.
2. Робота з даними абітурієнта: зміна відомостей про надання оригіналу або копії документа про освіту, зміна статусу заяви (анулювання, відновлення), доступ до переліку заяв.
3. Автоматизація циклу прийому заяв абітурієнтів.
4. Зручність в експлуатації для користувача будь-якого рівня – від технічного секретаря приймальної комісії або керівництва до адміністратора інформаційної системи.
5. Формування прізвищами переліків абітурієнтів з виділенням осіб, які мають право вступу на місце, що фінансуються з державного бюджету.
6. Розмежування ролей користувачів з виділенням переліків дозволених дій для кожної ролі (технічний секретар, декан факультету, адміністратор та ін.).
7. Відповідність вимогам безпеки персональних даних.
8. Система пошуку за різними критеріями.
9. Процедура зарахування, що включає в себе затвердження деканами факультетів (або іншими відповідальними особами) переліку рекомендованих до зарахування абітурієнтів і формування віртуальних моделей протоколів і наказів щодо зарахування.
10. Динамічне формування звітних документів (наказів, протоколів, бланків заяв) та забезпечення доступу до них для користувачів інформаційної системи в форматі, придатному до друку.
11. Доступ до статистики по прийому через офіційний портал навчального закладу в реальному часі.

Зараз існує вже достатньо велика кількість інформаційних систем призначених не тільки для організації роботи приймальної комісії, але й для багатьох інших потреб автоматизації діяльності навчальних закладів, зокрема роботи деканатів, кафедр, навчально-методичного відділу, студентського відділу кадрів. Надалі розглянемо одне з таких рішень, яке поєднує в собі також чимало інших засобів для полегшення роботи вищого навчального закладу та відповідає значній кількості вимог, описаних вище.

1С: Університет – рішення для автоматизації управлінської діяльності навчального закладу, яке охоплює всі рівні діяльності основних підрозділів установи вищої професійної освіти [1]. Воно дозволяє автоматизувати облік, зберігання, обробку та аналіз інформації про основні процеси вищого навчального закладу: вступну діяльність, навчання, випуск та працевлаштування випускників, управлінську діяльність навчально-методичних відділів та деканатів.

Ознайомимося з деякими особливостями роботи з системою, а саме з головним і дуже важливим довідником, що містить інформацію про всіх фізичних осіб. Довідник "Фізичні особи" призначений для зберігання інформації про всіх фізичних осіб, які працюють і навчаються у вищому навчальному закладі, а також претендують на вступ [2]. У довіднику "Фізичні особи" в конфігурації 1С: Університет доступні наступні розділи:

- студенти – містить інформацію про студентів, що навчаються;
- абітурієнти – містить інформацію про абітурієнтів, що вступають до ВНЗ;
- викладачі – містить інформацію про викладачів навчального закладу;
- фізичні особи – об'єднує попередні три розділи.

Створення фізичної особи у довіднику відбувається наступним чином:

у розділі Фізичні особи вибираємо пункт Створити, у категорії Особиста інформація виконуємо наступне: заповнюємо поля ПІБ, Дата і місце народження, громадянство, Стать, Документ, що засвідчує особу (паспорт), Іноземні мови. Після заповнення всіх полів необхідно натиснути "Записати і закрити" (див. рис. 1).

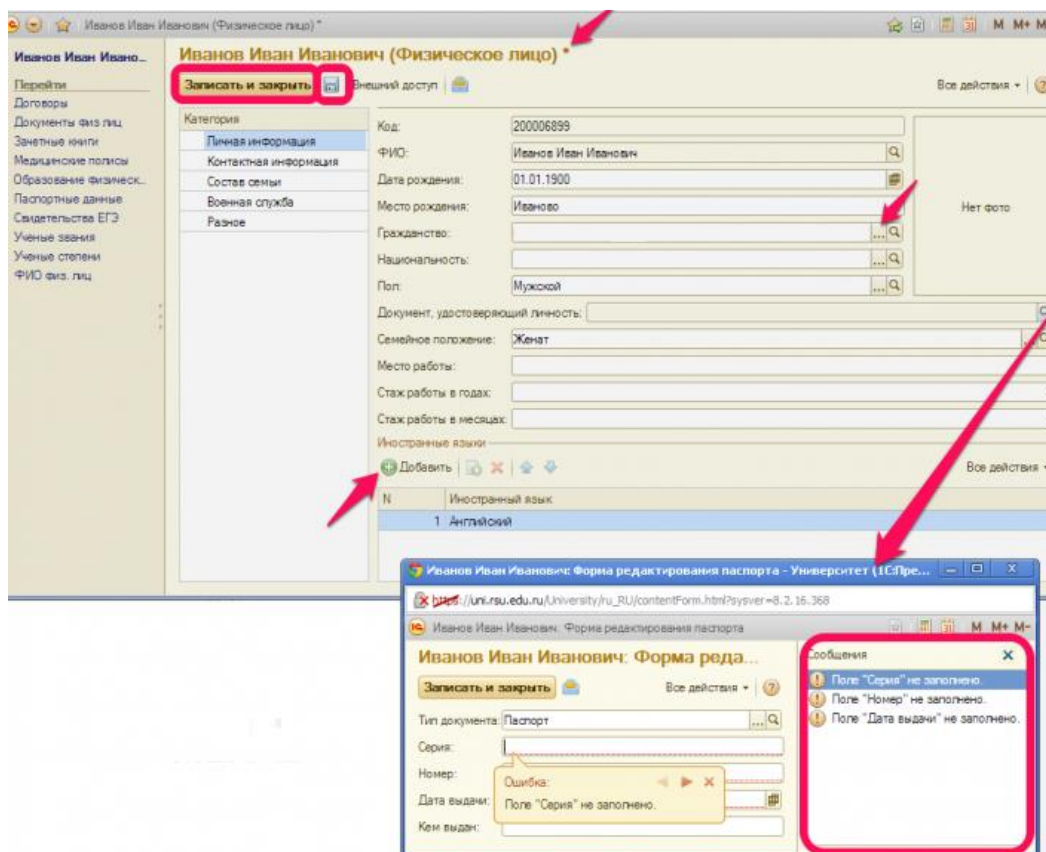


Рис. 1. Створення фізичної особи

Процес роботи технічного секретаря приймальної комісії реалізується на базі підсистеми "Приймальна комісія". Відкривається форма документа Заява вступника, обираємо пункт Створити, далі заповнюємо всі необхідні дані: вказуємо потребу людини в гуртожитку та інші деталі (див. рис. 2).

Заявление физического лица (создание) *

Провести и закрыть | Провести | Создать | Печать

Номер: [] Дата: 23.04.2013 0:00:00

Приемная кампания: Приемная кампания 000000003 от 01.02.2013 17:05:05

Физическое лицо: []

Документы возвращены | Нуждаемость в общежитии:

Направления подготовки | Принятые документы | Отличительные признаки

| N | Учебный план, Представление | Основание поступления | Вид договора | Поток |
|---|-----------------------------|-----------------------|--------------|--------|
| | | Категория приема | Договор | Группа |
| | | Вид документа | | |
| 1 | [] | [] | [] | [] |

Рис.2. Заполнения напрямую подготовки

На вкладке Принятые документы заполняемо поля Доставка документов та Вид навчання (див. рис. 3).

Заявление физического лица (создание) *

Провести и закрыть | Провести | Создать | Печать

Номер: [] Дата: 23.04.2013 0:00:00

Приемная кампания: Приемная кампания 000000003 от 01.02.2013 17:05:05

Физическое лицо: []

Документы возвращены | Нуждаемость в общежитии:

Направления подготовки | Принятые документы | Отличительные признаки

Документы

Доставка документов: []

Личное дело: []

Образование

Вид образования: []

Вид документа: []

Учебное заведение: []

Год окончания: [] Дата выдачи: []

Серия документа: [] Номер документа: []

Квалификация: [] Специализация: []

Комментарий: []

Группа образование

Рис. 3. Запис про прийняті документи абітурієнта.

На вкладке Відмінні ознаки вказуємо, якщо людина є сиротою або переможцем олімпіад і т.д. По завершенню заповнення натискаємо Провести і закрити (див. рис. 4).

Заявление физического лица (создание)

Заявление физического лица (создание) *

Провести и закрыть | Провести | Создать | Печать

Номер: [] Дата: 23.04.2013 0:00:00

Приемная кампания: Приемная кампания 000000003 от 01.02.2013 17:05:05

Физическое лицо: []

Документы возвращены | Нуждаемость в общежитии:

Направления подготовки | Принятые документы | Отличительные признаки

Создать | Найти...

| Отличительный признак | Подтверждающий документ | Значение | Комментарий |
|-----------------------|-------------------------|----------|-------------|
| | | | |

Рис. 4. Додавання відмінних ознак вступника

Для додавання особової справи натискаємо Створити, вибираємо пункт Особова справа, натискаємо Заповнити. Проводимо і закриваємо документ (див. рис. 5).

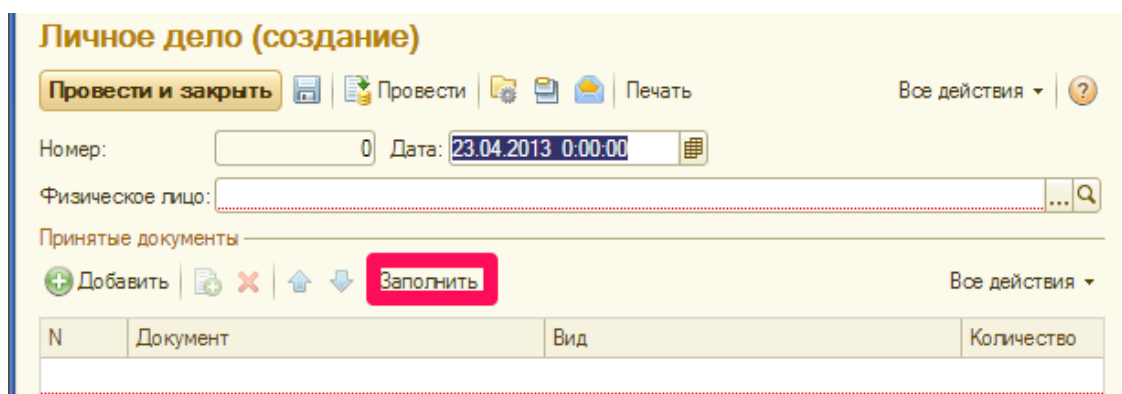


Рис. 5. Створення особової справи

Отже, підсумовуючи весь розглянутий матеріал виконаної роботи, можна зазначити, що процес створення таких рішень для організації навчальної діяльності вимагає значної уваги і має відбуватися з дотриманням чіткої структури побудови та відповідати великій кількості вимог, розглянутих у цій статті.

Література

1. 1С: Университет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://solutions.1c.ru/catalog/university>.
2. Галузеві рішення / 1С: Университет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zvt.com.ua/products/1s/1s_otrasl/1c8univer.
3. Исследование и разработка методов автоматизированного проектирования учебного процесса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tekhnosfera.com/view/193442/d#?>.
4. Пасічник В.В. Організація баз даних і знань / Пасічник В.В., Резніченко В.А. – К.: BHV, 2006. – 384 с.

УДК 004.4

ПРОГРАМНА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАДАЧІ "КОНТИНГЕНТ СТУДЕНТІВ"

Каламбет Є.Г., студентка IV курсу Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: канд. екон. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Першочерговим завданням кожного вищого навчального закладу є облік студентів за різними критеріями: за особистими даними, оцінками, медичними даними і т. ін. Миттєво одержати такі дані дозволяють інформаційні системи обліку контингенту студентів. Багато таких систем базуються на конфігурації 1С, що дозволяє не тільки вести облік, але і накопичувати дані про студентів. Одним із вдалих прикладів є конфігурація 1С:Університет. Вона допомагає контролювати рух контингенту студентів, робити облік успішності та відвідуваності й т.д. **1С: Університет** – рішення для автоматизації управлінської діяльності навчального закладу, яке охоплює всі рівні діяльності основних підрозділів установи вищої професійної освіти [1]. Воно дозволяє автоматизувати облік, зберігання, обробку та аналіз інформації про основні процеси вищого навчального закладу: вступну діяльність, навчання, випуск та працевлаштування випускників, управлінську діяльність навчально-методичних відділів та деканатів. Однією важливою складовою – є управління "Контингентом студентів".

1. Зберігання та обробка відомостей про контингент студентів вузу:
 - особові справи;
 - особові картки студентів.
2. Контроль руху контингенту студентів.

3. Ведення залікових книжок студентів (передбачена можливість одночасного навчання за кількома напрямками підготовки).

4. Можливість налаштування формату правил створення нової залікової книжки (при зарахуванні до вузу, переведеннях).

5. Облік успішності і відвідуваності.

6. Можливість масового формування і виведення на друк відомостей.

7. Формування і висновок на друк:

- заліково-екзаменаційних відомостей;
- списків осіб недопущених до атестації;
- звітів про склад і рух контингенту;
- звітів про хід сесії;
- довідок (довідка-виклик, довідка деканату);
- підсумкової відомості успішності;
- звітів про готовність до видачі дипломів.

8. Нарахування стипендій:

- накази на призначення і виплату стипендій;
- автоматизація розрахунку стипендій за допомогою документа "Формули розрахунку";
- формування звітів;
- протокол призначення стипендій;
- деталізація виплат по стипендіях.

9. Управління практиками:

- графіки розподілу студентів на практику;
- накази на практику;
- формування і висновок на друк протоколів розподілу студентів на практику.

10. Формування, висновок на друк і облік документів державного зразка про закінчення навчального закладу:

- диплом;
- додаток до диплома;
- копія диплома та додатка до диплома;
- академічна довідка.

11. Облік виданих документів про освіту і про кваліфікацію.

12. Можливість масової реєстрації дипломів, формування книги реєстрації дипломів.

13. Військовий облік:

- ведення відомостей про військовий облік фізичних осіб;
- формування довідки відповідного зразка.

14. Студпрофком:

• формування наказів про зарахування до студпрофком і відрахування їх студпрофкому;

- облік заохочень студентів.

15. Управління працевлаштуванням випускників:

- ведення анкет і списку вакансій;
- ведення списку контрагентів (роботодавців);
- облік напрямів працевлаштування випускників;
- формування статистичної звітності за напрямками працевлаштування.

16. Формування і висновок на друк статистичних, аналітичних та облікових звітних.

Охоплення такого широкого кола завдань дозволяє успішно вирішувати усі проблеми обліку контингенту студентів у вищих навчальних закладах.

Література

1. 1С: Университет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://solutions.1c.ru/catalog/university>.

2. Галузеві рішення / 1С: Университет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zvt.com.ua/products/1s/1s_otrasl/1c8univer.

3. Пасічник В.В. Організація баз даних і знань / Пасічник В.В., Резніченко В.А. – К.: ВНУ, 2006. – 384 с.

РОБОТА З БАЗАМИ ДАНИХ SQLITE В ANDROID-ДОДАТКАХ

Кондратенко М.С., магістрант Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: канд. екон. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Досить часто в процесі розробки Android-додатку виникає необхідність в реалізації бази даних, з якою в подальшому буде взаємодіяти користувач. Найбільш популярним варіантом в цьому випадку є СУБД SQLite. Відповідно до визначення, SQLite – це полегшена реляційна система керування базами даних. Вона втілена у вигляді бібліотеки, де реалізовано багато зі стандарту SQL-92. При роботі з даною СУБД всі звернення відбуваються безпосередньо до файлів (саме в них зберігаються дані), замість портів та сокетів в мережевих СУБД. Саме тому SQLite є досить швидкою та потужною СУБД.

Повна база даних з декількома таблицями, індексами та тригерами компактно зберігається в одному файлі. Роботу з SQLite підтримують всі Android-пристрої, незалежно від версії ОС. Платформа Android має вбудований набір інструментів для управління базою даних `sqlite3` [1, с.129]. Варто відзначити, що iOS (iPhone, iPod, iPad) також використовують бази даних SQLite.

Кожна база даних SQLite складається з двох файлів. Ім'я першого файлу бази даних відповідає імені БД. Це основний файл баз даних SQLite, в ньому зберігаються всі дані. Користувач буде створювати його програмно. Другий файл – файл журналу. Його ім'я складається з імені бази даних і суфікса "-journal". У файлі журналу зберігається інформація про всі зміни, внесені в базу даних. Якщо в роботі з даними виникне проблема, Android використовує дані журналу для скасування (або "відкату") останніх змін [3]. Користувач з ним взаємодіяти не буде. Кілька процесів або потоків можуть одночасно читати дані з однієї бази. Запис в базу можна здійснити тільки в тому випадку, коли жодних інших запитів у цей час не обслуговується; інакше спроба запису закінчується невдачею, і в програму повертається код помилки.

Коли додаток створює (точніше генерує) базу даних, вона зберігається в каталозі `DATA / data / Ім'я_Пакему / databases / ім'я_базу.db`

Метод `Environment.getDataDirectory()` повертає шлях до каталогу DATA.

Основними пакетами для роботи з базою даних є `android.database` і `android.database.sqlite`. Їх варто підключати заздалегідь, якщо ви знаєте, що у Вашому додатку буде база даних. База даних SQLite доступна тільки тому додатку, який її створив. Якщо є необхідність надати доступ до даних іншим програмам, ви можете використовувати контент-провайдери (`ContentProvider`). В якості підсумку можна зазначити, що робота з базою даних зводиться до наступних завдань:

- створення та відкриття бази даних;
- створення інтерфейсу для вставки даних (`insert`);
- створення інтерфейсу для виконання запитів (вибірка даних);
- закриття бази даних по завершенню роботи з нею.

Розглянемо процес реалізації бази даних на прикладі створення Android-додатку. Він буде зберігати в собі дані про студентів, а користувач, в свою чергу, зможе додавати, змінювати чи видаляти записи. В головному вікні доступні лише дві кнопки: "*Додати елемент*" та "*Оновити список*". За зовнішній вигляд головного віка відповідає xml-файл розмітки `activity_main.xml`.

За можливість додавання, зміни та видалення записів відповідають функції `insert()`, `delete()` та `update()`. Їх реалізація виглядає наступним чином:

```
public int insert(Student student) {
    //Ініціюємо зв'язок для запису даних
    SQLiteDatabase db = dbHelper.getWritableDatabase();
    ContentValues values = new ContentValues();
    values.put(Student.KEY_stdId, student.stdId);
    values.put(Student.KEY_groupId, student.groupId);
    values.put(Student.KEY_name, student.name);
    //Додаємо рядок
    long student_Id = db.insert(Student.TABLE, null, values);
    //Закриваємо зв'язок з БД
    db.close();
    return (int) student_Id; }
```

```
public void delete(int student_Id) {
    SQLiteDatabase db = dbHelper.getWritableDatabase();
    db.delete(Student.TABLE, Student.KEY_ID+"=?",
    new String[]{String.valueOf(student_Id)});
    db.close(); }// Закриваємо зв'язок з БД
```

```
public void update(Student student) {
    SQLiteDatabase db = dbHelper.getWritableDatabase();
    ContentValues values = new ContentValues();
    values.put(Student.KEY_stdId, student.stdId);
    values.put(Student.KEY_groupId, student.groupId);
    values.put(Student.KEY_name, student.name);
    db.update(Student.TABLE, values, Student.KEY_ID + " = ?", new
    (String){String.valueOf(student.student_ID) });
    db.close(); } //Закриваємо зв'язок з БД
```

Інтерфейс програми виглядає наступним чином:

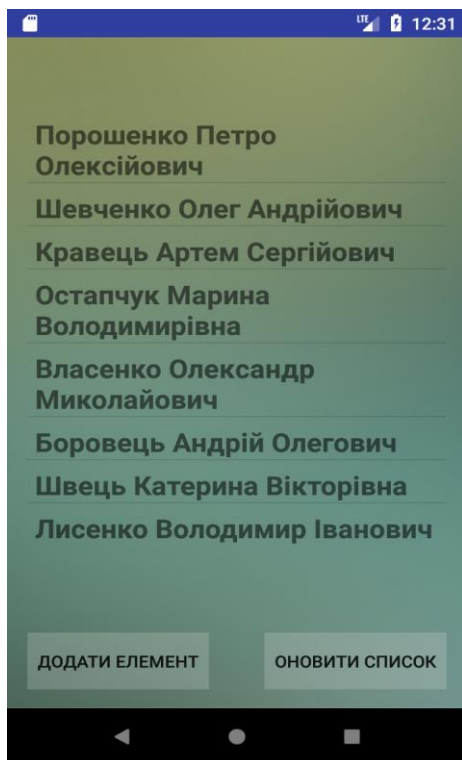


Рис. 1. Головне вікно програми

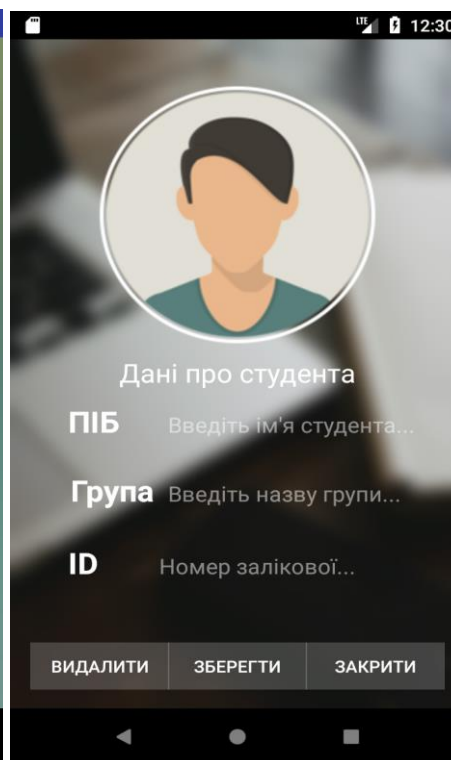


Рис. 2. Заповнення даних

По натисканню на кнопку "Додати елемент" відкривається нове вікно для заповнення даних про студента. Кнопка "Зберегти" (Рис.2) додає елемент в базу даних. Метод `execSQL()` відповідає за звернення до бази даних, його код виглядає наступним чином:

```
public void onCreate(SQLiteDatabase db) { //Тут створюється таблиця
    String CREATE_TABLE_STUDENT = "CREATE TABLE" + Student.TABLE + "(" +
    Student.KEY_ID + " INTEGER PRIMARY KEY AUTOINCREMENT , " + Student.KEY_name + " TEXT, " +
    Student.KEY_stdId + " INTEGER, " + Student.KEY_
    db.execSQL(CREATE_TABLE_STUDENT); }
```

Література

1. Дэрси Л., Кондер Ш. Android за 24 часа. Программирование приложений под операционную систему Google / Дэрси Л., Кондер Ш. – М.: Рид Групп, 2011. – 464 с. – (Профессиональные компьютерные книги).
2. Медникс З., Дорнин Л., Мик Б., Накамура М. Программирование под Android. 2-е изд. / Медникс З., Дорнин Л., Мик Б., Накамура М. – СПб.: Питер, 2013. – 560 с.: ил. – (Серия "Бестселлеры O'Reilly").
3. СУБД SQLite [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <https://uk.wikipedia.org/wiki/SQLite>.

ВИДИ 3D-МОДЕЛЮВАННЯ

Кривошей І.Ю., магістрант Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: канд. техн. наук **Чернишова Е.О.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Стаття присвячена дослідженню різних типів 3D моделювання і зокрема твердотільного 3D моделювання та засобів роботи з ним.

Ключові слова: 3D-моделювання, 3D-модель, каркасне моделювання, поверхнєве моделювання, твердотільне моделювання.

Швидкий розвиток обчислювальних засобів є одним із головних чинників широкого впровадження їх в різні сфери наукової та практичної діяльності. Чималі можливості персональних комп'ютерів дозволяють моделювати все більш складні процеси і об'єкти і, найголовніше, зробити ці моделі більш зрозумілими та доступними для різних користувачів – від шанувальників комп'ютерних ігор до розробників нових процесів і конструкцій складних механізмів. Важливе місце займає напрямок комп'ютерного синтезу зображень, що розвивається досить високими темпами. Прагнення візуалізувати інформацію спостерігається практично у всіх сферах людської діяльності.

3D-моделювання – це процес розробки математичного представлення будь-якої тривимірної поверхні об'єкта за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення. Продуктом моделювання є 3D-модель.

3D-модель – це об'ємна фігура в просторі, створена у спеціальній програмі. За основу, як правило, приймаються креслення, фотографії, малюнки та детальні описи, спираючись на які, фахівці і створюють віртуальну модель.

Створення 3D-моделі об'єкта відбувається в декілька етапів. На першому етапі проводиться збір інформації: ескізи, креслення, фотографії, відеоролики, малюнки, часто навіть використовують готовий зразок виробу – тобто все, що допоможе зрозуміти зовнішній вигляд і структуру об'єкту. Далі на підставі отриманих даних 3D-дизайнер створює тривимірну модель в спеціальній комп'ютерній програмі. Після того, як модель буде виконана, на неї можна буде подивитися з будь-якого ракурсу, наблизити, віддалити, внести необхідні корективи. В решті решт модель буде готова для подальшого використання: друку на 3D-принтері, 3D-фрезерування на верстатах з ЧПУ або будь-якого іншого типу прототипування.

Існує три види 3D-моделювання:

1. Каркасне моделювання.
2. Поверхнєве моделювання.
3. Твердотільне моделювання.

Кожна 3D-модель відповідає своєму виду моделювання.

Каркасна (дротова) модель включає в себе тільки точки в просторі і лінії, що з'єднують їх. Об'єкти представлені гранями. Каркасне моделювання є моделюванням самого низького рівня і має ряд серйозних обмежень, більшість з яких виникає через нестачу інформації про грані, укладені між лініями, і неможливість виділити зовнішню та внутрішню частини моделі. Однак каркасна модель вимагає набагато меншого обсягу комп'ютерної пам'яті і може виявитися цілком придатною для вирішення деяких завдань, що відносяться до простих форм.

Основні обмеження каркасної моделі:

1. Неоднозначність.
2. Неможливість розпізнавання криволінійних граней.
3. Неможливість виявлення взаємного впливу компонентів.
4. Труднощі при обчисленні фізичних характеристик.
5. Відсутність засобів виконання тонових зображень.

В **поверхневій** моделі грані дротяної моделі перекриваються автоматично заданими поверхнями, тобто вона описується за допомогою точок, ліній і поверхонь, і її можна розглядати як модель більш високого рівня, ніж каркасну, а отже, більш гнучку і багатофункціональну.

Поверхнева модель має такі переваги порівняно з каркасною:

1. Розпізнавання і зображення складних криволінійних граней.
2. Розрізняє межі і, таким чином, забезпечує засоби отримання тонових тривимірних зображень.
3. Розпізнає особливі побудови на поверхнях, наприклад отвори.

Недоліки поверхневої моделі:

1. Виникнення неоднозначності при спробі моделювання реального твердого тіла.
2. Недостатня точність представлення деяких моделей для забезпечення надійності даних про тривимірні об'ємні тіла.
3. Складність процедури видалення прихованих ліній та відображення внутрішніх областей.

Метод поверхневого моделювання найбільш ефективний при проектуванні та виготовленні складних криволінійних поверхонь, таких, наприклад, як корпус автомобіля.

У **твердотільній моделі** заповнюється простір між поверхнями, які утворюють замкнутий простір. Таким чином, твердотільне моделювання є єдиним засобом, який забезпечує повний однозначний опис тривимірної геометричної форми. Цей спосіб представляє собою найбільш сучасний і досконалий з трьох розроблених на даний час.

Переваги твердотільних моделей:

1. Вона найбільш наближена до реальності.
2. Моделювання приваблює швидкістю конструювання складних моделей. Особливо несиметричних.
3. Складний об'єкт у вигляді твердотільної моделі може бути розбитий на меншу кількість компонентів, які в свою чергу також будуть твердотільними.
4. Такі моделі можуть бути представлені з опцією "сховати невидимі лінії", що є набагато реалістичнішим, ніж у каркасної моделі.
5. Найбільша перевага – цілісність моделі – може бути визначена за допомогою певних обчислень в системах твердотільного моделювання.
6. Можливість повного визначення об'ємної форми з розмежуванням внутрішньої та зовнішньої областей.
7. Наявність широкої палітри кольорів, можливість керування кольоровою гаммою.
8. Висока ефективність імітування динаміки механізмів.

Такі моделі використовуються у дуже великій кількості сфер людського життя: починаючи від комп'ютерних ігор та кіно і закінчуючи машинобудуванням та медициною.

Існує достатньо велика кількість систем твердотільного моделювання. Крім того, весь час створюються все нові й нові програми для моделювання. Зробимо короткий огляд найпопулярніших:

1. Autodesk 3ds Max – повнофункціональна професійна програмна система для створення і редагування тривимірної графіки і анімації, розроблена компанією Autodesk. Написана на мові C Sharp. Перша версія була випущена у 1990 році, остання, 2017, у квітні 2017. 3ds Max використовується для створення комп'ютерних ігор, тривимірних анімаційних мультфільмів, рекламних роликів, тощо. Наприклад, за допомогою даної програми було створено деякі сцени з таких кінофільмів, як "Матриця", "Парк юрського періоду", "Лара Крофт" та інші.

2. Solid Edge – система твердотільного та поверхневого моделювання від компанії Siemens PLM Software. Призначена для моделювання деталей та створення креслень, керування конструкторськими даними. Створена у 1995 році компанією Integraph. Остання версія вийшла у травні 2017 році. Широко використовується у машинобудуванні, енергетиці, приладобудуванні, суднобудуванні, виробництві народного споживання і т.д.

3. SolidWorks – програмний комплекс САПР для автоматизації робіт промислового підприємства на етапах конструкторської та технологічної підготовки виробництва. Забезпечує розробку виробів будь-якого ступеня складності і призначення. Створена у 1995 році. Остання версія вийшла у жовтні 2017 року.

4. ArchiCAD – графічний програмний пакет для архітекторів, створений угорською компанією Graphisoft. Призначений для проектування архітектурно-будівельних конструкцій і рішень, а також елементів ландшафту, меблів та ін. Написана на мові С. Розробка почалась у 1982 році для оригінальних комп'ютерів Apple. ArchiCAD визнаний кращим продуктом CAD для персональних комп'ютерів. Остання версія була випущена у травні 2017 року.

Усі перелічені програми мають високу ціну, але можуть вільно використовуватися впродовж 30-денного пробного періоду. Тобто кожен бажаючий може спробувати себе у моделюванні.

Література

1. В.В.Борисевич, В.Е.Зайцев, А.Н.Застела, Я.С.Карпов. Твердотельное моделирование в конструкторско-технологической подготовке производства. Ч.1. Общие принципы твердотельного моделирования. – Издательский дом "ХАИ", 2003. – 188 с.
2. Стефани Рис. Анимация персонажей в 3D Studio MAX, оригинал Анимация персонажей в 3D Studio MAX. Издательство BOOKS, 2009. – 450 с.

3. Келли Л. Мэрдок. Autodesk 3ds Max 2009. 3D Studio max. Библия пользователя, оригинал Autodesk 3ds Max 2009 Bible. 3D Studio max. Издательский дом "Диалектика", 2009. – 1312 с.
4. Синхронная технология – революция моделирования от Siemens PLM Software // CAD/CAM/CAE Observer. – 2008. – № 4(29).
5. ArchiCAD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://helpcenter.graphisoft.com/?redirect=archicadwiki>.

УДК 004.42

ДИНАМІЧНА ЗМІНА КОРИСТУВАЦЬКОГО ІНТЕРФЕЙСУ В Qt

Литвиненко С.Г., магістрант Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: доц. **Іванов В.В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Qt – кросплатформенний фреймворк для розробки програмного забезпечення мовою програмування C++. Є також "прив'язки" до багатьох інших мов програмування: Python – PyQt, PySide; Java – Qt Jambi та інші.

Qt Creator (раніше відома під кодовим ім'ям Greenhouse) – кросплатформенна, вільна IDE для розробки мовами C, C++ та QML. Розроблена компанією Trolltech (Digia) для роботи з **фреймворком Qt**. Включає в себе графічний інтерфейс відладчика і візуальні засоби розробки інтерфейсу як з використанням QtWidgets, так і з QML. Підтримувані компілятори: GCC, Clang, MinGW, MSVC, Linux ICC, GCC, RVCT, WINSCW.

QtWidgets є основними елементами для створення користувацьких інтерфейсів у Qt. Віджети можуть відображати дані та інформацію про стан, отримувати введені дані користувачем та надавати контейнер для інших віджетів, які потрібно згрупувати разом. Віджет, який не вбудований у батьківський віджет, називається вікном.

Компоновки – елегантний і гнучкий спосіб автоматичного розміщення дочірніх віджетів у контейнері. Кожен віджет повідомляє компоновщику свої вимоги до розміру за допомогою властивостей `sizeHint` та `sizePolicy`, а компоновщик відповідним чином розподіляє доступний простір.

Qt включає в себе набір класів компонування (макета управління), які використовуються для опису того, як **віджети**, розташовані в користувацькому інтерфейсі програми. Ці компоновки автоматично позиціонують та змінюють розмір віджетів, коли обсяг доступного простору для них змінюється, гарантуючи, що вони одноманітно розташовані і що користувацький інтерфейс як ціле залишається придатним для використання.

Всі підкласи **QWidget** можуть використовувати компоновки для керування своїми дочірніми елементами. Функція **QWidget::setLayout()** прив'язує компонування до віджету. Коли компоновка встановлена на віджеті цим способом, вона приймає на себе керування наступними завданнями:

- позиціонування дочірніх віджетів;
- за замовчуванням встановлюються "розумні" розміри вікон;
- "розумні" мінімальні розміри вікон;
- обробка змін розмірів.

У складних проектах може бути недостатньо наявних статичних віджетів в інтерфейсі програми, оскільки інформація, що надходить може змінюватися щосекунди. Отже виникає питання щодо динамічного створення віджетів, наприклад кнопок в компоновщику Qt.

Нижче пропонується і описується процес динамічного створення кнопок `QPushButton`, прийому сигналів від цих кнопок, та подальше видалення цих кнопок з компоновщика Qt.

Програмний код був написаний в QtCreator 4.4.1 на основі Qt 5.9.2.

Опис структури проекту:

- `DynamicWidgets.pro` – файл конфігурації проекту;
- `mainwindow.h` – заголовний файл основного вікна програми;
- `mainwindow.cpp` – вихідний код вікна;
- `main.cpp` – головний вихідний файл, з якого починає роботу програма;
- `mainwindow.ui` – форма головного вікна програми;
- `mbutton.h` – заголовний файл класу обгортки, який спрощує процес роботи з динамічними об'єктами;
- `mbutton.cpp` – вихідний файл класу обгортки, який спрощує процес роботи з динамічними об'єктами.

mainwindow.ui

Знадобиться компоновка Vertical Layout, де будуть перебувати всі кнопки, що створюються динамічно, та кнопки "Додати кнопку" і "Видалити кнопку" (Рис. 1).

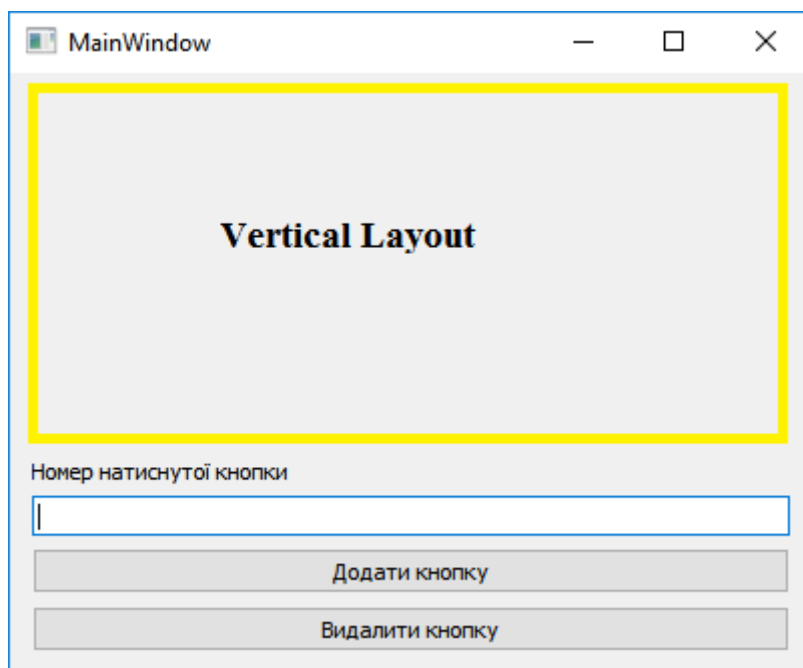


Рис. 1. Головне вікно програми

Безпосередня робота буде здійснюватися з наступними об'єктами форми вікна програми:

- addBtn – кнопка для додавання динамічних кнопок;
- deleteBtn – кнопка для видалення динамічних кнопок;
- verticalLayout – компоновка для додавання динамічних кнопок;
- lineEdit – поле для відображення номерів створених кнопок.

mbutton.h

Заголовний клас обгортки успадковується від класу QPushButton. В даному класі оголошується спільна для всіх об'єктів класу статична змінна, яка буде лічильником всіх динамічних кнопок, які будуть створюватися в цьому додатку. Це необхідно для присвоєння унікальних номерів кожній кнопці.

```
#ifndef MBUTTON_H
#define MBUTTON_H

#include <QPushButton>

class MButton : public QPushButton
{
    Q_OBJECT
public:
    explicit MButton(QWidget *parent = 0);
    ~MButton();
    // лічильник номерів кнопок
    static int countID;
    // дана функція повертає локальний номер кнопки
    int getID();
private:
    // Локальна змінна, номер кнопки
    int buttonID = 0;
};

#endif // MBUTTON_H
```

mbutton.cpp

У файлі вихідного коду класу-обгортки проводиться ініціалізація кнопки в її конструкторі, ініціалізація статичної змінної, а також визначається метод для повернення номеру динамічної кнопки.

```
#include "mbutton.h"

int MButton::countID = 0;

MButton::MButton(QWidget *parent) :
    QPushButton(parent)
{
    countID++;
    /* Присвоювання кнопці номеру, за яким буде
    * виконуватися подальша робота з кнопкою
    */
    buttonID = countID;
}

MButton::~MButton()
{}

int MButton::getID()
{
    return buttonID;
}
```

mainwindow.h

В заголовний файл потрібно додати тільки слот для обробки натискань кнопок і СЛОТ для отримання номера натиснутої динамічної кнопки.

```
#ifndef MAINWINDOW_H
#define MAINWINDOW_H

#include <QMainWindow>
#include "mbutton.h"

namespace Ui {
class MainWindow;
}

class MainWindow : public QMainWindow
{
    Q_OBJECT

public:
    explicit MainWindow(QWidget *parent = 0);
    ~MainWindow();
private slots:
    // СЛОТ для отримання номеру натиснутої динамічної кнопки
    void slotGetNumber();
    // СЛОТ-обробник натиснення кнопки Додати кнопку
    void on_addBtn_clicked();
    // СЛОТ-обробник натиснення кнопки Видалити кнопку
    void on_deleteBtn_clicked();
private:
    Ui::MainWindow *ui;
};

#endif // MAINWINDOW_H
```

mainwindow.cpp

```
#include "mainwindow.h"
#include "ui_mainwindow.h"
```



```

MainWindow::MainWindow(QWidget *parent) :
    QMainWindow(parent),
    ui(new Ui::MainWindow)
{
    ui->setupUi(this);
}

MainWindow::~MainWindow()
{
    delete ui;
}

// СЛОТ для отримання номеру кнопки.
void MainWindow::slotGetNumber()
{
    // Визначаємо об'єкт, який створив сигнал
    MButton *button = (MButton*) sender();
    // Записуємо номер кнопки в lineEdit
    ui->lineEdit->setText(QString::number(button->getID()));
}

//Метод для додавання динамічної кнопки
void MainWindow::on_addBtn_clicked()
{
    // Створюємо об'єкт динамічної кнопки
    MButton *button = new MButton(this);
    // Записуємо текст на кнопку з номером
    button->setText("Кнопка " + QString::number(button->getID()));
    // Додаємо кнопку на шар Vertical Layout
    ui->verticalLayout->addWidget(button);
    // Підключаємо сигнал натиснення кнопки
    // до СЛОТУ отримання номеру кнопки
    connect(button, SIGNAL(clicked()), this, SLOT(slotGetNumber()));
}

// Метод для видалення динамічної кнопки за її номером
void MainWindow::on_deleteBtn_clicked()
{
    // Перебираємо всі об'єкти MButton* які розміщені
    // на шарі( Vetrical Layout ), порівнюємо ID кнопки з
    // числом яке записане в lineEdit, якщо співпадає то ховаємо
    // та видаляємо кнопку
    for( auto &button : findChildren<MButton*>() )
        if(button->getID() == ui->lineEdit->text().toInt())
        {
            button->hide();
            delete button;
        };
}

```

main.cpp

В головній функції, створюємо об'єкт класу, який відповідає за головну форму програми, і викликаємо його метод, який відображує форму.

```

#include "mainwindow.h"
#include <QApplication>

int main(int argc, char *argv[])
{
    QApplication a(argc, argv);
    MainWindow w;
    w.show();
    return a.exec();
}

```

}

Література

1. Шлее М. Qt 5.3. Професійне програмування на C++. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 912 с.
2. Qt, офіційна сторінка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://qt.io>.
3. Wikipedia, загальнодоступна онлайн-енциклопедія. Qt Creator. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://wikipedia.org/wiki/Qt_Creator.
4. Wikipedia, загальнодоступна онлайн-енциклопедія. Qt. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://wikipedia.org/wiki/Qt>.

УДК 004.4

ПОРІВНЯННЯ КАРТОГРАФІЧНИХ API GOOGLE MAPS ТА HERE MAPS

Мисаковець С.А., студент IV курсу Навчально-наукового інституту точних наук та економіки
Науковий керівник: доц. **Іванов В.В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Ключові слова: навігація, API, програмування.

На початку розробки певного програмного забезпечення (ПЗ) завжди постає питання обрання відповідного інструментарію для розробки і джерела вихідної інформації, на базі якої і буде функціонувати додаток. В випадку навігаційного ПЗ потрібно обрати той сервіс, який надаватиме інформацію про координати локацій, дороги, контактну інформацію. Створювати свою інформаційну базу дуже дорого, оскільки треба, по-перше, зібрати інформацію про локації, по-друге, підтримувати актуальність цієї інформації, по-третє, підтримувати роботу серверів, що для молодшої компанії майже неможливо. Значно простіше скористатися можливостями існуючих сервісів, і отримуючи геодані з них, виконувати необхідні операції.

Для розробника важливими є можливості API сервісу, і чим більше функцій надає API, тим гнучкішим і функціональнішим може бути додаток. Найбільш популярними сервісами є Google Maps, HERE Maps, OpenStreetMaps. Далі пропонується порівняльний аналіз можливостей і особливостей сервісів Google Maps та HERE Maps.

Вартість послуг – дуже важливий критерій при розгляді картографічних сервісів. Google для некорпоративних розробників пропонує два варіанти – стандартний (безкоштовний) і преміумний (ціна залежить від обсягів використання). Стандартний варіант передбачає безкоштовне використання Google Maps Android API і Google Maps SDK for iOS, Google Places API, за замовчуванням обмежене 1000 запитами на добу, проте після перевірки кредитної карти кількість припустимих запитів зростає до 150 тисяч. При використанні Google Maps JavaScript API є обмеження на 25 тисяч безкоштовних завантажень карти в день. Існує калькулятор [1], за допомогою якого можна дізнатися вартість послуг при відомих об'ємах користування. Наприклад, 60 тисяч запитів в день при використанні Directions API будуть коштувати 28,5 доларів на добу. В HERE пропонують фіксовані тарифи [2], і залежно від пакету відрізняється і рівень підтримки. Безкоштовно надається 15 тисяч транзакцій на місяць, стандартний набір функцій і базові набори SDK для мобільних пристроїв. При використанні платних тарифів збільшується кількість транзакцій та надається підтримка через електронну пошту. 100 тисяч транзакцій на місяць коштуватимуть 49 доларів, а мільйон – 449 доларів.

Google через HTTP GET-запити надає такі географічні дані як геокодування, напрямки, висота, адреси та часовий пояс. Ці функції реалізовані в різних API. Geocoding API – перетворення адрес і географічних координат. Google Places API Web Service дає можливість використовувати підказки місць і додавати інформацію про місця на свій сайт або додаток. Directions API дозволяє розраховувати маршрути між різними точками. За допомогою Roads API реалізовує прив'язку до доріг для точного відстеження шляху по GPS. Geolocation API дозволяє знаходити розташування на основі інформації, переданої по стільниковому зв'язку та Wi-Fi. Distance Matrix API надає можливість визначати час в дорозі і відстані між різними точками. HERE надає подібні функції [3]. API для цих можливостей об'єднані загальною назвою REST API. До специфічних інструментів, які відсутні в Google Maps, можна віднести: Map Image API надає доступ до попередньо відрендерених зображень карт, які вже оптимізовані для настільних і мобільних пристроїв; Traffic API дозволяє отримувати інформацію про потік трафіку в реальному часі та дані про події в XML та JSON; Weather API дозволяє показувати погоду та астрономічні прогнози, а також попередження про погоду в конкретному місці; Map Feedback API надає можливість користувачам додатку чи сайту редагувати карту або повідомити про помилки.

Порівнявши дані сервіси, можна зробити такі висновки. Сервіс Google Maps пропонує більш гнучкі ціни, проте при необхідності використання кількох API доведеться платити за кожне окремо, а HERE пропонує одразу всі API, але з меншою кількістю запитів. Обидва сервіси надають схожі по функціональності API, проте HERE більше орієнтована на побудову маршрутів і зворотній зв'язок, а Google на роботу з цікавими місцями. Відносно деталізації карт в Україні, то в великих містах рівень деталізації приблизно рівний, проте в регіонах HERE має деяку перевагу, бо в базі є більше доріг, карта точніша, і є можливість редагувати карту простим користувачам, при цьому в Google Maps ці можливості більш урізані.

Література

1. Цены и планы [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://developers.google.com/maps/pricing-and-plans/?hl=ru>.
2. Pricing and Plans [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://developer.here.com/plans>.
3. REST APIs [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://developer.here.com/develop/rest-apis>.
4. Сервис Google Map Maker закрыт [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://support.google.com/mapmaker/answer/7195127?hl=ru>.

WEB ANIMATIONS API: ПОЄДНУЄ ПРОДУКТИВНІСТЬ CSS ТА ГНУЧКІСТЬ JAVA SCRIPT

Мухомодєєва К.К., магістрантка Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: канд. техн. наук, доц. **Чернишова Е.О.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

За останні п'ять років анімація добре розвинулась завдяки CSS та JavaScript, але кожен з підходів до неї має свої недоліки:

- CSS має апаратне прискорення для плавних переходів з вбудованою підтримкою в браузері, але правила оголошуються в CSS. Це змушує шукати вихід в JavaScript, щоб значення змінювались динамічно;
- Деякі бібліотеки покращують продуктивність JavaScript і відточені на безлічі тестових прикладів практично до досконалості. Однак, вони як і раніше потребують підтримки та завантаження зовнішніх бібліотек;
- Неточність, нерівність анімацій, часті проблеми з продуктивністю [1].

Метою Web Animations API є поєднання ефективності CSS із JavaScript та безпомилкове використання у браузерах. Як правило, анімації CSS слід використовувати для легких анімацій, і, навпаки, WAAPI слід застосовувати для більш складних ефектів, які вимагають точного налаштування.

За допомогою цього нововведення можна управляти анімацією із стилями JavaScript, відокремлюючи подання від дії. API був розроблений на основі реалізації CSS Animations і CSS Transitions, і надає свободу рухів для майбутніх анімаційних ефектів. Це один з найефективніших способів анімації, що підтримується в Інтернеті, дозволяючи браузеру зробити свою власну внутрішню оптимізацію без проблем. Основи та компоненти Web Animations API доступні у браузерах починаючи з версій Firefox 48+ і Chrome 36+ [2]. Webkit (рушій виведення для веб-сторінок) і Edge (технологія передачі даних, що забезпечує передачу великих обсягів інформації в мережі мобільного зв'язку) перейшли на API відповідно, але поки немає повної підтримки у всіх браузерах.

Web Animations API дозволяє запускати множинні анімації для елемента, створюючи окремі об'єкти анімації. За замовчуванням часова шкала надає доступ до всіх мультимплікацій. Їх можна групувати, програючи їх разом або одну за одною, за допомогою групових і послідовних ефектів [3].

Отже, Web Animations API надає дійсно потужний механізм управління анімацією з JS коду. На жаль, з огляду на підтримку браузерами, використовувати цей спосіб не завжди можна.

Література

1. CSS-LIVE [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://css-live.ru/articles/pogovorim-ob-web-animations-api.html>.

2. MDN Web Docs. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://developer.mozilla.org/ru/docs/ Web/ API/ Web_ Animations_ API/Using_the_Web_ Animations_ API](https://developer.mozilla.org/ru/docs/Web/API/Web_Animations_API/Using_the_Web_Animations_API).

3. CSS-LIVE [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://css-live.ru/articles/rukovodstvo-po-web-animations-api-zaklyuchenie.html>.

УДК 658.012.011.56:004.42

ЖУРНАЛ ДОКУМЕНТІВ НА ПЛАТФОРМІ 1С

Пилипенко К.О., студентка IV курсу Навчально-наукового інститутуточних наук і економіки
Науковий керівник: канд. екон. наук, доц. **Фетісов В.С.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Для відображення будь-яких подій, що відбуваються на підприємстві, а також для управління розрахунками і даними в "1С" використовуються документи. Як правило, набір документів "1С" збігається з набором реальних первинних документів, які використовуються в організації, які потрібно вводити в інформаційну базу (платіжне доручення, рахунок, прибуткова і витратна накладні, касові ордери і т.д.). Кожен документ має візуальне уявлення (екранну форму) і може мати необмежену кількість реквізитів у шапці. Крім того, документ зазвичай має друковану форму.

Часто виникає потреба знайти документ, який був створений досить давно або знайти декілька документів, за їхніми спільними ознаками. Саме для забезпечення швидкого пошуку документів та їх сортування існує спеціальний об'єкт Журнал документів.

Журнал документів дозволяє переглянути список документів, розділених за видами документів, або всіх документів відразу. Також журнал документів призначений для зберігання та роботи з документами. У прикладному рішенні може бути створена будь-яка кількість Журналів документів.

Розглянемо приклад як створюється журнал документів:

У прикладному рішенні відкриваємо нашу інформаційну систему, у дереві об'єктів обираємо гілку *Журнали документов*, натискаємо кнопку *Добавить*.

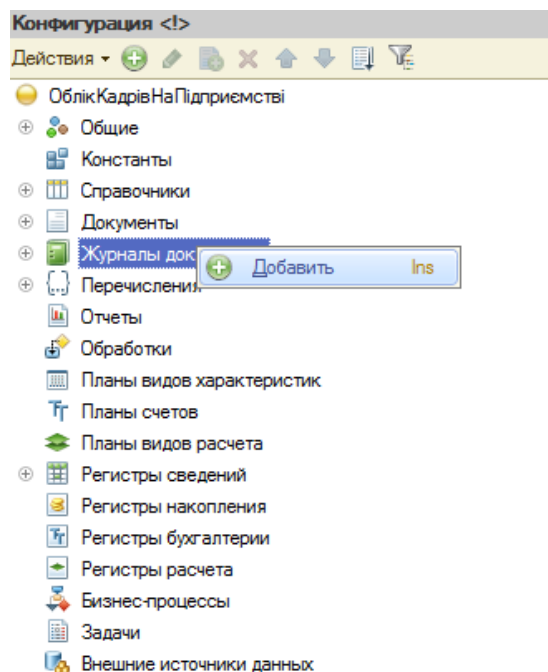


Рис. 1

У новому вікні редагування об'єкта системи задамо ім'я – Облік кадрів на підприємстві.

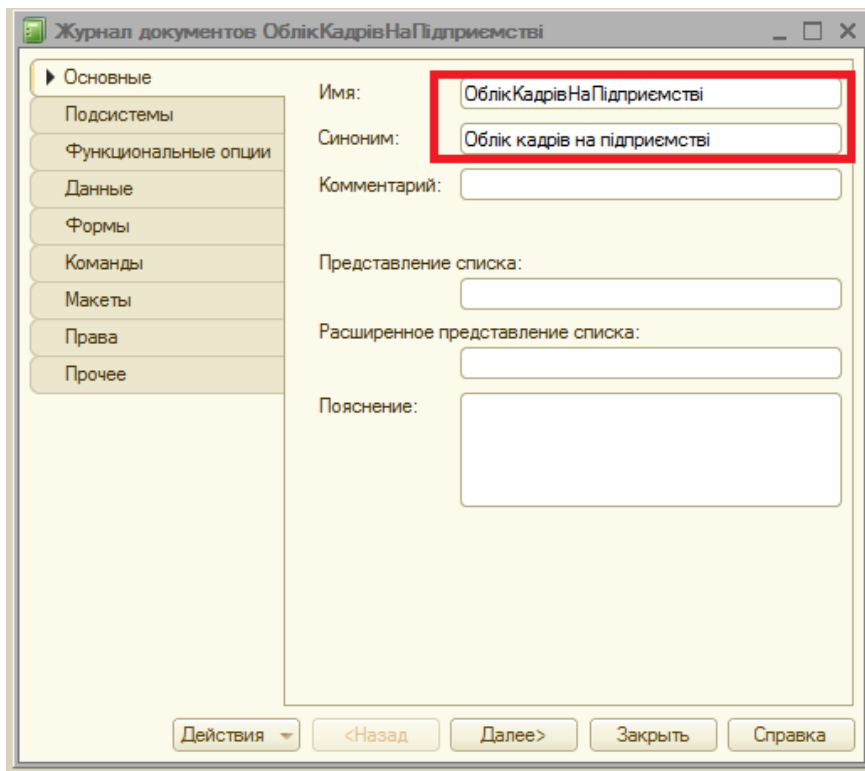


Рис. 2

Натиснемо кнопку *Далее* і перейдемо на закладку *Подсистемы* у ній ми оберемо, у якій підсистемі буде відображатися наш журнал.

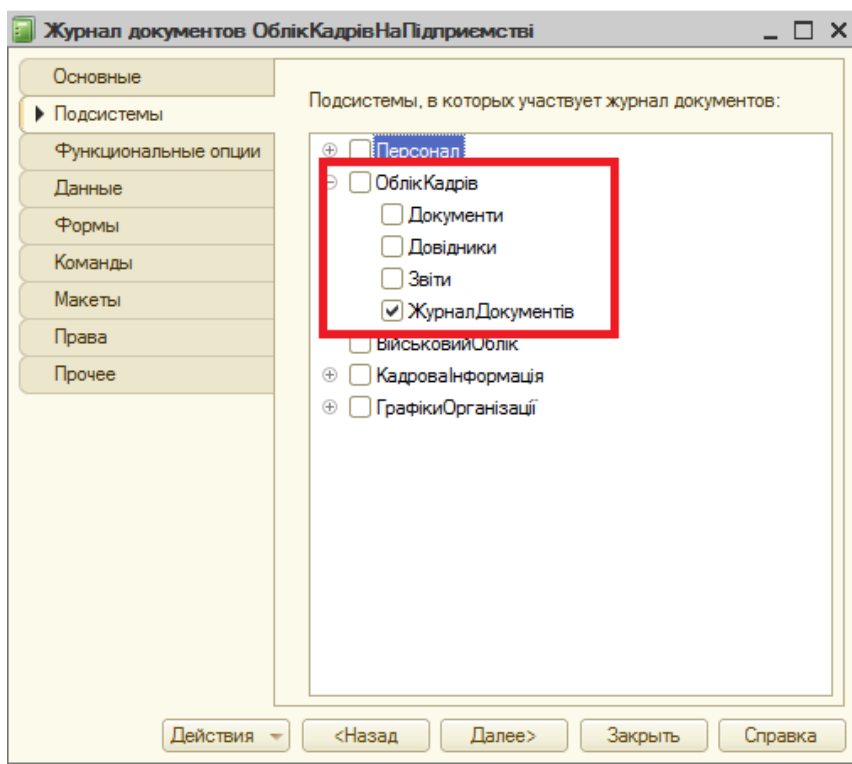


Рис. 3

Переходимо на закладку *Данные*. У верхньому полі *Регистрируемые документы* необхідно вказати всі документи, які будуть відображатися у журналі.

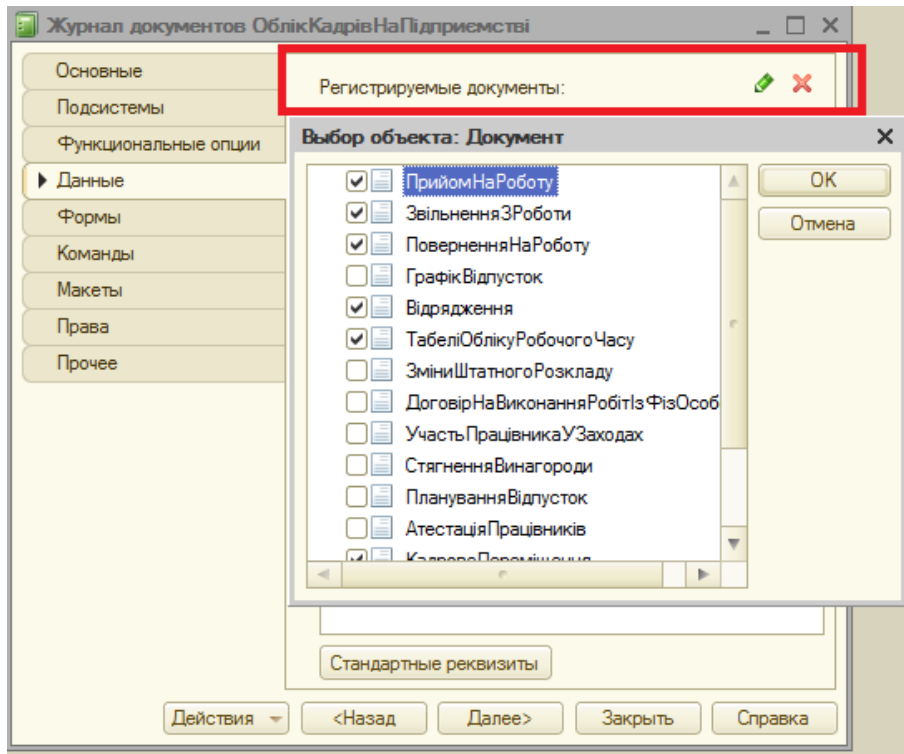


Рис. 4

Далі нам потрібно вказати Графи, які увійдуть в список нашого журналу, і їх відповідності, котрі вибрані в документах.

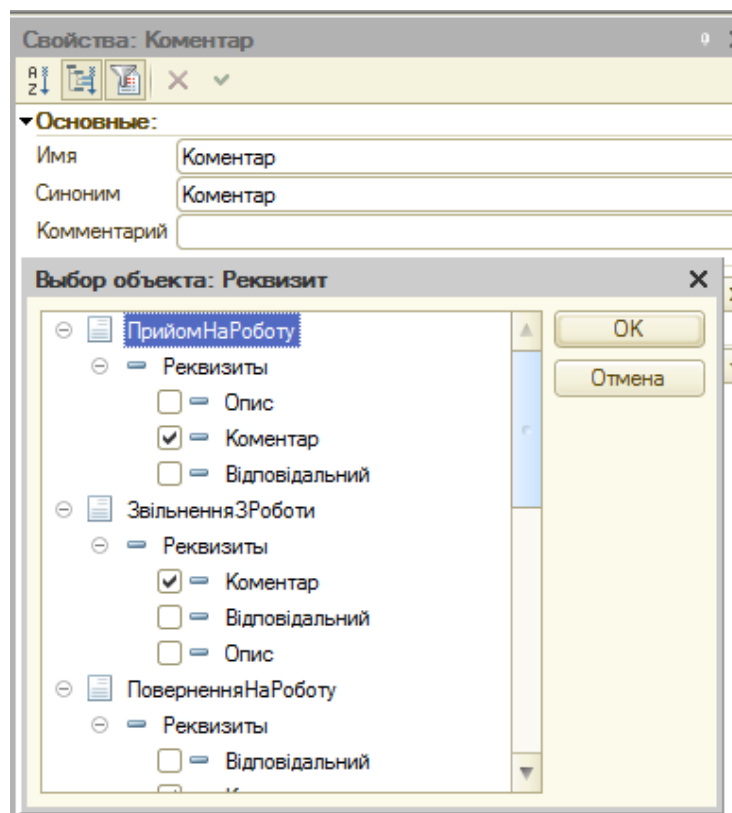


Рис. 5

Крім цих Граф Журнал міститиме стандартні реквізити – номер, дата, тип документа, помітка на видалення. Запускаємо систему у режимі "1С". Маємо такий журнал:

Облік кадрів на підприємстві

Создать [іконки] Найти...

| Дата | Номер | Тип документа | Коментар |
|---------------------|-----------|-----------------------------|------------------------------------|
| 22.04.2017 11:35:01 | 000000001 | Прийом на роботу | Прийом на роботу у компанію ТОВ... |
| 19.06.2017 18:23:47 | 000000001 | Відрядження | Відрядження працівника |
| 19.06.2017 18:27:04 | 000000001 | Звільнення з роботи | Звільнення працівника |
| 19.06.2017 18:28:32 | 000000001 | Кадрове переміщення | Переведення працівника на робот... |
| 19.06.2017 18:29:36 | 000000001 | Повернення на роботу | Повернення на роботу |
| 19.06.2017 18:30:36 | 000000001 | Табелі обліку робочого часу | Відсутність на роботі |
| 19.06.2017 18:33:56 | 000000002 | Відрядження | Відрядження працівника |

Рис. 6

У режимі "1С" можна здійснювати пошук документів за допомогою певних параметрів. Для цього потрібно натиснути на кнопку *Найти*.

Облік кадрів на підприємстві

Создать [іконки] **Найти...**

| Дата | Номер | Тип документа | Коментар |
|---------------------|-----------|-----------------------------|------------------------------------|
| 22.04.2017 11:35:01 | 000000001 | Прийом на роботу | Прийом на роботу у компанію ТОВ... |
| 19.06.2017 18:23:47 | 000000001 | Відрядження | Відрядження працівника |
| 19.06.2017 18:27:04 | 000000001 | Звільнення з роботи | Звільнення працівника |
| 19.06.2017 18:28:32 | 000000001 | Кадрове переміщення | Переведення працівника на робот... |
| 19.06.2017 18:29:36 | 000000001 | Повернення на роботу | Повернення на роботу |
| 19.06.2017 18:30:36 | 000000001 | Табелі обліку робочого часу | Відсутність на роботі |
| 19.06.2017 18:33:56 | 000000002 | Відрядження | Відрядження працівника |

Рис. 7

У діалоговому вікні обираємо параметри пошуку: у полі *Что искать* обираємо необхідну назву документа, наприклад, Відрядження. У результаті чого система нам покаже всі документи з назвою Відрядження.

Облік кадрів на підприємстві

Создать [іконки] Найти...

| Дата | Номер | Тип документа | Коментар |
|---------------------|-----------|---------------|------------------------|
| 19.06.2017 18:23:47 | 000000001 | Відрядження | Відрядження працівника |
| 19.06.2017 18:33:56 | 000000002 | Відрядження | Відрядження працівника |

Рис. 8

Отже, ми розглянули основні принципи роботи з журналом документів.

Література

1. Радченко М.Г., Хрустальова Е.Ю. 1С:Предприятие 8.2. Практическое пособие разработчика. – М.2013. – 943 с.
2. Бартењев О.Г. 1С: Предприятие. Программирование для всех.– М., 2005. – 464 с.

3D-МОДЕЛЮВАННЯ В BLENDER

Пучка Т.А., магістрантка Навчально-наукового інституту точних наук і економіки

Науковий керівник: канд. фіз.-мат. наук, доц. **Глушко І.М.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Анотація. Стаття присвячена 3D-моделюванню в Blender. У статті розглядаються основні властивості програми Blender, її інтерфейс та приклади виконаних робіт, за допомогою цієї програми.

Ключові слова: комп'ютерна графіка, 3D-моделювання, Blender.

Розвиток комп'ютерних наук невинно рухається вперед, і саме тому, з кожним днем, тривимірні графіка набирає більшої популярності. 3D-моделювання використовують майже у всіх сферах людської діяльності: у медицині, у кінематографії, у науці, у будівництві і т.д. Це пов'язано з широкими можливостями цього розділу комп'ютерної графіки.

Комп'ютерна графіка (також машинна графіка) – область діяльності, в якій комп'ютери використовуються як інструмент для синтезу (створення) зображень, так і для обробки візуальної інформації, отриманої з реального світу. Також комп'ютерною графікою називають результат такої діяльності [4, с.3].

3D моделювання – створення візуального об'єму конкретного предмета, яким може бути як існуючий в реальності, так і який-небудь футуристичний об'єкт. 3D-модель є результатом моделювання [5].

Для розробки 3D-моделей необхідно використовувати певне програмне забезпечення. Наприклад [1]:

- **Blender** – професійний пакет для створення тривимірної комп'ютерної графіки.
- **3ds Max** – функціональне програмне забезпечення (ПЗ), призначене для 3D-моделювання, анімації, візуалізації.
- **КОМПАС-3D** – потужна система тривимірного проектування, що поєднує простоту освоєння і легкості роботи.
- **MODO** – програма, призначена для тривимірного конструювання об'єктів, створення динамічних сцен, рендеринга.
- **CINEMA 4D Studio** – комплексна програма, головне призначення якої полягає в створенні і редагуванні тривимірних ефектів і об'єктів.

Оскільки, розробляючи 3D-модель зручніше використовувати безкоштовне програмне забезпечення, то ідеальним варіантом є програма Blender.

Blender – це безкоштовний набір інструментів для створення 3D-моделей з відкритим вихідним кодом. Він підтримує весь необхідний пакет інструментів для 3D-моделювання: анімацію, рендеринг, візуалізацію, композитування та відстеження рухів, створення ігор. Користувачі, також, використовують API програми Blender для написання скриптів на мові Python, щоб налаштувати додаток і писати спеціалізовані інструменти [2].

Особливості програми Blender [3]:

- **Фотореалістичний рендеринг.** Blender використовує потужний об'єктивний рушій рендеринга під назвою Cycles, який пропонує ультра реалістичний рендеринг.
- **Реалістичні матеріали** – фізично точні шейдери (скло, прозорість), підтримка кодування унікальних рейдерів.
- **Набір інструментів для анімації** – звукова синхронізація, нелінійна анімація для незалежних рухів, редактор представлення анімації персонажу.
- **Редагування відео** – це основні дії, такі відео-нарізки і зрощування, а також більш складні завдання, такі як маскування відео.
- **Гнучкий інтерфейс.** Користувач має можливість розбивати вікна переглядів та налаштовувати Blender за допомогою скриптів мови Python.
- **Формати файлів.** Створені об'єкти можна зберігати в різних форматах: JPEG, JPEG2000, PNG, TARGA, OpenEXR, DPX, Cineon, Radiance HDR, SGI Iris, TIFF, AVI, MPEG, Quicktime (on OSX), Alembic, 3D Studio (3DS), COLLADA (DAE), Filmbox (FBX), Autodesk (DXF), Wavefront (OBJ), DirectX (x), Lightwave (LWO), Motion Capture (BVH), SVG, Stanford PLY, STL, VRML, VRML97, X3D.
- **Створення ігор.** Blender – повноцінний ігровий рушій, що дозволяє створювати повнофункціональну 3D-гру.

- **Бібліотека розширень** – це 3D-поліграфічний інструментарій, генератори для дерев, рельєфу, плюща та хмар, імпорт та експорт з форматів AfterEffects, DirectX, Unreal Game Engine.
- **UV-розгортання.** За допомогою UV-розгортання, користувач Blender може розгортати сітку, використовувати текстури зображень або малювати власні безпосередньо на моделі.
- **Симуляції.** Blender дозволяє створювати реалістичні симуляції: рідини, диму, волосся, тканини, частинки.
- **Скульптура** – це різні типи пензлів, багатофункціональна підтримка скульптур, динамічна топологія ліплення та дзеркальна скульптура.
- **Відстеження камери та об'єктів.** Blender включає в себе використання готових камер і об'єктів відстеження. Дозволяє імпортувати та відстежувати кадри, маскувати області та переглядати рухи камери, що знаходяться на сцені.
- **Швидке моделювання.** Набір інструментів моделювання Blender дозволяє створювати, трансформувати та редагувати створені моделі.
- **Портативність.** Малий розмір програми дозволяє користуватись нею в будь-якому місці з USB флеш-накопичувача.

Інтерфейс ПЗ Blender доволі зручний та простий (див. рис. 1).

При першому запуску цієї програми, користувача завжди зустрічає стандартний набір об'єктів на сцені: куб, камера, лампа, 3D-курсор. Ці об'єкти знаходяться там не випадково, кожен з них має своє призначення. Куб – це стандартний меш-об'єкт, який на початковій сцені використовується для того, щоб після тестового рендера сцена була не пустою. Лампа використовується, щоб освітити сцену, а камера – щоб було звідки дивитись на сцену. 3D-курсор, який знаходиться в середині куба, використовується для визначення місця розміщення нового об'єкта.

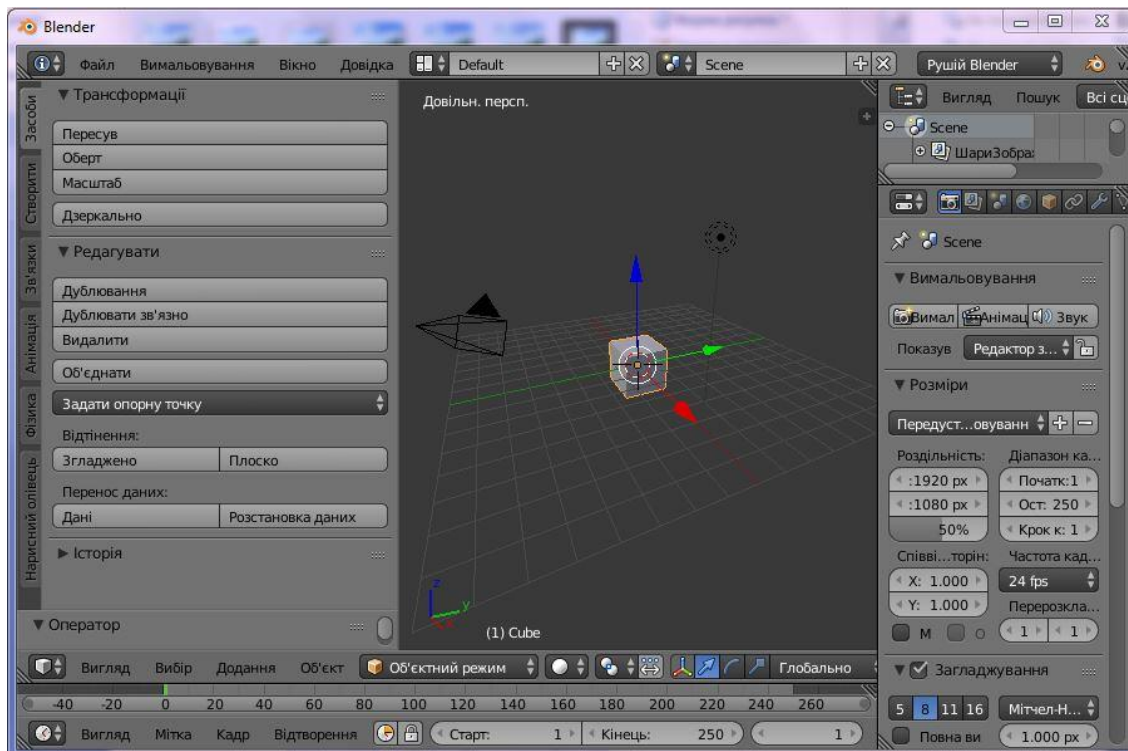


Рис. 1. Інтерфейс ПЗ Blender

Також, ПЗ Blender має зручну структуру розміщення панелей та вікон видів: вид зверху, справа, попереду, вид в перспективі або з камери. Крім того, головна сцена має 20 шарів для розміщення об'єктів. Ця властивість Blender надає можливість користувачу зручно розміщувати об'єкти в одному файлі, якщо на сцені потрібно моделювати багато об'єктів, які не є частинами головного об'єкту.

На рисунках 2, 3 зображено приклади об'єктів, які створені за допомогою програмного забезпечення Blender.

Так, об'єкт, який зображений на рис. 3, змодельований за допомогою скульптури в Blender. Для цього необхідно на сцену додати меш-об'єкт UV-сферу та обрати режим взаємодії об'єкта – Режим ліплення. Далі все залежить від фантазії користувача, адже Blender пропонує великий набір пензлів, які допомагають створити необхідний об'єкт.



Рис. 2. Моделювання об'єкта "Каблучка"

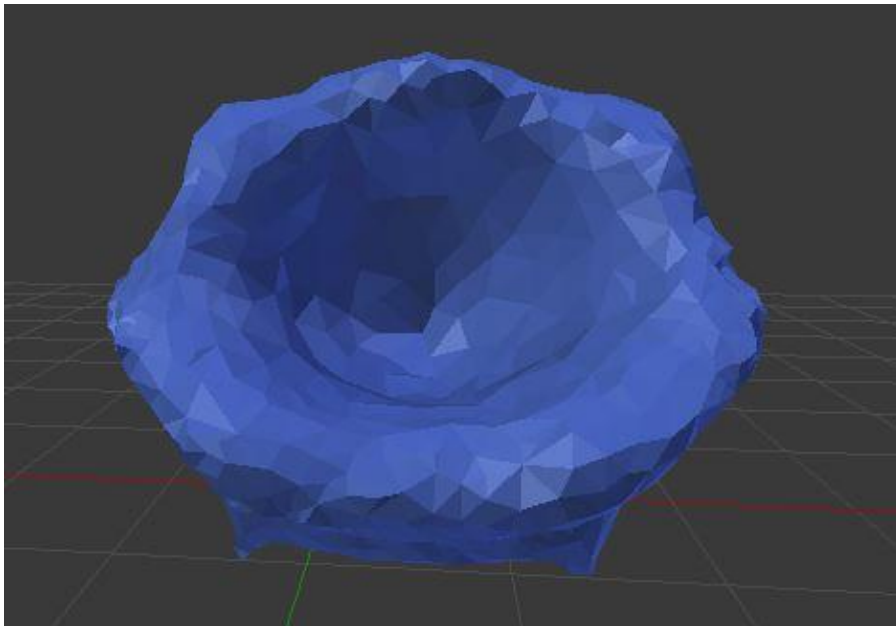


Рис.3. Моделювання об'єкта за допомогою скульптури "Крісло"

Отже, у даній статті було коротко розглянуто існуючі програми для здійснення 3D-моделювання, основна увага приділяється програмному забезпеченню Blender: розглянуто основні особливості та можливості, інтерфейс користувача і представлено приклади розроблених об'єктів.

Література

1. 3D [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://programy.com.ua/ua/3d/>.
2. Blender [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.blender.org/about/>.
3. Blender Features [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.blender.org/features/>.
4. Методические указания к лабораторным и самостоятельным работам по курсу "Компьютерная графика". Графические пакеты. Трехмерная графика./ Казанский государственный архитектурно-строительный университет. Сост.: Ф.Г.Ахмадиев, И.В.Маланичев. Казань, 2012. – 42 с.
5. Що таке 3d-моделювання? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ida.uuu.in.ua/articles/shho-take-3d-modeljuvannja.html>.

ПОРІВНЯННЯ ОПЕРАЦІЙНИХ СИСТЕМ LINUX ТА WINDOWS

Ященко Я.Ю., студент IV курсу Навчально-наукового інституту точних наук і економіки
Науковий керівник: доц. **Іванов В.В.**, кафедра інформаційних технологій і аналізу даних

Ключові слова: Linux, UNIX, Windows, ОС.

Перед користувачем постає проблема вибору операційної системи, яка найкраще підійшла б для виконання певних задач. На даний момент найпопулярнішими системами є Windows і UNIX-подібні системи (Linux).

Операційна система Windows проста у встановленні і використанні. Більшість популярних комерційних програм працюють на платформі Windows. Комерційні ігри розраховані в основному на Windows.

Операційна система Linux має високий ступінь захисту, стабільність, велику кількість безкоштовних дистрибутивів.

Далі пропонується порівняльний аналіз згаданих операційних систем.

ОС UNIX

Ядро операційної системи взаємодіє з пристроями, контролює пам'ять та процеси.

Текстова підсистема призначена для взаємодії з системою за допомогою терміналу. Для управління ОС досить даної підсистеми, а вхід через неї можливий для багатьох користувачів. Має великий набір вбудованих утиліт.

Графічна підсистема Xwindow. Запускається як процес у системі.

Система віддаленого доступу у текстовому режимі дозволяє повноцінне дистанційне адміністрування ОС. Споживає мало ресурсів. Працює на слабких комп'ютерах.

Система віддаленого доступу в графічному режимі. Дозволяє одночасно працювати декільком користувачам в реальному часі.

Система передачі графічного вікна. Запустивши програму на одному комп'ютері, можна керувати ним з другого через вікно додатка, що передається на другий комп'ютер.

ОС Windows

Ядро працює з пристроями, керує пам'яттю і процесами, графічною підсистемою.

Графічна підсистема. Забезпечує інтерфейс з користувачем. Пріоритетна система для користувацького інтерфейсу.

Текстова підсистема. Забезпечує текстовий інтерфейс з користувачем. Інтерфейс дуже урізаний. Набір програм невеликий. Синтаксис і склад команд змінюється від версії до версії. Запускається тільки поверх графічного режиму.

Система віддаленого доступу. Реалізована вперше (як вбудована в ОС) у Windows NT Server 4.0. Так як запускається повноцінна графічна сесія - використовує немало ресурсів. Кількість одночасних сесій контролюється в різних версіях із комерційних міркувань або дана система може взагалі бути відсутня.

UNIX: Концепція "Toolbox"

При створенні програм і вмонтованих утиліт для UNIX не робили універсальних програм, які б виконували всі, необхідні користувачеві дії, а для кожної невеликої задачі робилася своя утиліта, яка виконувала конкретне завдання. Справою користувача було виконати певні операції за допомогою набору цих утиліт.

При цьому з даних утиліт можна скласти ланцюжки і послідовності дій, що дозволяє легко автоматизувати буденні, часто повторювані операції.

Для обміну інформацією між утилітами використовувався текстовий файл і "pipes" (труби). За допомогою "труб" інформація з виходу однієї команди може бути передана на вхід другій, та її обробляє і передає наступній і так далі (конвеєр).

Таким чином, UNIX дозволяє користувачеві легко створювати прості програмні комплекси, що виконують повторювані дії як по команді користувача, так і в автономному режимі.

Цей підхід має як плюси, так і мінуси. Плюс – дає більший контроль над системою, гнучкість у налаштуванні; мінус – ускладнюється входження в систему.

Windows: Концепція "Тостер"

У Windows переважає інша концепція, мета якої – максимально спростити вхід користувача в задачу. Програми в Windows як правило великі, на кожну дію є пункт в меню (кнопка). У конвеєр програми зв'язуються, як правило, складно.

Погіршує ситуацію побудови програмних комплексів на базі Windows те, що більшість програм – комерційні і користуються своїми бінарними і, як правило, закритими форматами даних і файлів. Такий підхід перетворює комп'ютер в пристрій, що виконує обмежений виробником ПЗ набір функцій.

Перевага даної концепції в тому, що користувачу легше буде працювати в системі, якщо вона для нього незнайома. Недолік в тому, що користувач взагалі не використовує креативного підходу у роботі.

Отже, в кожній системі є свої плюси і мінуси, і користувачу потрібно обирати, що в даний момент для нього важливіше. Але потрібно пам'ятати про те, що можна встановити Linux і Windows на один комп'ютер.

Література

1. Сравнение операционных систем семейства Linux/UNIX и Windows [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://habrahabr.ru/post/62811/>.

2. Linux та Windows. Плюси і мінуси операційних систем [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://free-progs.org.ua/ua/articles/linux-i-windows-plyusi-i-minusi-obeih-operatsionnih-sistem.html>.

УДК 94(477)"1918/1921"

ФЛОТИЛІЯ НЕСТОРА МАХНА

Баров В.В., магістрант історико-юридичного факультету
Науковий керівник: доктор іст. наук, проф. **Луняк Є.М.**, кафедра історії України

Доба Української революції та Національно-визвольних змагань 1917 – 1921 рр. містить чимало "білих плям" та нерозроблених сюжетів. Чимало їх пов'язано зповстанськими загонами під проводом Нестора Махна, чимало аспектів військової організації та бойової діяльності, яких ще не розкриті повною мірою, що зумовлює актуальність зазначеної теми.

Предметом даного дослідження є повстанська "річкова війна" періоду Національно-визвольних змагань.

Об'єктом даної роботи є дослідження участі махновських формувань у річковій війні, зокрема, спроби створення, так званої Азовсько-Чорноморської флотилії.

Метою статті є дослідження махновських формацій та їх участі у бойових діях в період 1918 – 1921 рр., як складової української військової історії, так і в цілому історії України зазначеного періоду.

Виникнення махновського руху в Південно-Східній Україні було зумовлено аналогічними, за своїм характером, процесам, що призвели до виникнення повстанського руху в Центральній Україні. Прорахунки гетьмана Павла Скоропадського в аграрній політиці спричинили розгортання селянського повстанського руху в усіх частинах України. Політичною платформою для цих рухів ставали ідеї тих політичних партій, які збігалися з поглядами самих селян. До таких партій належали, передусім, українські есери та анархісти.

Відмінність повстанського руху в Південно-Східній Україні полягала в тому, що для місцевого селянства, в силу об'єктивних причин, соціальні та економічні питання відігравали більш провідну роль, посідаючи перше місце, ніж для селян Центральної України. Через це гасла анархістів, які перегукувалися з селянськими уявленнями про власне самоврядування, відсутність державного примусу в будь-якій формі, знайшли серед них жваве сприйняття [7].

Сучасна українська історіографія розглядає махновців як селянський повстанський рух в Південно-Східній Україні, який об'єднувала ідеологія селянської суспільної свідомості в поєднанні з власно інтерпретованими анархо-комуністичними теоріями. Певну теоретичну проблему становить визначення національної складової в середовищі махновського руху, що розглядається як учасник і української, і російської революції. Хоча географічно-територіальний фактор, соціальні і культурно-традиціоналістські характери дозволяють визначити махновський рух як суто українське явище [1, с. 6 – 7].

Розгортання селянського повстанського руху в Південно-Східній Україні в середині літа-восени 1918 р. співпало з другим етапом формування власне махновського руху, створивши умови для збільшення соціальної бази анархістів [12].

Першою серйозною акцією загону Нестора Махна став бій в с. Дібрівка 30 вересня 1918 р., який поклав початок творенню легенди про "батька" Махна: загін зумів завдати поразку супротивнику в умовах його чисельної переваги. Акція зміцнила авторитет Махна серед селян Катеринославщини [11, с. 95 – 96].

До кінця 1918 р. махновцям вдалось встановити свій контроль над більшістю сіл Катеринославської губернії, лише міста залишалися осередками державної влади.

Військово-політичні зміни кінця 1918 р., зокрема повалення гетьманату Скоропадського та прихід до влади Директорії, Махно оцінював виключно за анархістським підходом, що зумовило його орієнтацію на російських більшовиків в якості союзників [1, с. 38 – 40]. В кінцевому підсумку ця орієнтація нанесла значної шкоди справі українського державотворення, і врешті-решт, самим махновцям.

У свою чергу, для більшовиків Махно, як загалом й інші повстанські ватажки, був лише знаряддям боротьби за владу, що зумовлювало ставлення до нього та його повстанців, виключно, як до тактичних союзників.

Однією з перших спільних акцій махновців і більшовиків стала спроба оволодіти Катеринославом наприкінці грудня 1918 р. Головним мотивом участі в цій акції для махновців стало оволодіння зброєю та боеприпасами з міських арсеналів та військових складів. Тому, на відміну від більшовиків, махновці від самого початку не збирались утримувати місто.

Враховуючи чисельну перевагу військ Директорії у Катеринославі, яких нараховувалось 3 – 4 тис. вояків, махновці використали військову хитрість для здобуття стратегічних об'єктів: мосту через Дніпро, річкової пристані поблизу моста, залізничного вокзалу. Так, о 5-й годині ранку 27 грудня 1918 р. з лівого берега на правий, по залізничному мосту з Нижньодніпровська до Катеринослава рушив потяг з робітниками. Проте, замість робітників у потяг сів махновський авангард на чолі з Н.Махно. Їх дії підтримувало ще два ешелони повстанців [2, с.38 – 39].

Частини Директорії, що охороняли міст були захоплені зненацька і роззброєні без суттєвого спротиву. Махновський авангард швидко оволодів вокзалом та прилеглим до нього районом, захопивши в якості трофеїв 20 кулеметів та 4 гармати. Подальші бої за місто розгортались від центру міста, зайнятого махновцями і більшовиками, до околиць.

Станом на 28 грудня Катеринослав опинився поділеним між махновцями і більшовиками, які здобули центральну підгірну частину, та військами Директорії, що отримували нагірну частину міста. Бої за місто припинились лише під вечір, разом з відступом українських частин на західну околицю Катеринослава. Легковажне рішення повстанців визволити з в'язниць усіх арештантів без винятку, дало поштовх хвилі мародерства, яка супроводжувала перебування махновців в місті. Самі ж махновці з припиненням боїв зайнялись цілеспрямованим вивозом з міста трофейного озброєння та спорядження. Тим часом, більшовики почали створювати в місті підконтрольні їм органи влади, не допускаючи до участі в них представників від своїх "тактичних союзників" – махновців та есерів. Цікаво відзначити, що робітничі дружини, які почали формуватися в ці дні у місті, начебто з ініціативи губревкому, на думку сучасного дослідника Д.В. Архирейського, робили це для захисту своїх заводів та житлових кварталів від можливого мародерства і грабунків [1, с. 229 – 231]. Пізніший виступ цих дружин проти махновців та більшовиків, який стався під час січневих боїв за місто підтверджує цю тезу.

Розбіжність цілей та політичні махінації послабили довіру між махновцями і більшовиками. Тому, коли 1 січня 1919 р. українські частини при підтримці січових стрільців почали контрнаступ на Катеринослав, махновці та більшовики не зуміли організувати спільний опір. Махно вдалось увести з собою на лівий берег свою кінноту, тачанки, два ешелони з піхотою, а також потяг з трофейною зброєю. Однак, значна частина махновців була відрізана від переправи та змушена форсувати Дніпро по кризі, уявляючи собою гарну мішень для січових стрільців та бійців робітничих дружин. Загалом протягом усієї операції махновці втратили понад 600 бійців. "Катеринославська експедиція" продемонструвала, існуючу на той час, слабкість повстанців до утримання великих міст, а також ненадійність більшовиків як союзників через значні стратегічні та тактичні розбіжності. Втім, Н.Махно знехтував цими першими тривожними сигналами.

Навесні 1919 р. повстанці виявились вже спроможні брати під контроль міста. В цей час були здобуті такі міста як Бердянськ, Мелітополь, Маріуполь. В Маріуполі трофеями махновців, зокрема, стали: два пароплави, два катери та бронепотяг.

Саме до цього періоду, весни 1919 р., можна віднести спроби формування та дій власної повстанської флотилії. На той час махновці здобули контроль над містами з портовою інфраструктурою – Бердянськом та Олександрівськом. Це дозволило їм розпочати створення Азовсько-Чорноморської флотилії [5, с. 36 – 40].

Певною мірою, виникненню подібного проекту сприяли інциденти, подібні випадку в Бердянську у квітні 1919 р., коли невдовзі після зайняття міста повстанцями до нього з моря підійшов англійський міноносець. Комендант порту М. Полонський розписався у власному безсиллі щодо даної ситуації. "У розпорядженні міської влади зараз немає не те що якогось пароплаву, а навіть човна, – виправдовувався він, – а раз так, значить у морі торохтить або денікінський корабель, або іноземне судно" [10, с.57]. Щоб не заговорила зброя, місцевій владі довелось вирішити тодішню ситуацію за допомогою переговорів з командуванням англійського корабля.

Невдовзі, кілька матросів-махновців у Бердянську виступили з ідеєю патрулювання Азовського моря на катері, який для цього пропонувалось озброїти 76-мм гарматою. Проект наштовхнувся на труднощі технічного плану: стан катера не дозволяв встановити важке озброєння. За оцінкою інженерів, катер неминуче мав потонути внаслідок віддачі від гарматних пострілів. Всупереч інженерам гармата все-таки була встановлена на катері, який почав виходити в море та став прообразом майбутньої махновської Азовсько-Чорноморської флотилії [3, с. 187].

Підхід махновців до управління цією флотилією яскраво ілюструє наступний епізод.

В квітні 1919 р. комендант бердянського гарнізону С.Каретник взяв недавно відремонтований пароплав, щоб нанести візит коменданту Маріуполя. Корабель під чорним прапором

непоміченим дістався до місця призначення. Однак, в Маріупольському порту, на той час, якраз стояли французькі човни та есмінці. Прибуття пароплаву махновців розлютило французьке командування, яке відмовилося його випустати. Повертатися до Бердянська коменданту довелося сухоходом. Так, самоуправство окремого махновського командира призвело до небойової втрати пароплава [10, с. 86 – 88].

Наприкінці травня 1919 р. Бердянськ був підданий обстрілу французькою ескадрою. Взнаки вдалась відсутність берегових батарей. Попри те, що ще на початку травня червоний командарм А.Скачко надсилав запит Павлу Дибенку: "Прошу негайно вислати чотири берегові гармати в розпорядження Махна для захисту Бердянська і Маріуполя від нападу з моря" [10, с. 159], гармати так і не були надані. Пізніше, вже 21 травня зі штабу 1-ї повстанської дивізії в штаб 2-ї Української армії була надіслана телеграма за підписами начдива Нестора Махна та старшого помічника начштабу Б. Веретельника. В ній містилось прохання негайно вислати до Бердянська морські гармати, малого калібру для суден і великого калібру для берегової охорони, для захисту порту і міста у зв'язку з появою ворожого флоту біля Бердянська. У випадку затримки з виконанням, Нестор Махно вказував на неможливість оборони міста [8, с. 146 – 147].

Ця телеграма є цінним свідченням як про намір махновців створити власну флотилію, (саме для неї і були потрібні гармати малого калібру), так і усвідомлення вразливості утримуваного ними міста.

Бомбардування французькою ескадрою підтвердило найгірші очікування повстанського ватажка.

Проте, саме під час цього інциденту став в нагоді вищезгаданий патрульний катер махновців. Вийшовши з бердянського порту назустріч ескадрі супротивника, катер зміг двічі влучити в один з французьких міноносців. Після цього французька ескадра відійшла в море, припинивши обстріл.

Загалом французькі кораблі випустили по місту близько 200 снарядів. Два снаряди впало на завод "Джона Грієвза", кілька впало на базарну площу й один снаряд ударив у кут театру. Жертв було мало, лише кілька чоловік, руйнування також були незначні [10, с. 162].

Вірогідно, що акція французької ескадри носила скоріше розвідувальний або психологічний характер, не ставлячи своєю метою щось більш серйозне. Припущення радянських дослідників про спробу висадити десант скоріше є пропагандистським твердженням, спрямованим на "таврування іноземних інтервентів" [6, с. 124].

В Олександрівську, з травня 1919 р., розміщувалась група з трьох пароплавів, які власне і складали Азовсько-Чорноморську флотилію. Командиром флотилії був Камчатий [8, с.897]. Вірогідно, вона діяла в Нижньому Подніпров'ї на комунікаціях білої Дніпровської флотилії. Існував проект доставки кораблів з Олександрівська Дніпром, через Чорне та Азовське море, до Бердянська. Однак, контроль білих військ над Керченським півостровом не дозволив реалізувати цей план [10, с. 159].

Події червня-липня 1919 р., коли більшовики пішли на розрив військового союзу з Махном, поставив під загрозу подальше існування Азовсько-Чорноморської флотилії. У свою чергу, літній наступ військ генерала Денікіна призвів до втрати тактичної ініціативи на Дніпрі, як червоних, так і махновців.

Однак з втратою флотилій махновці не припинили брати участь в річковій війні на Дніпрі. Подібно іншим повстанським формуванням, в цей час, вони переходять до тактики річкового рейдерства. Найбільш активні бої в Нижньому Подніпров'ї між махновцями та білими військами припали на осінь 1919 р.

3 жовтня 1919 р. загін білої Дніпровської флотилії у складі канонерського човна К-12, пароплаву "Корсунь", трьох буксирів та 2 катерів був спрямований до Нікополя. За задумом командування, загін мав перешкодити переправі махновських військ. Однак, повстанці вже зайняли місто, а спад рівня води у Дніпрі та відсутність підтримки сухопутних сил, не дозволили загону білої Дніпровської флотилії виконати поставлене перед ними завдання.

7 жовтня 1919 р. стався бій між білим річковим загоном та махновцями поблизу селища Карай-Дубина (сучасна назва – с. Бережанка), який за свідченнями учасників тривав 37 хвилин. Під час цього бою в особливо небезпечному становищі опинився К-12. Рельєф місцевості дозволяв повстанцям влучно обстрілювати палубу судна зі стрілецької зброї та кулеметів. В бою брала участь і махновська артилерія, яка проявила себе доволі результативно [4, с. 92 – 93].

Екіпаж К-12 не міг дати відсіч, що було зумовлено не тільки невдалим місцеположенням, але й властивими для майже всіх тогочасних річкових пароплавів конструктивними вадами. Передусім, відсутністю належного захисту та бронювання. Як наслідок в К-12 був пробитий борт, пошкоджена палуба, підбита одна з гармат, крім того, внаслідок займання 120-мм снарядів виникла пожежа, яка була погашена зі значними труднощами. Втрати особового складу склали 2

вбитих, 3 поранених, 14 зниклих безвісти. На катері "Быстрый" було поранено 2 матросів [4, с. 92 – 93].

25 жовтня посильне судно "Летчик" та канонерські човни К-12 та К-17 захищали переправу у Береславля. Наступного дня "Летчик" та К-17 поблизу Береславля та Каховки бомбардували лівий берег. З лівого берегу махновці вели обстріл ворожих суден з кулеметів та стрілецької зброї.

27 жовтня К-12 та К-20 пішли вгору по Дніпру, а "Летчик" пішов в Миколаїв щоб поповнити боєкомплект. На підтримку залишеного К-17 прийшов англійський міноносець А-12. Попри дії білої Дніпровської флотилії, повстанцям вдалось підійти до Херсона. Взяти місто завадив лише опір гарнізону та підтримка боліндерів. Після невдалої спроби оволодіти Херсоном, махновці відступили на північ в напрямку Снігурівки до ріки Інгулець.

Дії Махна викликали серйозне занепокоєння в командування білих військ стосовно безпеки портових міст – Херсона та Миколаєва [4, с. 92 – 93].

Річкова війна махновців не обмежувалась боями з білими. Незабаром після повторного взяття Києва, залишеного польськими та українськими військами 12 червня 1920 р., червона Дніпровська флотилія розгортає активні дії вздовж Дніпра проти повстанських формувань [9, с. 85]. В їх числі знов опинились загони "батька" Махна.

Найбільш значний бій між махновцями і більшовицькою Дніпровською флотилією відбувся 29 липня 1920 р. в районі між Кременчугом та Катеринославом, поблизу с. Орлик. Основні сили повстанців на чолі з Нестором Махном намагались переправитись через Дніпро. Проте, цьому завадив канонерський човен "Грозящий" червоної Дніпровської флотилії. Після жорстокого бою "Грозящий" отримав кілька влучань та втратив 10 чоловік вбитими. Махновці, однак, були змушені відмовитись від переправи [4, с. 213-214].

В цілому, рання радянська історіографія відверто визнавала, що український повстанський рух вздовж Дніпра, створював значні труднощі для дій Червоної армії: "Обстановка на Україні склалась так, що наші армії для того щоб воювати на фронті, повинні були утримувати інші армії, підпорядковані начальникам тилів, завданням яких була боротьба з бандами та охорона тилу. У відповідності з цим, флотилія була розбита на загони, які підпорядковувались начальникам тилу армій та діяли за їх завданням. Увесь Дніпро загалом виявився розбитим на ділянки, з яких кожний мав стаціонара. І тільки, коли та чи інша ділянка ставала під загрозу, туди спрямовувались додаткові канонерські човни" [4, с. 213].

Таким чином, можна зробити висновок, що річкові комунікації були вагомим фактором у тактиці, а інколи, й стратегії протиборчих сторін, в період 1919 – 1921 рр. Одним з засобів контролю над водними комунікаціями ставали флотилії, зокрема, річкові, створені з непризначених для цього цивільних суден. Подібні флотилії ставали одним з факторів, що дозволяв вести більш маневрені військові дії та бути менш вразливими за несприятливих умов. Розуміючи їх тактичне значення, командири махновських з'єднань прагнули їх створення, отримавши для цього можливості влітку 1919 р. Однак, швидка зміна військово-політичної ситуації не дозволила реалізувати проект Азовсько-Чорноморської флотилії махновців повною мірою. Але, навіть в несприятливих умовах, втративши власну флотилію, повстанці не припиняли ведення річкової війни – бойових дій на Дніпрі, що свідчить про усвідомлення ними важливості цієї водної магістралі.

Література

1. Архірейський Д.В. Махновська веремія: Тернистий шлях Революційної повстанської армії України (махновців) 1918 – 1921 рр. – К.: Темпора, 2015. – 296 с.
2. Аршинов П. История махновского движения (1918 – 1921). – Запорожье: Дикое поле, 1995. – 120 с.
3. Белаш А.В., Белаш В.Ф. Дороги Нестора Махно. – К., 1993. – 592 с.
4. Гражданская война. Боевые действия на морях, речных и озерных системах. т. 3. Юго-Запад. – Ленинград.: Типография морского ведомства, 1925. – 360 с.
5. Дутчак В.В. Українська революція на Катеринославщині та Херсонщині (огляд подій 1919рік) / В.В.Дутчак // Грані. – 2008. – №1. – С. 36 – 40.
6. Історія міст і сіл Української РСР. Запорізька область. – К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР 1971. – 765 с.
7. Махно Н.И. Воспоминания. – М.: Республика, 1992. – 334 с.
8. Нестор Махно. Крестьянское движение на Украине. 1918 – 1921: Документы и материалы / Серия: Крестьянская революция в России. 1902 – 1922 гг.: Документы и материалы / Под ред. В.Данилова и Т.Шанина. – М.: РОССПЭН, 2006. – 1000 с.
9. Сакович А. Речные и озерные флотилии. – М.-Л.: Гос. изд-во Отдел военной литературы, 1927. – 134 с.
10. Чоп В.М., Лиман І.І. "Вольный Бердянск": місто в період анархістського соціального експерименту (1918 – 1921 роки). – Запоріжжя: РА "Тандем-У", 2007. – 478 с.

11. Шубин А.В. Махно и его время: О Великой революции и Гражданской войне 1917 – 1922 гг. в России и на Украине. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 320 с.

12. Skirda A. NestorMakhno – anarchy's Cossack: The Struggle for Free Soviets in the Ukraine. – Edinburgh: AK Press, 2004. – 422 p.

УДК 930(485)

"ШВЕДСЬКИЙ СОЦІАЛІЗМ": ЕВОЛЮЦІЯ ІСТОРІОГРАФІЧНИХ ОЦІНОК

Горбач О.В., магістрантка історико-юридичного факультету

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

Вчені-скандинавісти констатують, що країни Північної Європи в цілому успішно адаптувалися до викликів ХХ століття і знаходилися та продовжують перебувати серед європейських лідерів у питаннях формування "нової економіки". Велика кількість західних учених стверджує, що Скандинавія являє собою одну з частин світу, де політична рівновага, соціальний прогрес і економічне процвітання є доскональними.

Погляди зарубіжних дослідників щодо особливостей формування "шведської моделі" економіки і суспільства представлені у працях Ассарда Ліндбека [15], Джона Квіста [13], Альфа Юханссона [22], Тіма Тілтона [7], Алана Карлсона [2].

Ассар Ліндбек – відомий шведський економіст, який присвятив багато робіт дослідженню феномена держави загального добробуту – "шведського експерименту", як сам він назвав це явище в європейському економічному і соціальному житті другої половини ХХ ст. Свій аналіз Ліндбек починає з інституційного контексту післявоєнної економічної і соціальної політики Швеції. В цей час особлива увага приділялася "економічній безпеці", що включає і повну зайнятість, і егалітаризм, що мав на меті як загальне скорочення диференціації доходів, так і зниження бідності" [15, С.69]. Увага до цих цілей і особливостей їх реалізації, згідно з думкою автора, допомагає пояснити деякі характерні риси інституційного устрою Швеції протягом практично всього повоєнного періоду – устрою, який називають шведською моделлю економічної і соціальної організації.

Ліндбек виділяє найважливіші елементи шведської моделі:

- значні витрати державного сектора і високі податки, що відображають амбіції суспільства загального добробуту;
- стабілізаційна політика, яка відрізняється високим ступенем інтервенції. Спочатку призначена для організації повної зайнятості в поєднанні з активною політикою на ринку праці в якості найважливішого інструменту;
- спроби держави впливати на рівень сукупних заощаджень, пропозиція кредитів і інвестицій, а також на їх розміщення за допомогою державних заощаджень, регулювання ринку капіталів, податків і субсидій;
- жорсткий контроль місцевих адміністрацій з боку центрального уряду;
- централізоване встановлення зарплати на національному рівні;
- високий ступінь централізації рішень, прийнятих в приватному секторі: серед виробників панує певна група великих фірм, володіння фінансовими активами, включаючи акції, також сконцентровано в кількох інститутах – трьох або чотирьох банках, шести страхових компаніях і декількох інвестиційних корпораціях;
- режим вільної торгівлі, з яким згадані централізовані структури поєднуються. [15, С. 69]

У 1960-х рр. політика солідарності у встановленні заробітної плати в основному була спрямована на те, щоб скоротити відмінності в її розмірі для працівників приблизно одного рівня підготовки і умінь, зайнятих в різних виробничих секторах. Було проголошено гасло "однакова плата за однакову роботу". Згодом, особливо протягом 1970-х рр., цілі змінилися в бік зменшення відмінностей у заробітній платі в усіх напрямках; прихованим гаслом цього періоду, як зазначає Ліндбек, стала вимога "однакової оплати за будь-яку роботу". Іншими словами, цілі змінилися від "справедливості" до "рівності".

Джон Квіст називає шість принципів соціальної політики Швеції: **1) загальний характер:** державна соціальна політика охоплює все населення Швеції, причому, впроваджуючи цю політику, держава відіграє більшу роль, ніж ринок чи громадянське суспільство; **2) суцільна зайнятість:** політика спрямована на забезпечення цілковитої зайнятості населення та запобігання

безробіттю; **3) рівність:** політика має на меті досягнення рівності між різними ґендерними, етнічними, віковими, класовими, сімейними, релігійними, регіональними та іншими групами; **4) універсальність:** право на увесь спектр основних соціальних гарантій мають усі шведські громадяни; **5) надійність цих гарантій:** соціальні послуги мають високу якість; їх надають професіонали в певній галузі; **6) щедрість гарантій:** грошові трансферти, особливо для низькодохідних груп є достатньо щедрими, щоб забезпечити гідний рівень життя [13].

Як і більшість дослідників шведської моделі, Джон Квіст, порівнюючи два історичні періоди: до 1990-х і після 1990-х років, доходить висновку, що соціально-економічна політика держави зазнала змін. Причинами трансформації цієї моделі він називає: стрімкий розвиток НТР (кінець 1980-х – початок 1990-х років), євроінтеграцію та світові економічні чинники.

Шведський дослідник Альф Юханссон пов'язує формування специфічної соціально-економічної моделі Швеції із: політичними особливостями – тривале перебування при владі соціал-демократичної партії; вдалою економічною політикою – курсом реформ, менталітетом шведів. Так наприклад, в основу поняття шведська модель він вкладає принцип "загальної солідарності". Цей принцип "означає, що соціальна система охоплює усе населення без виключення, діє на усіх громадян, які в рівній мірі мають право на користування перевагами даної системи, так і несуть відповідальність за її підтримку" [22, С.328], мається на увазі її фінансування. Поряд з цим відзначається, що активна політика дотацій держави у соціальну сферу на кінець 1980-х років призвела до дефіциту бюджету; політика активної зовнішньополітичної економічної співпраці з європейськими країнами на початку 1990-х років поклала початок новим економічним вимогам – пристосування, конкурентоспроможності тощо. Це, в свою чергу, свідчить про зміни моделі.

Отже, у контексті аналізу досвіду вирішення соціальних питань в Швеції Юханссон вважає, що найефективніше шведська модель діє в соціально-політичному середовищі, яке характеризується етнічною й релігійною однорідністю населення та високим рівнем організації політичних сил, операторів ринку. Проте, ускладнення гео економічних обставин, зростання вимог до конкурентоспроможності спричиняють девальвацію крони та безробіття. В таких умовах розроблені урядом пакети антикризових заходів не спроможні реально скоротити дефіцит державного бюджету та зростання державного бюджету.

Американський політолог Тім Тілтон – один із тих, хто займався політичною складовою "шведської моделі". У своїх дослідженнях він виокремив ідеологічний плюралізм, який був властивий ідейній традиції соціал-демократичній партії Швеції. У ній існували течії, які приділяли значної уваги питанням власності, проте частина партійних теоретиків вкладали у термін "соціалізація" ширший зміст. Таким чином, загальноприйнятого погляду на роль власності у процесі формування соціалістичного суспільства у шведській соціал-демократії не було. Це призвело до того, що партія могла пристосовувати свою політику, виходячи з вимог часу. В більш консервативні періоди вона виступає як керівник системи ринкової економіки. В часи радикалізації вона пропонує реформи, які ставлять під питання приватну власність.

Основну мету соціальної політики Тілтон тісно пов'язував із завданням економічного зростання, одним з найважливіших чинників якого уряд вважав поліпшення матеріального та соціального становища працівників, які не повинні "відволікатися" на усунення "власних" економічних проблем. Ще у 1932 р. відомий шведський політичний діяч, соціал-демократ Г.Мюрдаль казав, що соціальна політика – це не витрати, а інвестиції [7, С. 501]. Вже у 1944 р. соціал-демократи розробили "Післявоєнну програму робітничого руху", спрямовану на створення підґрунтя для загальної системи соціального забезпечення, яка охоплювала б усіх громадян [7, С. 509].

Американський дослідник інституту сім'ї Алан Карлсон приділив увагу дослідженням демографічної ситуації у Швеції як складової розвитку соціальної політики. Дослідження присвячене одному з ключових епізодів шведської історії – початку шведського експерименту з побудови гуманного соціалістичного суспільства, яке засноване на ідеалах науки, соціальної захищеності і свободи самореалізації особистості. У русі, який почався в 30-х роках минулого століття, велику роль зіграли тодішні передові напрацювання соціальних наук, які завдяки активним громадським діячам Альві і Гуннару Мюрдалям потрапили до політичного процесу.

Необхідно взяти до уваги, що теоретичні підстави соціальної держави в Швеції, "шведської моделі" зазнавали трансформації і включали різноманітні соціально-політичні ідеї. Але при цьому збереглися як універсальні характеристики демократичної, правової і соціальної держави, так і його національні, соціокультурні особливості. В діалектиці універсального і національного поєднані теоретичний зміст і політична практика шведської соціальної держави.

Серед вітчизняних досліджень "шведської моделі" слід виділити праці Н.О.Мудролюбової [17], [18], [19], Г.А.Чердиченко [21], Л.М.Мекшуна [16], П.П.Гай-Нижника [8], М.А.Панасюк [20], О.А.Дегтяра [12].

Н.О.Мудролюбова робить спробу визначити поняття "шведської моделі" і доходить висновку, що "це весь комплекс соціально-економічних і політичних реалій країни: високий рівень життя,

масштабність соціальної політики. Треба також зазначити, що поняття "шведська модель" не має однозначного трактування" [17]. Вона стверджує, що "шведські досягнення можна пояснити як особливостями історичного розвитку цієї країни, специфічними рисами національного характеру, так і загальними законами економічного та політичного розвитку" [17].

"Золоте століття" шведської соціальної моделі припало на 60-ті – початок 70-х років ХХ століття, коли Швеція за показником національного доходу на душу населення посідала третє місце в списку найбагатших країн Європи" [18, С. 198]. Але, як відомо, світові лідери вже стояли на порозі нової кризи 70-80-х років. У Швеції зросло безробіття, почав проявлятися дефіцит державного бюджету, подвоїлася заборгованість, і все це на фоні незмінно високих державних податків, системи "солідарності" заробітної плати та монополії державного регулювання у сфері зайнятості. Уряд знову був змушений шукати шляхи вирішення. "З початку 1990-х років намітилася тенденція до поступового скорочення державного фінансування соціального сектору, а також до перегляду обсягів допомоги, обмеження її отримання у часі, скорочення числа зайнятих у соціальному секторі" [18, С. 199].

"Швеція скоротила граничні ставки податків і спростила податковий кодекс. Швеція провела корінні реформи банківської системи, що дозволило їй вийти неушкодженою з світових фінансових криз. Швеція також провела структурні реформи. Шведський соціальний захист став по-справжньому страховою системою" [19, С.51].

Аналізуючи сьгоднішні проблеми скандинавського лідера у стосунках з Європейським союзом, Н.О.Мудролюбова наголошує на необхідності "перебудувати соціальні установи відповідно до норм Євросоюзу. На сьгоднішній день соціальна модель в Швеції вимагає серйозного перегляду у бік ліберальних реформ. До цього зобов'язує членство в ЄС, яке вимагає згоди з його основоположними неоліберальними принципами та стандартами соціального регулювання" [18, С.199].

П.П.Гай-Нижник – український історик, політолог та активний громадський діяч, який займається дослідженням проблем історії України різних історичних періодів, проте й він має власні погляди на розвиток шведської соціально-економічної моделі. У своїй праці історик коротко описує історичні умови, у яких опинилася держава у ХХ столітті, та стисло подає характеристику соціально-економічної моделі. Зокрема, шведська модель, на його думку, - це "сукупність якісних особливостей економічного та соціально-політичного розвитку країни, серед яких слід виділити такі:

- Поєднання приватної власності на засоби виробництва з широкою соціалізацією сфер розподілу та споживання послуг. Згідно з концепцією соціал-демократів, перехід до нового суспільства, яке вони називали "третьім шляхом", можливий через усупільнення саме сфери розподілу і споживання послуг, а не засобів виробництва.

- Ефективно діюча державна система забезпечення високої зайнятості та надійності соціальних гарантій.

- Система демократичних інститутів, які дозволяли кожному члену суспільства впливати на рішення всіх питань, що торкалися його життя. Це створювало своєрідний соціально-психологічний клімат у країні, відчуття причетності громадян до справ держави та суспільства.

- Переладнання суспільства не через радикальну і революційну його трансформацію, а шляхом реформ та парламентаризму.

- Окрім того, уряд і профспілки країни активно впливали на взаємини між працею та капіталом, рівень оплати праці й зайнятості. Ефективно функціонували й місцеві органи самоврядування.

- У соціально-політичній сфері діяла ретельно відпрацьована за попередні десятиріччя система регулярних переговорів і довготривалих угод між різними політичними та соціальними силами. До них належать організації підприємців і профспілки, урядові відомства та кооперативні спілки, уряд і опозиційні партії, державні та громадські організації.

- Найманій робітник у Швеції мав (і має) високий соціальний статус, що пов'язано з розумінням правлячим класом цієї об'єктивної необхідності для досягнення суспільної згоди та виживання системи в нових історичних умовах" [8, С.14-15].

Г.А.Чередниченко розкриває теоретичні і практичні аспекти шведської моделі економіки. Вона також стверджує, що формування економічної моделі почалося у 20 – 30-х роках ХХ ст. В основі шведської моделі науковець вбачає принципи економічної, соціальної і політичної демократії. "Характерна особливість зазначеної моделі – активне державне втручання в економіку в дусі кейнсіанських рекомендацій, сильна соціальна політика інституціонально-перерозподільчого типу, що спрямована на забезпечення високого рівня зайнятості населення і зменшення нерівності в доходах за рахунок перерозподілу національного доходу на користь менш забезпечених прошарків населення, які отримують трансфертні платежі. Модель заснована на високому рівні

продуктивних сил і сприяє інноваційній діяльності, розвитку науки, освіти і охорони здоров'я, високому рівню зайнятості, відтворенню робочої сили на рівні вимог НТР, подоланню бідності" [21, с.79]. Звісно, з плином часу та за умов політичних змін, економічна система трансформувалася.

У роботах російських учених О.М.Волкова [1], І.В.Грішина [9;10;11] переважно розглядаються економічні аспекти соціальної держави в Швеції. Н.С.Плевако [3;4], О.С.Лебедев [14] аналізують історичні і регіональні аспекти діяльності шведської держави. наукових праць, які Аналізу соціальної держави в Швеції в контексті проблеми розвитку країн Північної Європи присвячені комплексні дослідження "Северная Европа. Регион нового развития" під редакцією Ю.С.Дерябіна, Н.М.Антюшиної [5] та "Социальное государство в странах ЕС: прошлое и настоящее" [6].

Російський дослідник І.В.Грішин вивчає шведську модель як соціально-історичний феномен. Вчений вважає, що змістом терміну "шведська модель" є процес здійснення соціал-реформістської стратегії державою в трансформації суспільних відносин. Шведська соціал-демократія використала для соціальних перетворень концепцію функціональної соціалізації приватної власності (функціонального соціалізму). В політичному процесі це вилилося в підсилення соціальної ролі держави (ліве кейнсіанство), перш за все через збільшення її доходів (переважно податків) та їх перерозподілі.

Н.С.Плевако досліджувала труднощі функціонування шведської моделі. Монографія "Швеция: реформизм против реформы?" – фундаментальна праця дослідниці. Автор приділяє увагу реформам середини 1970-х рр., доходючи висновку, що шведська соціал-демократія не змогла реалізувати системне перетворення шведського капіталізму у "соціалістичне суспільство". Причина полягала у тому, що керівництво партії зробило ставку на поступові реформи в умовах "буржуазного устрою". В той час як шведські соціал-демократи відстоювали інтереси трудящих і прагнули до підвищення їх життєвого рівня, вони не були готові до проведення реформ, спрямованих на докорінні зміни капіталістичного ладу. На думку Н. С. Плевако, у цьому полягала сутність історичної традиції шведської соціал-демократії.

У дослідженнях 2000-х років історик відходить від соціалістичних поглядів. Вона вважає, що ця модель сформувалася в результаті взаємодії двох складових: історичних традицій громадянського суспільства й свідомої політики соціал-демократів, спрямованої на захист інтересів трудящих. "Дім для народу" було спроектовано за соціально-демократичними кресленнями ..., шведське життя почало перефарбовуватися у соціалістичні відтінки" [3, с. 163]. Але в останні роки вона почала деформуватися під тиском інтеграційних процесів, які змінили орієнтири державної політики. Спроба гармонізувати економічні й соціальні цілі не вдалася, бо перемогли економічні складові програми.

Як підсумок Н.С.Плевако зазначає: "Розглядаючи шведську модель як соціально-економічну модель, як сукупність особливих характеристик виробництва і розподілу, які склалися у ХХ столітті, про шведську модель слід говорити у минулому часі. Проте шведська модель – це не тільки економічні і соціальні відносини, це ще й особливий тип культури, стереотипів поведінки, менталітету, що склалися історично..." [3, с.173].

О.С.Лебедев у своїх дослідженнях визначає витоки "народного дому" у Швеції. Перш за все в основу він закладає історико-культурні передумови, пов'язані з автономним суспільним розвитком і національною гомогенністю: "Вирішальним фактором, який вплинув на появу у шведів прагнення до соціальної організації держави на основі рівних можливостей, стало географічне розташування регіону. Віддаленість цих територій слугувала природною перешкодою для проникнення сюди культурних і соціально-політичних європейських порядків" [14, с. 105]. "Це була країна, яка відчувала нестачу сильного дворянства, домінування міст і буржуазного середнього класу; аграрна нація, заснована на бідному, але вільному селянстві" [14, с.106]. Відсутність чітких кордонів між станами звільнила Швецію від гострих внутрішніх конфліктів, які властиві країнам Європи, було підготовлено основу для таких соціал-демократичних цінностей, як свобода, рівність, братерство (солідарність).

Крім того, науковець виокремлює роль соціал-демократичної партії та її ідеологію, яка базувалася на міцному робітничому русі. На зламі ХІХ – ХХ ст. з поширенням ідей соціалізму, у Швеції формується робітничий клас, який вимагає поліпшення соціальної сфери. Соціалізм під впливом історико-культурних традицій переріс у реформістську соціал-демократію, яка і проявила себе у ХХ столітті, сформувавши "шведську модель".

Вивчення основних історичних та теоретико-правових аспектів становлення та розвитку шведської державності дозволяє зробити висновок про те, що основи шведської самобутності закладалися впродовж багатолітньої історії розвитку та становлення шведської державності та укорінені у національних державно-правових традиціях, які здійснили могутній вплив на формування шведської моделі соціально-правової та економічно стабільної держави.

Література

1. Волков А.М. Швеция: социально-экономическая модель / А.М.Волков: Справочник. – М.: Мысль, 1991. – 188 с.
2. Карлсон А. Шведский эксперимент в демографической политике: Гуннар и Альва Мюрдали и межвоенный кризис народонаселения / Алан Карлсон ; пер. с англ. Б.Пинскера. – М.: ИРИСЭН, Мысль, 2009. 312 с.
3. Плевако Н.С. Шведская модель: очевидное, невероятное / Н.С.Плевако / Глобальный мир: к новым моделям национального и регионального развития. В 2 т. /редкол: И.С.Семенов (отв. ред.), Н.В.Загладин, В.В.Лапкин, В.И.Пантин. – М.: ИМЭМО РАН, 2014. Т2 – 336 с.
4. Северная Европа. Регион нового развития. Под ред. Ю.С.Дерябина, Н.М.Антюшиной. М., Весь Мир. 2008. – 514 с.
5. Социальное государство в странах ЕС: прошлое и настоящее. Отв. ред. Ю.Д.Квашнин. М.: ИМЭМО РАН, 2016, 189 с.
6. Тилтон Т. Роль идеологии в политике социал-демократии / Пер. А.М.Волкова // Создавая социальную демократию: 100 лет социал-демократической рабочей партии Швеции / Пер. со швед. / Научн. ред. О.В.Чернышева. – М.: Весь Мир, 2001. – С. 499 – 521.
7. Гай-Нижник П. Шведська соціально-економічна модель: історичний аспект суспільно-господарського досвіду // Економічний часопис-XXI. – 2007. – №11 – 12. – С.14 – 16. Режим доступу: <http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/doc/129doc.php>.
8. Гришин И. Шведская модель общественного развития: дихотомия рынок-политика/ И.Гришин // Мировая экономика и международные отношения. – 2005. – № 10. – С. 76 – 87. – Режим доступу: http://www.imemo.ru/jour/meimo/index.php?page_id=685&id=3561&jid=3547&jj=49.
9. Дегтяр О.А. Державне регулювання соціальних процесів в Швеції / О.А.Дегтяр // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 2. – С. 51 – 55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr_2013_2_10.
10. Квист Дж. Социальные реформы в скандинавских странах в 1990-е годы: использование теории нечеткого набора для оценки соответствия идеальным типам // SPERO: Социальная политика: экспертиза, решения, оценки. – 2003. – № 1. – Режим доступу: http://spero.socpol.ru/docs/spero_no1_kvist.doc.
11. Лебедев А.С. Истоки социального государства в Швеции. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. – №4 – 2012. – С. 104 – 112. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/istoki-sotsialnogo-gosudarstva-v-shvetsii>
12. Линдбек А. Шведский эксперимент // Очерки о мировой экономике: Выдающиеся экономисты мира в Московском Центре Карнеги. М.: Гендальф, 2002. – с. 69 – 72.
13. Мудролюбова Н.О. Північноєвропейський досвід соціальної держави на прикладі Королівства Швеції // Журнал "Віче" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/843/>.
14. Панасюк М.А. Україна на роздоріжжі європейського вибору: шведська модель соціалізму / М.А.Панасюк // Динаміка сучасних наукових досліджень та перспективи розвитку сучасних наук [текст]: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 2 лютого 2016 року у м.Київ / відп. за випуск Казьміна Н.П. // ГО "Європейська наукова платформа". – Вінниця: Видавництво-друкарня "ДІЛО", 2016. – С.48 – 54. – Режим доступу: http://www.ukrlogos.in.ua/02.02.2016_11.pdf.
15. Чередниченко Г.А. Шведська модель соціального захисту населення: теорія, практика і висновки для України / Г. А. Чередниченко // Український науково-інтелектуальний простір: реалії та перспективи розвитку. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (28 – 30 квітня 2011 р., м. Переяслав-Хмельницький). – 2011. – С. 77 – 81. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/251>.

УДК 930(477) "18/19"

ВІКЕНТІЙ ХВОЙКА ЯК ПЕРШОВІДКРИВАЧ ЧЕРНЯХІВСЬКИХ СТАРОЖИТНОСТЕЙ

Елпашева В.П., магістрантка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Москаленко О.Ю.**, кафедра історії України

В статті розкривається історія відкриття черняхівської археологічної культури Вікентієм Хвойкою яку по праву вважають культурою перехідного типу від скіфської до давньослов'янської. В археологічній науці Черняхівська культура як правило асоціюється із так званими "культурами поховальних урн", або "полів поховань". Автор публікацій дає детальний опис проведених археологом розкопок та знайдених ним артефактів.

Ключові слова: черняхівська археологічна культура, артефакти, старожитності, слов'яни, скіфи, могильники, поховальні урни, поля поховань, етногенез, обряд.

Черняхівська археологічна культура поряд із зарубинецькою на сьогодні репрезентують виключно важливі історичні явища. Без їх всебічного дослідження неможливо увявити собі історію Східної Європи перших століть нашої ери. Широкомасштабне дослідження пам'яток черняхівських поселень розпочалося у другій половині ХХ ст. Були скриті сотні квадратних метрів культурного шару, і наслідком цієї титанічної праці став незаперечний висновок про існування в першій половині I тисячоліття н.е. яскраво вираженої соціально-економічної і культурної спільності, територіальні межі якої охоплювали майже всю лісостепову і частково степову зону Східної Європи від Прикарпаття до Дніпра і Дону, лівову долю території сучасної Румунії та Молдови, сягаючи південно-західного Подунав'я. На сьогодні вже на території України картографовано більше трьох тисяч пам'яток черняхівських старожитностей, що ставить дану проблему на одне з чільних місць у вивченні європейської історії [3, с. 11].

Поряд з дослідженням черняхівських артефактів важливу роль відіграє історіографія досліджень даних старожитностей. На сьогодні накопичено доволі солідний пласт історіографічних доробків, що само-собой спонукає до висвітлення історіографії проблеми черняхівської археологічної культури. Але якісно проаналізувати весь обсяг наукової літератури в даній публікації є непосильним завданням. Тому автор статті зробить спробу зупинитися лише на проблемі першовідкриття черняхівських старожитностей, що по праву належать відомому українському археологу Вікентію Вятчеславичу Хвойці.

З часу відкриття черняхівських старожитностей пройшло майже 120 років, а матеріали досліджень, і сьогодні є цінним джерелом для вчених, які досліджують стародавню історію Південно-Східної Європи. Тому дослідження наукової спадщини відомого археолога є актуальною, вдалою і на часі.

На сьогодні історична наука може похизуватися рядом публікацій які торкаються дослідження наукової спадщини вченого [1, с. 12 – 24; 4, с. 49 – 55; 5; 2, с. 188 – 189], але жодна з цих праць повною мірою не висвітлює роль археолога як першовідкривача черняхівських старожитностей.

В археологічній науці черняхівська культура як правило асоціюється із так званими "культурами поховальних урн", або "полів поховань". На рубежі ХІХ – ХХ ст. цими термінами іменувалися всі поховання без наземних ознак, за обрядом трупоспалення. Як правило в цих похованнях містилися побутові речі доби бронзи та початку залізного віку. Вперше пов'язати ці знахідки із слов'янами спробував Любомир Нідерле [6, с. 187, 316 – 322, 416 – 419]. В російській історичній науці подібна спроба належить О.Спіцину [7, с. 266.] В 1899 р. в археологічних описах окремих губерній він зазначав, що не дивлячись на поодинокі знахідки урн із спаленими кістками майже в усіх повітах Київської губернії, пам'ятки цього типу очевидно ще не відкриті. За волею долі вже наступного року В. Хвойкою був досліджений черняхівський могильник.

Як зазначав у своїй статті вчений, поля поховань були відкриті в Київському, Черкаському, Канівському та Васильківському уїздах, а також у південній частині Чернігівської губернії, та в напрямку до Подільської губернії. Археолог припустив, що такі поля очевидно можна знайти і в Полтавській губернії [8, с. 172].

Поля поховань являють собою обширні могильники без будь-яких ознак насипів, які розміщені на підвищеннях і на їх схилах. У них поряд зустрічаються два види поховального обряду – спалення і трупопокладення. Поховання першої категорії, за окремими виключеннями, як правило знаходилися на невеликій глибині від поверхні землі починаючи від 20 см. до одного метра. Спалені кістки, іноді були змішані із уцілілими, але в значній мірі ушкодженими речами, а також шматками розплавленого скла. В деяких випадках залишки обпалених кісток, попіл, вугілля разом з такими предметами лежали безпосередньо на глиняній площадці обставленій горщиками, розміщеними навколо них або згрупованими з боку [8, с. 172].

Поховання другого роду знаходилися значно глибше, від одного до трьох і навіть три з половиною метрів. Напрямок кістяків був різний – на захід, північний захід, південь, північний захід. Вони лежали на спині у випростаному стані, з різним розміщенням рук, в переважній більшості паралельно тулубу. Біля них було розташовувалися декілька горщиків які були поставлені з лівого боку, або вздовж всього тіла, або біля попереку, в ногах, біля голови. У більшості поховань, як підкреслював археолог, знаходилися кістки барана, біля яких інколи був встромлений у землю ніж [8, с. 172 – 173].

Які ж чисельні предмети були виявлені у похованнях? В.Хвойка подає солідний перелік артефактів. Насамперед це різнокольорові буси із сердолику, бурштину, коралів, морських ракушок, підвіски із морських ракушок, з протягнутими у них бронзовими кільцями, верхня частина яких закінчується декількома вузлами. Були також знайдені срібні підвіски, одна з них у формі місяця, також срібні і бронзові фібули різного виду розміщені на лівому плечі. Поясні пряжки по одній, або й по дві. Під час розкопок були знайдені чисельні залізні ножі й серпи. З одиничних

знахідок археолог перераховує наступні: бронзове ситечко, зігнутий бронзовий ніж, бронзовий наконечник стріли, залізний наконечник дротика, дві монети обгорнуті в тканину. Археолог відмічає, що при похованнях обох видів досить часто знаходили кістяні гребінці прикрашені бронзовими і залізними кружечками, або хвилеподібним орнаментом. Переважно більшістю вони лежали біля голови, іноді біля поясниці, іноді в одному із горщиків [8, с. 173].

Археолог підкреслює, що з великої кількості знайдених до сьогодні полів поховань найбільшим був могильник біля села Черняхівка київського повіту, який займав сім тисяч квадратних метрів. Кількість поховань сягала більше шестисот [8, с. 174].

Таким чином, проведені у 1900 р. В.Хвойком розкопки черняхівського могильника та вихід у світ (1901 р.) статті під назвою "Поля поховань у середньому Подніпров'ї" поклали початок відкриттю нової археологічної культури ідентифікованої пізніше як "Черняхівська". Саме з цими старожитностями пов'язують чітко окреслену групу пам'яток перехідного від скіфського до давньослов'янського періодів. Але загалом ці знахідки принесли більше запитань ніж відповідей, пошуки яких вчені ведуть і донині, зокрема в царині етнічної ідентифікації черняхівських старожитностей.

Література

1. Абашина Н.С. Першопочатки досліджень Полів поховань в Україні / Н.С.Абашина // Археологія. – 1999. – № 4. – С. 12 – 24.
2. Бахмат К.П. Вікентій В'ячеславович Хвойка / К.П.Бахмат // Археологія. – 1964. – Т. XVIII. – С.188 – 198.
3. Від редколегії // Археологія 1999. – №4. – С.10-11.
4. Козловська В. Пам'яті В.В.Хвойка / В.Козловська // Україна. – 1914. – Кн. 4. – С. 49 – 55.
5. Курінний П. Історія археологічного знання про Україну / П.Курінний. – Полтава, 1994.
6. Нидерле Л. Человечество в доисторические времена. Доисторическая археология Европы и в частности славянских земель / Л.Нидерле. – СПб.: Изд. Л.Ф.Пантелеева, 1898.
7. Спицын А.А. Обзорение некоторых губерний и областей России в археологическом отношении / А.А.Спицын // Записки Русского Археологического общества, новая серия. – 1899. – Т. XI. – Вып. 1 – 2. – С. 258 – 286.
8. Хвойка В.В. Поля погребений в Среднем Приднепровье (раскопки В.В.Хвойка 1899 – 1900 гг.) / В.В.Хвойка // ЗРАО, новая серия. – 1901. – Т. XII. – Вып. 1 – 2. – С. 172 – 190.

УДК 930(470+571)"190/200"

"МОСКВА – ТРЕТІЙ РИМ" У ІНТЕРПРЕТАЦІЯХ СУЧАСНИХ ДОСЛІДНИКІВ

Перепелиця О.С., магістрантка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Кириленко С.О.**, кафедра історії України

Стаття присвячена комплексному аналізу сучасної історичної літератури як проблеми політико-релігійної ідеології "Москва – третій Рим". У публікації розкрито основні наукові підходи до висвітлення даного питання. Акцентується увага на політизації та ідеологізації дослідження сучасними істориками.

Ключові слова: політика, ідеологія, православ'я, церква, релігія, держава, віра, історична наука, концепція, ідеологема.

Неможливо уявити суспільство, яке не підкоряється духовним і моральним канонам. Церква як головний інститут державного врегулювання, займає активну позицію в історії Росії. Саме вона виконувала головну соціально-релігійну функцію в регулюванні світогляду народу. Релігія як зброя правителів, впливає на підсвідомість народу, веде "правильним шляхом".

Актуальність теми зумовлена постійним посиленням впливу церкви на державу і суспільство. Важливим чинником у дослідженні Московської держави є ідеологія "Москва – третій Рим". Метою дослідження є з'ясування особливостей становлення Московської держави та вплив на неї російської православної церкви. Дослідження зумовлене сучасною політичною ситуацією. Насамперед привласнення Москвою історичної спадщини Київської Русі. Політичне суперництво ґрунтується на історичній основі минулого держави, яка занепала під впливом геополітичних чинників – Візантії.

Вагому роль у розвитку сучасної православної віри відіграє митрополит Кирило. Його вплив спрямовано на внутрішню і зовнішню політику України. Проведення паралелей між минулим і сучасним церкви допомагає простежити ієрархію становлення Московської держави.

Основним чинником впливу митрополита Кирила є те, що більша частина українських церков є підпорядкованими московському патріархату. Як показує досвід історії, підпорядкування церкви дає можливість президенту Росії наслідувати середньовічні традиції.

Концепція "Москва – третій Рим" на стадії зародження (остання чверть XV століття), мала релігійний характер. Митрополит Зосіма у "Изложении пасхалии", говорив про кінець світу і закликав співвітчизників до справжнього християнства і називав Москву "новим Єрусалимом". Через декілька років за спостереженнями І.А.Тихонюка, троїцький ігумен Симеон Чих прирівняв Москву до Риму. Пізніше есхатичне вчення Зосіми псковський старець Філофей змінив на концепцію "Москва – третій Рим" і підкреслив спадкоємність Москви від Візантійської держави. Вчення розвивало та уточнювало головні іосифлянські ідеї про природу царської влади, її призначення, взаємовідносини з підданими і церковною організацією. У Філофея досить докладно розроблено питання значення законності царської влади для руської землі. У Посланні до великого князя Василя Івановича він зводить родовід руських князів до візантійських імператорів, вказуючи Василю III, що правити варто за заповідями, початок яких було покладено великими прадідами, в числі яких називаються "великий Костянтин... Блажений святий Володимир і великий і Богообраний Ярослав та інші... їх же корінь до тобі" [3].

У радянській історіографії другої половини 1940-х років посилювався інтерес до окремих питань розвитку російської суспільної думки XVI століття. У книзі І.У.Будовниці "Русская публицистика XVI в." (1947 р.), досліджена літературна творчість Філофея, яка висвітлює початкові погляди теорії "Москва – третій Рим", вивчення даної теорії у XV – XVI століттях. Дослідник звертає увагу на те, що за правління митрополита Макарія, одночасно із теорією Москви репрезентовано думку про неї, як про другий Єрусалим. Указуючи на ці ідеї, історик пропагує виникнення думки національного самоусвідомлення [2].

Концепції "геретьоризму" не надавали вагомого значення. Проте саме в період 1917 – 1991 рр. набуває актуальності тема "Москва – третій Рим". Відомими дослідниками даної проблеми залишалися Н.С.Чаєва та І.А.Кірілова. Н.С.Чаєва, які вважають, що теорія "Москва – третій Рим" знаходилась в основі московської ідеології XVI ст [7, с.87]. М.А. Дьяконов наголошує на абстрактності даної проблеми, впливі релігії та державної влади, живого зацікавлення подібною ідеологією [5]. Н.Зернов тему "Москва – третій Рим" не виокремлює в контексті "ідеї" чи "теорії", а розуміє її як "віру", тим самим зводить акцент до релігійного значення [6]. Формула "Москва – третій Рим" за Н.Н.Масленниковим пояснює як "творчу політичну теорію", яка не була теорією [11–12]. Н.І.Ульянова подає ідею світової імперії, яка спирається не на світський чи політичний, а на релігійний світогляд [16].

А.А.Зімін у своїй монографії "И.С.Пересветов и его современники", яка вийшла у світ в 1958 р., присвячена суспільно-політичній думці Росії в XVI ст. розглядає мотиви переобрання влади, культури, традицій Московської держави і Візантії як багатовікового оплоту православної церкви [8]. А. І. Копаньов вважав теорію "Москва – третій Рим" як таку, що характеризується опосередкованістю: ця ідея носить яскраво виражений релігійний характер, згідно неї, великий князь московський – повелитель всіх християн і захисник православної церкви. Концепція стверджує божественний "предпол" і не більше [9].

Наталья Нарочницька відмітила тенденцію сучасного Заходу свідомо використовувати концепцію "Москва – третій Рим" в якості ідейних основ російського імперіалізму. Ідея "всесвітнього імперіалізму" належала не світському, не політичному, а релігійному світогляду. Світогляд відображав пошуки спасіння. Осмислення релігійного змісту влади трактувало служіння і покору вірі. Наталья Нарочницька у своєму дослідженні зазначила, що доктрина "Москва – третій Рим", яка була оприлюднена на початку XVI століття монахом Філофеєм, ніколи не мала підтексту світового панування і не може трактуватися як володарюванням над будь-якою територією: "В доктрині о Третьем Риме, которая умещалась в 10 – 15 строках, нет ни слова о мировой гегемонии или морального поощрения к территориальному расширению Москвы. Более того в тексте отсутствует сама формула "Москва – Третий Рим"" [13].

Як зазначав А.Карташов, "контраст із азійським типом, який напав на російський народ, спочатку язичники, а вже потім мусульмани, самого початку визнали себе як наступників світу Христової віри, захисницею її від невірних, а свою землю інтерпретували як "святу Русь", історично відчували себе повнолітніми, духовно вирости у велику націю". Отже, розвиток московського царства до імперії нерозривно пов'язане з поняттям служіння насамперед [10].

К.С.Гаджієв у своїй праці трактував доктрину "Москва – третій Рим", як основу формування Російської імперії. Цей штамп відображав невігластво безрелігійного історизму відносно східного і західного християнського учень про Рим. Царство, яке носило в собі ідею світової духовної історії та земну історію, яка не поділяла розмежування Східного і Західного християнського світу. Єдність християнства лежало в снові православ'я [4].

Ґрунтовна праця дослідниці Н.В.Сініциної "Третий Рим. Истоки и эволюция русской средневековой концепции (XV – XVI вв.)" дає можливість дослідити суть концепції та її місце в усвідомленні містичної та історичної ролі православної держави. Дослідниця зауважує, що літературне мистецтво монаха, яке знайшло відображення не тільки в цікавій знахідці, а також в лаконізмі і афористичному способі відображення, зіграло проти нього. Знахідка неправомерно трактувала розширене походження ідеології роду [15]. Доказом відсутності в доктрині Філофея прокламації державної ідеології слугує його послання "Послание великому князю Василию, в нем же об исправлении кресного знаменья и о содомском блуде". Мета послання не була покликана до призивання світового володарювання, а до усунення внутрішніх справ і підтримки християнської благочесті.

Дмитро Володіхін у своїй статті "Монашество Московской Руси и рождение идеи Третьего Рима" зазначав, що загальновідомий факт доктрини "Москва – третій Рим", були застереженням зі сторони Філофея у зв'язку з тим, що Русь отримала роль стовпа західного християнства, сили, яка повинна зберегти Православ'я від повного розпаду і гибелі. Філофей боявся, яким повинно бути благочестя, щоб виконати важливу роль, яка б відповідала заповітам. У результаті московське монашество зуміло передати цій ідеї інше звучання – політичне. У час Федора Іоанновичі, а саме в документах пов'язаних із утвердженням московської патріаршої кафедри, доктрина "Москва – третій Рим" мала нове трактування: ще не відносилась до політики, але уже до ідеології [3].

Саме московське монашество дарувало руській державі можливість спів ставити себе у високому, богословсько-обґрунтованому, історично-фундаментальних категоріях Третього Риму.

Олександр Дугин у статті "Третий Рим как национальная идея" трактує доктрину у плані спадковості історичної спадщини Візантії. Наприкінці існування Візантійської імперії, коли розвивається богослов'я і аскетична практика, розпочинаються есхалогічні події. Після падіння Константинополя починається апостасійський період. Людина знаходиться у нових онтологічних умовах. Єдиною лінією, яка зберігає зв'язок з Христом, залишається монаша аскетична традиція.

Константинополь упав, а Москва піднялась, і князь почав виконувати функцію візантійського імператора. Москва бере на себе місію імперії, статус московського князя змінюється на статус імператора. З цього моменту розпочинається нова руська імперська онтологія. Піком місії Рюриковичів стає XVI століття – столітній собор 1551 року і помазання Івана IV на царство.

У трактуванні дослідниці Е.А.Бауре "Москва – третій Рим" у переплетенні політики і церкви в доктрині. Московська держава хоч і вела самостійну політику, проте знаходилася під протекторатом церкви, яка вносила вкраплення "православ'я у владу". Будь-яка християнська держава дотримувалася ряду обов'язкових положень. Так як влада завжди є богоустановленою і потребує до себе поваги. Цар притримувався законів православ'я і найбільше близьким був до доктрини "Москва – третій Рим". Після Флорентійської унії місце політичного владика православ'я залишається вакантним. За візантійським імператором закріплювалася місія хранителя православ'я, якою він повинен володіти з перевагами перед іншими представниками: бути гарантом православ'я, відігравати значну роль на міжнародній арені. Після унії почали говорити про престолонаслідування візантійської благочесті до московської, а не до грецької благочесті. Першим вагомим кроком до перенесення до Москви центра богослов'я стало "предисловие Зосими к новой пасхалии" [1].

Дослідник акцентує увагу, що найменування Москви "третім Римом" виробилось не зразу. Столиця залишалася "другим Константинополем", а не новим центром. Митрополит Зосима порівняв Івана III з імператором, а Москву – з Царгородом.

Н.В.Ніколаєва у своїй статті ""Москва – третій Рим" артикуляція русской идеи" розглядає комплекс релігійно-есхалотичних уявлень про сенс і призначення руської державності. Як трактував Філофей ніяке роменське царство непорушне, якщо воно заручилось підтримкою Господа. Слідуючи з цього, будь-яка православна церква повинна бути під протекторатом римської державності. Виникла ідея "подорожуючого царства", сенс якого в тому, що всесвітня Римська імперія продовжує своє метаісторичне і метафізичне існування, ставлячи по черзі привілеї країн, які на це заслуговують. Російська держава в той час була сильною, тому саме вона зайняла місце Візантійської імперії, а московський князь став наступником імператора Другого Риму [14]. Співставлення непохитного Ромейського царства з Московським наполягало, що Русь стала не Римським і не Візантійським, а метаісторичним всесвітом православної імперії. Тому доктрину "Москва – третій Рим" варто розглядати як есхалотичну особливість національно-релігійної ідеї, але не як політичне світове лідерство.

Олег Чеславський уважав, що доктрина "Москва – третій Рим" обумовлена обґрунтованим правом московських окупантів на управління світом, наділила її правителів необмеженою царською владою, назвавши їх Царями царів, які уподібнилися візантійським імператорам [17].

Отже, основні моменти політичного життя країни залежали від особистих міркувань та ідей митрополитів Русі, думки яких були покладені в основу політики всієї держави на багато років уперед.

Теорія "Москва – третій Рим", як стали справедливо відмічали дослідники, не зводилась лише до передачі ідеї "візантійського спадку". Таким чином, у дослідженні російських істориків кінця 1920-х – початку 1970-х рр. проблема генезису і побутова ідея Філофея спеціально майже не вивчалася. Дослідники зверталися до проблеми "третього Риму", у край рідко в роботах загальної проблематики. Хронологічно висвітлює періоди проблеми, які створюють цілісну картину передумов і розвитку теорії, яка виникла в Московському князівстві.

Концепцію "Москва – третій Рим" сучасні науковці трактують у таких контекстах:

- осмислення релігійного змісту влади як служіння і віра;
- наступність світу Христової віри як невірних, а свою землю як "святую Русь";
- як основу формування Російської імперії;
- світового панування і трактування володарювання над будь-якою територією;
- московське монашество дарувало руській державі можливість співставити себе у високому, богословсько-обгрунтованому, історично-фундаментальному контексті Третього Риму;
- ідеї подорожнього царства, сенс якого полягає в тому, що всесвітня Римська імперія продовжує своє метаісторичне і метафізичне існування, яке ставить по черзі привілеї у країнах, які на це заслуговують;
- одне царство впало, а інше – піднялось з руїн.

Література

1. Бауэр Е.А. Судьба теории "Москва – третий Рим" в древнерусской книжности (к историографии проблемы) / Е.А.Бауэр // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. №3(27), 2013.
2. Бердяев Н.А. Русская идея // Н.А.Бердяев // Вопросы философии. – 1990. – № 1.
3. Волохин Д. "Монашество Московской Руси и рождение идеи Третьего Рима" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2014/11/14/167> (14.11.2014).
4. Гаджиев К. С. Москва – третий Рим [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://3rm.info/ukraine/> (10.11.2014).
5. Дьяконов М.А. Власть московских государей : Очерки из истории политических идей Древней Руси до конца XVI века – т. VI / М. Дьяконова. – СПб.: тип. И.Н.Скорородова, 1889.
6. Зернов Н. Москва – третий Рим // Н. Зернов // Путь. Париж. – 1936. – № 51.
7. Зимин А.А. Россия на пороге нового времени (Очерки политической истории России первой трети XVI в.) / А.А.Зимин. – М.: Мысль, 1972.
8. Зимин А.А. Рец.: Р.П.Дмитриева. Сказание о князьях владимирских / А.А.Зимин // Исторический архив. – 1956. – № 3.
9. История философии в СССР: в 5 т. / ред.. В.Е.Евграфов. – М.: Наука, 1968. – Т.1 Карташев А. Очерки по истории русской церкви / А. Карташев, Т 1. – М: Терра, 2008.
10. Масленникова Н.Н. Идеологическая борьба в псковской литературе в период образования Русского централизованного государства / Н.Н.Масленникова // Труды Отдела древнерусской литературы ИРЛИ АН СССР. Т. VIII. – М.-Л., 1951.
11. Масленникова Н.Н. Присоединение Пскова к русскому централизованному государству / Н.Н. Масленникова. – Л.: ЛГУ, 1955.
12. Нарочницкая Н.А. Русский мир / Н.А.Нарочницкая – СПб.: Алетейя, 2007.
13. Николаева Н.В. "Москва – Третий Рим" – артикуляция русской идеи / Н.В. Николаева // Вестник МГУКИ. – 2009. – №1. – С. 78 – 82.
14. Сеницына Н.В. Третий Рим. Истоки и эволюция русской средневековой концепции (XV – XVI вв.) / Н.В.Сеницына– М.: Индрик, 1998.
15. Ульянов Н. Комплекс Филофея / Н.Ульянов // Вопросы истории. – 1994. – № 4.
16. Чеславский О. Мифы "Третьего Рима" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fakeoff.org/history/moskva-tretyi-rim-natsionalnaya-ideya-rossii> (12.11.2015).

БАНКІВСЬКЕ ЗАКОНОДАВСТВО РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ПОРЕФОРМЕННИЙ ПЕРІОД

Сиволожська К.Ю., магістрантка історико-юридичного факультету
Науковий керівник: канд. іст. наук, доц. **Крупенко О.В.**, кафедра історії України

Стаття присвячена дослідженню процесу становлення та розвитку кредитно-банківського політики Російської імперії в період ринкових перетворень. Авторка визначає урядові заходи, які сприяли модернізації кредитно-банківського законодавства у другій половині XIX – на початку XX ст.

Ключові слова: кредитно-банківська система, фабрично-заводські каси, земські каси, вкладник, ощадно-позичкові товариства.

Одним з актуальних питань сучасної історіографії є розгляд діяльності банків, їх нормативно-правове забезпечення в Російській імперії у другій половині XIX – початку XX ст., та особливості їх впливу на розвиток кредитної політики. На сучасному етапі розвитку кредитних правовідносин також дуже важливе значення має історичний досвід цієї проблеми.

Перші публікації про банки, з'явилися на початку XIX ст. Діяльності кредитних установ другої половини XIX – початку XX ст. приділяли загалом незначну увагу. До початку 90-х років XIX ст. дослідники відзначають досить обмежену кількість робіт. Серед дореволюційних економістів відомими дослідниками діяльності кредитних установ були А.Антонович, Д.Батюшков, М.Бунге, С.Вітте, М.Вессель, П.Мігулін, Д.Піхно, М.Туган-Барановський, Л.Яснопольський, Є.Ламанський, Л.Ходський, І.Левін, О.Біман, О.Зак, Ю.Жуковський, В.Судейкін, Я.Сербінович, М.Соболев та ін.

У дореволюційний період з'явилася значна кількість історичної, прикладної, правової і економічної літератури про комерційні банки. Особлива увага приділялася історії банків, біржовій активності і засновницькій діяльності, еволюції банківського законодавства.

Серед них найбільш фундаментальними є дослідження представників української школи і, зокрема, книга професора Харківського університету П.П.Мігуліна "Наша банковая політика 1729 – 1903". Відомими були й праці професорів Київського університету М.Х.Бунге та Д.І.Піхно.

Законодавство часів Російської імперії завжди привертало увагу науковців. Цій проблематиці в першій третині XX ст. були присвячені праці Ф.Дьякова, Г.Коложнікова, та Г.Кременева, а на сучасному етапі її вивченням займаються – С.Тичинін та З.Хаджуова.

Метою статті є вивчення процесу становлення та розвитку банківського законодавства Російської імперії в умовах ринкових перетворень.

Законодавство про банківську діяльність в Російській імперії передбачало різні типи кредитних установ. Кожен вид мав свої особливості, свою структуру, свої функції та призначення, і, відповідно, кожному були присвячені окремі правові акти.

На початку 60-х років XIX століття уряд приступив до реформування кредитно-банківської системи, був виданий Статут про міські ощадні каси від 16 жовтня 1862 року, який наказував приступити до заснування таких кас в губернських містах, посадах і містечках, досить докладно визначав порядок їх діяльності. Відповідно до цього документа, засновувалися міські ощадні каси з метою "прийому невеликих сум на зберігання, з приростом відсотків..." [1].

З 1889 року відкриваються фабрично-заводські каси, а з 1891 – поштово-телеграфні. Метою відкриття була спроба збільшення числа вкладників за рахунок робітників і сільського населення. З прийняттям Статуту 1895 року ощадні каси стали називатися державними. Уряд прийняв на себе зобов'язання по гарантії вкладів в ощадкаси, а натомість перетворив їх в інструмент своєї економічної політики. До 1914 року мережа ощадних установ Російської імперії складалася з 1026 центральних кас з 1286 відділеннями Державного банку, казначействах, управліннях залізниць, а також 5964 поштово-телеграфних, 111 фабрично-заводських і 166 волосних кас. Крім державних, у Російській імперії існували і громадські банки - міські і сільські [2].

Міські громадські банки – це кредитні установи, засновані на кошти, надані містами або пожертвуванням приватних осіб і створювалися, головним чином, для обслуговування дрібних торговців і малозабезпеченого міського населення. Перший такий банк в Російській імперії був створений в 1788 року в Вологді. Спочатку міські громадські банки діяли на підставі своїх статутів, затверджувалися імператором, але зростання їх числа і розширення функцій викликали необхідність видання спеціальних законодавчих актів.

Згідно з Положенням про міські громадські банки від 10 червня 1857 року, їх відкриття дозволялось кожен раз на підставі особливого дозволу за умови, що основний капітал банку становив суму не менше 10 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. Банк засновувався

при міській думі. Крім того, міські громадські банки були підпорядковані Наказами громадського піклування [1].

6 лютого 1862 року було прийнято нове, більш докладне Положення про міські громадські банки. Воно надавало подібним установам дещо більше свободи. Замість найвищого затвердження для відкриття банку потрібно тепер дозвіл Міністерства фінансів, погодженого з Міністерством внутрішніх справ [3].

Однією з нових форм організації кредиту, що виникли в період буржуазних реформ середини XIX століття, стали акціонерні комерційні банки. Перший такий банк – Петербурзький приватний – був заснований в Російській імперії в 1864 року. За період з 1869 по 1874 роки було створено 33 такі установи. До початку першої світової війни число комерційних банків в країні збільшилася незначно – до 50. Це було в багато разів менше, ніж, наприклад, кількість міських громадських банків, але роль акціонерних банків в економіці країни була величезною [1].

Загальні правові норми щодо створення та діяльності акціонерних комерційних банків вперше були встановлені державним законом "Про заснування приватних кредитних установ" від 31 травня 1872 року [1]. Цей правовий акт затвердив тимчасові правила акціонерних і приватних кредитних установ. Відповідно до цього, тимчасово припинялося створення приватних кредитних установ в столицях і тих губерніях, де їх уже існувало не менше двох. В інших місцях дозволялося заснування акціонерних комерційних банків з основним капіталом не більше 5 мільйонів рублів, а також кредитних установ, заснованих на круговій поруці позичальників.

Статути таких установ і зміни в них затверджувалися міністром фінансів за такими зразками:

1) для акціонерних комерційних банків як зразки служили затвержені раніше статuti Тифліського і Варшавського облікового банків від 21 травня 1871 року і Азовсько-Донського, Кишинівського і Ростовського-на-Дону банків відповідно від 12 червня, 18 жовтня і 7 грудня 1871 року;

2) для товариств взаємного кредиту зразками були статuti товариств Пензенського, Новочеркаського і Другого Харківського від 21 травня 1871 року і Варшавського від 10 листопада того ж року;

3) для міських кредитних товариств з круговою відповідальністю позичальників зразками служили статuti товариств Санкт-Петербурзького від 4 липня 1861 року, Московського від 30 жовтня 1862 року, Варшавського від 31 грудня 1869 року і Одеського від 20 квітня 1871 року [4].

Крім банків, в Російській імперії були і установи дрібного кредиту. Вони ділилися на три категорії. До першої відносилися сільські і волосні банки, що створювалися відповідно до закону 25 січня 1883 року і статутом 1885 року, а також існуючі ще до цього сільські банки, допоміжні сільські ощадні каси колишніх державних селян. Всі ці установи складалися під наглядом міністерства внутрішніх справ [1].

До другої, більш значною, категорії з кінця 60-х років XIX століття належали *ощадно-позичкові товариства*, засновані на принципах кооперації, і що складалися під владою міністерства фінансів.

У третю категорію входили кредитні товариства, які могли створюватися відповідно до положення 1895 року і засновувалися під наглядом Державного банку.

У 1883 році був прийнятий закон "Про порядок установи сільських банків і ощадно-позичкових кас". Відповідно до статті 1 міністру фінансів дозволялося засновувати установи сільських банків і ощадно-позичкових кас і перетворювати, у міру потреби, існуючі допоміжні та ощадні каси колишніх селян державних, питомої відомства і військових поселень [2]. Як джерела коштів для установи сільських банків і ощадно-позичкових кас могли виступати пожертви приватних осіб, кошти земств і сільських товариств, але в тих селищах, де існували вже ощадно-позичкові товариства, інші установи дрібного кредиту могли створюватися тільки на спеціальні пожертви приватних осіб. Міністру фінансів за погодженням з міністром внутрішніх справ пропонувалося видати правила, що визначають порядок дій, склад управління і нагляду таких закладів.

Відповідно до цього закону, в 1885 року був затверджений Нормальний статут сільських банків. Даний підзаконний нормативний акт визначав цілі сільських банків – надавати селянам можливість отримувати позики для задоволення насущних потреб господарства і доходи на грошові заощадження. Мінімальний основний капітал банку встановлювався в 300 рублів, кошти банку могли витратитися тільки на видачу позик.

Відповідно до статті 5, вільні кошти дозволялося вносити в якості вкладів до запитання в контори або відділення Державного банку або звертатися з квитками до Державного казначейства, або здавати на зберігання в повітове казначейство [2]. Пізніше дана норма була змінена циркуляром Міністерства Внутрішніх Справ від 18 січня 1897 року №3, який наказував всі вільні

кошти сільських банків, за винятком сум, необхідних для поточних оборотів, в обов'язковому порядку вносити в Державний банк, або державні ощадні каси [5].

Положення про установи дрібного кредиту було прийнято 1 червня 1895 року. Дія його поширювалася не на всі установи дрібного кредиту, а тільки на кредитні товариства, ощадно-позичкові товариства і каси, а також сільські, волосні і станичні банки і каси. Головна мета установ дрібного кредиту, за матеріальним становищем, полягала в тому, щоб надавати населенню позики для задоволення господарських потреб. Даним установам дозволялося приймати пожертвування, набувати майно, вступати в договірні зобов'язання, брати участь в судових процесах в якості позивача або відповідача, тобто фактично вони наділялися всіма правами юридичної особи. При цьому учасники установ дрібного кредиту несли відповідальність за їхніми зобов'язаннями на підставі кругової поруки. Джерелами коштів для відкриття кредитних товариств могли служити кредити Державного банку, що видаються під поруку учасників товариства на строк до 12 місяців, пожертвування земських, громадських, приватних установ та осіб. Джерелами коштів для відкриття ощадно-позичкових товариств і кас служили пайові внески членів товариства в сумі до ста рублів [3].

Таким чином, Положення 1895 року вводило в практику новий тип дрібних кредитних установ, який був невідомий вітчизняному законодавству раніше. Також даний законодавчий акт визначав права кредитних установ як юридичних осіб, розширював коло дозволених їм операцій і встановлював урядовий нагляд за їх діями. За задумом законодавця, даний нормативно-правовий акт повинен був впорядкувати діяльність дрібних кредитних установ і сприяти їх повноцінному і швидкому розвитку, але на практиці це не здійснилося повною мірою.

Станом на 1 жовтня 1903 року в Російській імперії налічувалося 2139 установ дрібного кредиту, 1 установа на 51400 жителів, в той час, як в Німеччині 1 така установа доводилося на 4800 жителів, а в Австро-Угорщині – на 8800 жителів [6]. Навіть на початку XX століття установи дрібного кредиту були розвинені слабо в порівнянні з європейськими країнами.

Тим часом, уряд надавало великого значення розвитку дрібного кредиту як основи місцевого господарства. У зв'язку з цим, 7 червня 1904 року було затверджено нове Положення про установи дрібного кредиту [1]. Положення визначало цілі наступним чином: полегшувати сільським господарям, хліборобам, ремісникам і промисловцям, утворених ними артілей, товариствам, а також волосним, сільським і станичним товариствам і виробництво господарських оборотів і придбання інвентарю, постачанням їх необхідними для того грошовими коштами, на банківських підставах, і прийняттям на себе посередництва в їх оборотах. Стаття 2 встановлювала, що на підставі даного Положення утворювалися: 1) кредитні товариства, 2) ощадно-позичкові товариства, 3) сільські, волосні і станичні громадські ощадно-позичкові каси, 4) земські каси.

Положення наділяло установи дрібного кредиту правами юридичних осіб – вони могли купувати і відчужувати майно, укладати договори, вступати в зобов'язання, позиватися, відповідати на суді, приймати пожертвування. Зобов'язання даних установ забезпечувалися для товариств відповідальністю учасників, для кас – відповідальністю засновників їх товариств або земств. Установам дрібного кредиту дозволялося утворювати спілки [4].

Таким чином, дане Положення вводило новий вид установ дрібного кредиту – земські каси, а також передбачало деякі заходи до заохочення кооперативних кредитних установ, встановлювало новий порядок завідування і постачання кредитних установ необхідними засобами. Зокрема, скасовано було право Державного банку видавати кредитним товариствам позики для складання їх основного капіталу. Оборотної кошти, як і раніше, дозволялося отримувати у Державного банку в вигляді вексельних кредитів.

Пізніше, в 1910 році, спеціальним законом державним ощадних кас було дозволено видавати позики для утворення основних капіталів установ дрібного кредиту. Заклади, що взяли позичку в ощадній касі, потрапляли під дію правил про нагляд за установами, яким відкритий кредит у державному банку.

Протягом досліджуваного періоду в Російській імперії відбувався процес збільшення числа і видів кредитних установ, пов'язаний з прийняттям нових законодавчих актів і вдосконаленням правового регулювання кредитно-банківської системи. Результатом стало поступове утворення банківської системи Російської імперії, що володіла специфічними рисами.

Дане явище, безсумнівно, слід вважати позитивним, оскільки особливість банківської діяльності така, що вона може ефективно здійснюватися тільки в системі, але процес формування банківської системи в Російській імперії залишився незавершеним. У цьому зіграло свою роль і відсутність єдиного закону про банківську діяльність. Наявність великої кількості різних законодавчих актів, які регламентували створення і функції окремих кредитних установ, не сприяло їх спільній діяльності, оскільки ці акти не завжди відповідали один одному, містили суперечливі норми [1].

Література

1. Електронний ресурс: https://uchebniki-besplatno.com/gosudarstvo-pravo_1206/bankovskoe-zakonodatelstvo-rossiyskoy-33580
2. Електронний ресурс: <http://um.co.ua/5/5-3/5-38569>
3. Електронний ресурс: <http://lawtheses.com/pravovoye-osnovy-deyatelnosti-kreditno-bankovskoy-sistemy-rossii-v-xviii-nachale-xx-vv-istoriko-pravovye-aspekty>
4. Електронний ресурс: <http://www.pandia.ru/text/78/390/74964-12>
5. Електронний ресурс: http://referatwork.ru/istoria_gosudarstva_i_prava_Rossii/section
6. Електронний ресурс: <http://www.dissercat.com/content/pravovoe-regulirovanie-bankovskoi-deyatelnosti-v-rossiiskoi-imperii-vtoraya-polovina-xix-nac>

УДК 930:94 (470+451) : 351 "18/19"

ФУНКЦІОНУВАННЯ ДЕРЖАВНОГО АПАРАТУ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. ІСТОРІОГРФІЧНИЙ АСПЕКТ

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, розвиненим 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.

Протягом другої половини ХІХ ст. одночасно з реорганізацією у державному апараті Російської імперії відбувалися зміни кількісного, соціального та якісного складу чиновницького апарату. 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.

Метою дослідження є спроба охарактеризувати діяльність державних інституцій в історіографії.

Наукові доробки обраної теми дозволяють констатувати про існування значної 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, характер взаємовідносин бюрократичного апарату та окремих чиновників [5]. На думку автора, держава являється головним об'єднуючим фактором усього суспільства, а чиновництво – необхідним посередником між державою та суспільством. У праці "Початок руського державного права" детально проаналізовано умови функціонування центральних та місцевих органів управління, особливості вступу на службу, коло обов'язків та прав чиновника [5].

У дослідженнях І.Андрієвського та В.Гессена прослідковується коло повноважень вищих представників органів влади на місцях протягом різних історичних періодів [1,4]. Важливу увагу приділено тим повноваженням, які входили до компетенції держслужбовця. Дослідники приходять до висновку, що реалізація посадовцем своїх обов'язків безпосередньо пов'язана або опосередковано з реалізацією того адміністративного органу, в якому вона працює. С.Корф звертається до проблематики участі дворянства у формуванні бюрократичного апарату другої половини ХІХ ст. [11].

Отже, дорадянська історіографія звертає увагу на урядові інстанції вищого рівня, їх формування, кількісний склад чиновницького апарату, прослідковує участь та роль дворянства у роботі державних установ.

Суперечливий доробок радянської історіографії потребує уважного й диференційованого підходу. Особливе місце посідає монографія П.Зайончковського [10]. Дослідивши велику кількість формулярних списків, автор проаналізував соціальний склад російської бюрократії, умови її матеріального забезпечення та рівень освіти.

Друга половина ХХ ст. характеризується поживавленням розвідок з даної проблематики. Зокрема, питання організації та правового регулювання державної служби розкриваються у

працях М.Єрошкіна та Н.Устьянцевої [8, 17]. З'являються регіональні дослідження щодо діяльності Ніжинських муніципальних органів. Зокрема, В.Шуст детально аналізує діяльність Ніжинського земства кінця XIX ст. [20].

Таким чином, радянська історіографія представлена поодинокими працями, у яких розкриваються окремі аспекти функціонування державного апарату, а самі чиновники постають як своєрідна каста, яка вирішувала питання державного значення. На жаль, марксистсько – ленінська парадигма суттєво звужувала історичний пошук по даній темі.

Сучасні дослідження суттєво розширюють дану проблематику. М.Бармак детально аналізує законодавчі акти, описує всі сторони життя чиновництва відповідно до постанов вищих державних інстанцій [2]. Неабиякий доробок у розвиток даної теми внесли українські дослідниці. Так, Раїса Воробей на основі архівних джерел прослідковує формування та функціонування міських дум і земств Чернігівщини [3]. В.Шандра звертає увагу на юридичну відповідальність чиновництва за скоєні ним злочини чи проступки [18].

Сучасний дослідник С.Дегтярьов, характеризує діяльність державних установ у першій половині XIX ст., їх соціальний склад, коло повноважень [6]. В.Дятлов звертається до проблематики соціального положення чиновника [7]. О.Редькіна, В.Рябцев, В.Нардова аналізують систему міського самоврядування та місце у ньому рядового чиновника [12, 13, 14].

Заслуговують на увагу праці, які висвітлюють історію становлення самоврядних інститутів Чернігівщини, зокрема, міста Ніжина. Велику роботу з їх вивчення провели Т.Журавльова, В.Симоненко, Є.Страшко, які на базі широкого кола джерел висвітлюють окремі аспекти функціонування самоврядних інституцій. Зокрема, які питання розглядали на засіданнях, як формували власний бюджет, якими соціальними, економічними діями здобули повагу у суспільства [9, 15, 16.]. Важливим доробком є праця Л. Шари, дослідниця аналізує процес формування та вплив реформ 60–90-х років на формування чиновницького апарату Чернігівщини. Авторка звертається до питань формування міських дум, земств, їх соціальний склад та специфічні особливості, які були притаманні даному регіону [19].

Отже, сучасні розвідки приділяють увагу місцю, ролі та відношення суспільства до представників державної служби, подають ретроспективний аналіз вітчизняного історичного досвіду формування і розвитку державної служби як професійної діяльності та як правового і соціального інституту, а також виявлення можливостей творчого врахування цього досвіду у сучасних державотворчих процесах.

Дорадянська історіографія звертає увагу на особливості функціонування державних установ, процесів розвитку законодавства у даній сфері, пояснює причини запровадження реформ у сфері державної служби.

Радянська історіографія не має великої кількості наукових розвідок, що зумовлено марксистсько-ленінською парадигмою. Дослідники звертали увагу на становлення та розвиток державних органів, розробку та вплив реформ на державні інстанції. Велику увагу приділяють розгляду структури державних органів різних рівнів, їх соціальний склад, ефективність діяльності, дають оцінку доцільності їх утримання.

Сучасний етап характеризується значним збільшенням наукових праць із даної проблематики, що зумовлено поживленням реформаторських процесів в Україні. Науковці починають звертати увагу на державні інстанції місцевих рівнів, матеріальне забезпечення нижчого чиновництва, статус у суспільстві. Не дивлячись на значну кількість наукових праць, багато актуальних питань залишаються малодослідженими, що свідчить, про потребу спеціального комплексного дослідження, де б розглядалася актуальна проблема розвитку бюрократичного апарату на місцевому рівні.

Література

1. Андреевский И. О наместниках, воеводах и губернаторах. – С-Петербург, типог. Эдуарда Праца, 1864 г. – 156 с.
2. Бармак М.В. Державна служба в Російській імперії: правові основи формування та функціонування корпусу цивільних службовців (XVIII – перша половина XIX ст.) – Монографія. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – 288 с.
3. Воробей Р.В. Система місцевих органів влади та управління в другій полов. XIX ст. (на прикладі Чернігівської губернії) – Чернігів: КП видав. "Чернігівські обереги", 2004. – 104 с.
4. Гессен В.М. Вопросы местного управления / В.М.Гессен. – СПб.: Тип.и лит. А.Е.Ландау, 1904. – 235 с.
5. Градовський А.Д. Начало русского сударственного права. Т.1 – С.-Петербург: Типографія М.Стасюлевича, 1875. – 436 с.
6. Дегтярьов С.І. Чиновники цивільних державних установ України (кінець XVIII – перша половина XIX ст.): соціокультурний рівень, система заохочень і покарань. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук. – К., 2015. – 39 с.

7. Дятлов В.А. Происхождение и образование как факторы социальной мобильности провинциального чиновничества Российской империи в половине XIX века (на примере Пензенской и Саратовской губерний) // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. – 2012. – № 27. – с. 605 – 608.
8. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России: Учебник для студентов высших учебных заведений по специальности "Историко-архивоведение". – 3-е изд., по перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1983. – 352 с.
9. Журавльова Т. Діячі чернігівського земства на поч. XX ст. // Сіверянський літопис. – 1999. – №4. с. 135 – 139.
10. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. - М.: Мысль, 1978. – 388 с.
11. Корф С.А. Дворянство и его сословное управление за столетие 1762–1855. – СПб., 1906. – 720 с.
12. Нардова В.А. Городское самоуправление в России в 60 – 90-х годах XIX в. Правительственная политика. – Л., Наука, 1994, – 260 с.
13. Редькіна О. Земства Лівобережної України як органи місцевого самоврядування та осередки ліберального руху // Історіографічні дослідження в Україні. Вип.10. – Ч.2. – К., 2000. – с. 135–157.
14. Рябцев В.П. Земства в Україні (середина XIX – поч. XX ст.): історіографія проблеми // Київський університет ім. Т.Шевченка. Вісник. Серія історія. Вип.41. – К., 1999. – с. 63 – 65.
15. 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.
16. Страшко Є.М. Міське самоврядування в Ніжині у 2-й половині XIX ст. // Історія та культура Лівобережжя України. – К.; Ніжин, 1997. – с. 70 – 75.
17. Устьянцева Н.Ф. Институт мировых посредников в системе государственного строя России (формирование и компетенция) / сбор. науч. труд. "Государственный строй и политико-правовые идеи России втор. полов. XIX ст.", – Воронеж.: изд. Воронежскогоунивер., 1987. – с. 24 – 33.
18. Шандра В.С. Адміністративна та судова відповідальність чиновника в законодавчих актах Російської імперії (до постановки наукової проблеми) // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – 2013. – Вип. 22. – с. 5 – 13.
19. Шара Л. Формування міських дум Чернігівщини за положенням 1870 р. // Проблеми історичного і географічного краєзнавства Чернігівщини: Чернігів. – 2002. – Вип. V. – с. 38 – 44.
20. Шуст В. Діяльність Ніжинського земства в кінці XIX ст. // Під прапором Леніна. – 1969. – 16 вересня. – с. 4.

УДК 94 (477) "15/16"

ВПЛИВ ПРАВОСЛАВНИХ БРАТСТВ НА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVI – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XVII СТ.

Філатова Т.Ю., магістрантка історико-юридичного факультету

Науковий керівник: доктор іст. наук, проф. **Лепявко С.А.**, кафедра історії України

В кінці XX – на початку XXI століття все більше вітчизняних вчених приділяють увагу вивченню теми освіти на українських землях. Ця тема є актуальною тому, що саме освіта може найбільш точно й живо передати особливості життя українського народу впродовж двох століть, що стали важливою сторінкою нашої історії, адже саме освіта визначає рівень розвитку суспільства, творчих сил і можливостей людини, а також визначений в типах і формах організації життя людей та створюваний ними світ матеріальних та духовних цінностей.

Метою статті є показати діяльність братств, їх вплив на розвиток української освіти та культури, а також вплив європейської культури на українську.

Хронологічні рамки дослідження: робота охоплює період кінця XVI – початку XVII століття.

Історіографія дослідження проблеми. Основоположником дослідження історії братських шкіл на українських та білоруських землях (за тодішньою термінологією "Західної Русі") вважається викладач Казанської духовної академії К.Харлампович. Ярослав Дмитрович Ісаєвич на ранньому етапі своєї наукової діяльності 1966 р. видав монографію "Братства та їх роль у розвитку української культури XVI – XVIII ст." [4], перервавши, таким чином, майже півстолітнє мовчання української радянської історіографії довкола цієї проблематики. Монографія Степана Сірополка "Історія освіти в Україні" [11], написана в 2001 році, вичерпно висвітлює питання розвитку освіти в Україні від початку нашої історії до недавнього минулого. Книга належить до найкращих досягнень історіографічної спадщини українського народу.

З середини XVI століття на українських землях активно починають розповсюджуватися ідеї протестантизму, відкриваються протестантські школи на єзуїтські колегіуми. Вони приносили на наші терени дещо нове з того, що дав реформаційний рух в країнах Західної Європи. Зрозуміло, що старі наші школи не могли конкурувати з ними своєю застарілою програмою. В цих умовах виникла гостра потреба реформувати українську школу, як один із засобів боротьби проти окатоличення і колонізації. Це завдання яли на себе братські школи.

За Гриценко Т.Б., братства – це всестанові, загальнонаціональні організації, що створювалися навколо церкви, сприяючи культурно-національному відродженню [1]. Зібрані внески витрачалися на їх матеріальну підтримку та благодійність. Братства відгукувалися на всі найважливіші події суспільно-політичного життя, посилали своїх представників у сейми, брали участь у розв'язанні питань про парафіяльного священика, відкривали школи, друкарні (наприклад, Києво-Печерська, Львівська), видавали підручники, тому з часом сфера їх діяльності розширювалася.

В різні часи соціальний склад братств був різним. Школи, що розташовувалися в невеликих містечках чи передмістях великих міст були більш демократичними. Слід зазначити, що учні приймалися до школи незалежно від їхнього стану та соціального положення [6].

Як зазначає Ісаєвич, зовнішні організаційні форми, такі як вибори старшин та їхня підзвітність зборам членів, наявність писемних статутів, врочистий обіт при вступі, були подібні у православних і католицьких братствах. Проте найважливішим було те, що у католиків, починаючи з середини XVI ст., діяльність братств носила контрреформаційний характер, отже, була повністю підпорядкована клірові, а ті православні братства, які починають виникати з 80-х рр. XVI ст., були виявом реформаційних тенденцій і прагнули перейняти у свої руки управління церковним майном і освітню діяльність [6].

Найпершими православні братства виникли у Львові та інших містах Галичини. Звідти вони поширилися по всій території України. Успенське братство, що виникло у 1544 році, стало одним з найбільших і найвпливовіших у Львові. На сьогодні ми маємо цілий ряд документів, які відображають протести проти національного гноблення, зокрема, боротьбу проти заборони підтримання зв'язків зі східними патріархами [7-9].

Час заснування Київської братської школи точно не визначено (приблизно 1615 – 1616 рр.). Головною мовою у Київській колегії та школах, що наслідували її була латинська. Нагадаємо, що на той час латинська мова була мовою суду, сейму, трибуналу, а отже, мала побутове значення. Тож всі шкільні предмети, крім катехізису та слов'янської граматики викладалися латинською мовою.

Знання польської мови вважалося гарним тоном для кожного освіченого українця. Вживання польської мови заходило так далеко, що в кінці XVI ст. і особливо в XVII ст. твори православних українців польською мовою були звичайним явищем [11].

Руській мові було також відведено місце в програмі братських шкіл, особливо в Литовській державі, де вона мала статус державної. Проте, слід зазначити, що руська мова не користувалася пошаною серед інших дисциплін братських шкіл. Насправді, такою була ситуація з рідною мовою і в католицьких, і в протестантських школах, поки ідеї Яна Амоса Каменського не запанували в шкільній практиці.

До програми входили також риторика, діалектика та гомілетика. Діалектика ставила на меті навчити учнів гнучко мислити, знайомила їх з основами логіки. Риторика вчила красномовству, щоправда, вчителі навчали, в основному, за єзуїтськими та протестантськими зразками, не вдаючись в сутність предмету. Гомілетика займалася прикладанням правил риторики до духовних проповідей [11].

Значно гіршою ситуація була з науками квадривіума (арифметикою, астрономією, музикою та геометрією). Можна помітити, що програма братських шкіл багато в чому була простою копією єзуїтських шкіл, часто шкільні підручники православних шкіл просто перероблялися з підручників шкіл єзуїтських. Однак, мають місце оригінальні підручники, або перекладені з грецької мови. Братські школи були між собою в близьких взаєминах, тому, підручники, видані одною братською школою, знаходили поширення в інших [4].

Київський колегіум у першій половині XVII ст. став центром згуртування найкращих національних сил у науці, літературі, філософії.

Отже, можна зробити висновок, що братські школи були надзвичайно важливим явищем в розвитку українського шкільництва, відігравали велику роль в піднесенні української культури. Братства зробили величезний внесок в розвиток шкільної освіти на Україні, продукуючи нове покоління освічених, творчих людей, палких патріотів своєї Батьківщини. Саме вони були могутньою зброєю проти національного гноблення і тиску на ті основи християнства, які були закладені в національній свідомості українського народу.

Література

1. Гриценко Т. Б., Гриценко С.П., Кондратюк А.Ю. Культурологія. Навчальний посібник / К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 392 с.
2. Грушевський М. Історія України-Руси. – К.: Наук. думка, 1995. – Т.6.
3. Дзюба О.М. До 400-річчя з часу заснування на Україні першого братства // Український історичний журнал. – 1986. – №9. – С. 132 – 136.
4. Ісаєвич Я.Д. Братство та їх роль у розвитку української культури XVI – XVIII століть / Я.Д.Ісаєвич. – К.: Дніпро. – 1966. – 93 с.
5. Ісаєвич Я.Д. Освітній рух в Україні XVII ст. Східна традиція і західні впливи / Я.Д.Ісаєвич // Київська старовина. – 1995. – №5. – С. 2 – 9.
6. Історія української культури: у п'яти томах. Т.2. Українська культура XIII – першої половини XVII століття / Ред. В.А.Смолій. – К.: Наук. думка, 2001. – 848 с.
7. Мазур П.І. Отчі світильники: Сторінки з історії школи і педагогічної думки в Україні епохи Відродження (XV ст. – початок XVIII ст.). Навч. посібник. – Д.: Український культурологічний центр, 1997. – 104 с.
8. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посібник / Л.А.Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
9. Надтока Г.М. Православна церква і процес українського національного відродження: монографія / Г.М.Надтока. – К.: Прайм, 1996. – 112 с.
10. Огієнко І. Українська церква: Нариси з історії української православної церкви: У 2-х т. – К.: Україна, 1993. – 284 с.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С.Сірополко. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.

УДК 821.161.2.09

**ГЕНДЕРНА ПРОБЛЕМАТИКА У ТВОРЧОСТІ
ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Бобрик Д.М., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Ковальчук О.Г.**, кафедра української літератури

У статті досліджуються гендерні проблеми в ідіолекті В. Винниченка (на матеріалі малої прози). Розкривається проблема "нової" жінки. Дається характеристика основних жіночих типажів.

Ключові слова: "гендер", "гендерна проблема", "фемінність", "маскулінність", "гендерні літературознавчі студії", "нова жінка".

Наприкінці 90-х років ХХ століття в українському літературознавстві виокремився якісно новий підхід – аналіз літературного твору через гендерну проекцію. Гендерний підхід дає змогу абстрагуватися від нав'язаних патріархальним суспільством гендерних стереотипів, він зорієнтований на виявлення закладених у літературному тексті уявлень про маскулінність та фемінність. Хоча представники гендерного підходу до літератури в якості об'єкта свого дослідження обирають зазвичай тексти, створені письменниками-жінками, гендерні студії не обмежуються лише "жіночим письмом", а включають також і чоловічу літературу, особливо ту, яка акцентує увагу на проблемах статі і гендерної взаємодії.

Кохання, проблема сім'ї, проблема материнства – батьківства, переосмислення та перебудова статевої ролі, проблема гендерної дискримінації, репрезентація "нової" жінки, активної, психологічно сильної, яка хоче бути повноцінною особистістю – ось сфера зацікавлень Володимира Винниченка. Саме це дозволяє нам проаналізувати його творчість, оперуючи гендерним підходом.

Мета дослідження: дешифрувати гендерну проблематику і специфіку її художнього втілення в малій прозі В. Винниченка крізь призму гендерної методології.

Теоретико-методологічною основою дослідження є праці основоположників феміністичної критики та гендерних студій: С. де Бовуар, Е. Шовалтер, Л. Ірігарей, А. Колодни, Г. Сіксу, представників літературознавчої гендерної методології: А. Усманової, Т. Дороніної, Н. Зборовської, О. Темкіної. Під час аналізу творчості В. Винниченка використані праці О. Ковальчука, Н. Михальчук, В. Хархун, В. Панченка, О. Брайка, Р. Купідурі та ін.

Перш ніж перейти до аналізу з'ясуємо значення поняття "гендер".

Гендер – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок й чоловіків [6, с.11].

У суспільстві склалися певні очікування щодо виконання жінками й чоловіками тих чи інших ролей. У зв'язку з цим виникає поняття "**гендерні ролі, яке породжує гендерні стереотипи**". Уявлення про нібито правильну й природну поведінку жінок і чоловіків, які сконструйовані суспільством.

Коли говорять про гендер, то також мають на увазі такі поняття як "**маскулінність**" і "**фемінність**" (соціальні уявлення про те, що означає бути чоловіком або жінкою), які відображають гендерну ідентичність. Зокрема, **маскулінність** у традиційній (патріархальній) парадигмі пов'язується із силою, владою, мужністю, витривалістю, аргесією, неемоційністю, орієнтацію на успіх. Натомість **фемінність** – протилежні до маскулінності риси: емоційність, чуйність, слабкість, залежність тощо.

Вивчення чинників, процесів і результатів соціального конструювання гендеру займається **такий методологічний підхід, як гендерні студії**. Вони міждисциплінарні, функціонують у різних соціально-гуманітарних дисциплінах.

Під час аналізу твору крізь призму гендерного підходу слід брати до уваги такі кодифікати, як гендерні ролі та гендерні стереотипи, маскулінність-фемінність, тілесність, гендерна проблематика. **Гендерні проблеми** – це суспільні й психологічні проблеми, пов'язані з роллю, яку

виконують у суспільстві чоловіки й жінки. Потрібно простежити, яке місце автор відводить жінці й чоловікові, на цей аспект, звичайно, матиме вплив світоглядна позиція автора та суспільна ситуація історичного періоду, який зображено в тексті.

У зв'язку з ідеєю "смерті автора" (Барт), згідно з якою авторської автентичності не існує, для тлумачення "жіночого" з'являється новий критерій: не біологічні ознаки, а ґендерні текстуральні стилі (Жеребкіна). "Жіноча" традиція реалізується в тексті, незалежно від статі автора.

Аналізуючи тексти Володимира Винниченка крізь призму ґендерного підходу доречно використати такі його **напрямки**:

- руйнування ґендерних стереотипів в інтерпретації літературного твору (переважно його образної системи);
- визначення особливостей суб'єктивації жіночих характеристик у творах автора-чоловіків;
- представлення у літературному творі опозиції "чоловік-жінка", враховуючи ґендерні стереотипи автора;
- концентрація на описі емансипації й фемінізму в художніх творах.

Володимир Винниченко є одним із перших, серед чоловіків-письменників, в українській літературі, хто спробував проаналізувати жіночу психологію. Як стверджує Інна Кошова: "З'являється образ "нової" жінки, активної, самодостатньої, наділеної психологічною силою, жінки, яка намагається вийти за межі свого статевого призначення і здобути духовну свободу. Традиційні чоловічі й жіночі образи втратили свою цілісність" [4, с. 15].

Отже, однією з ключових у творчості В. Винниченка є проблема репрезентація емансипованого типу жінки.

Пробудження особистості жінки в умовах андроцентризму з'являється в оповіданні "Краса і сила". У творі в опозиції знаходяться категорії краси та сили, однак категорія краси представлена не жіночим началом, а чоловічим, що дисонує із пережитковими патріархальними стереотипами. Винниченко зображує жінку, яка наділила себе правом вибору. Вона виявляє свою волю, свої бажання, якщо Мотря не хоче виходити заміж за Андрія – то вона цього не робить. Це вона обирає собі нареченого, а не навпаки. Винниченко не робить акценту на зовнішності жінки, вона не героїня сентиментальної повісті, і не просто гарненька лялька, це характерний персонаж, саме на ньому концентрує увагу митець. Образ Мотрі **амбівалентний**: з одного боку в її поведінці простежується маскуліність, з іншого патріархальна покірність. Це сильна вольова жінка, яка маніпулює чоловіками. Вона насміхається з Ілька, але в той же час схиляється перед його красою. Вона сміється з того, що Андрій її б'є, адже це Мотря керує ним, це вона своєю поведінкою змушує його ревнувати. Вона сповідує принцип *"Б'є – значить любить"*, що робить її патріархальною жінкою. Мотря маскулінна поряд з Ільком, коли на горизонті з'являється Андрій вона стає покірною та слабкою жінкою. Мотрі притаманна жертвовність, вона нехтує своїм комфортом заради Андрія та їхнього сина і виїжджає на поселення з ув'язненим чоловіком. Вона не обирає Ілька, бо він слабкий, інертний: *"Ти, бач, такий: як зо мною говориш, – ти мене слухаєш; з ким другим – того слухає. Як то кажуть: "Куди вітер віє, туди я хилюся"*" [3, с. 33].

Винниченко піднімає у своєму творі **проблему насильства над жінкою**. Насильницькі дії Андрія можна розглядати як систему поведінки, мета якої досягнення влади і контролю в сімейних стосунках. Тому Андрія можна назвати егоїстичним тираном, який за рахунок приниження жінки намагається продемонструвати своє верховенство над нею, таким чином потішити своє самолюбство, самоутвердитись. Останнє особливо актуальне для цього чоловіка, який належить до маргінального середовища (злочинців): звик досягати своєї мети незаконними, аморальними методами. Виявом безпорадності Андрія є епізод із голубом, він знущується над пташкою, бо розуміє що навіть пташка має більше, ніж він, має свободу: *"Політаєш у мене"* вигукує Андрій, який, не маючи нічого, навіть свободу втратив.

У творі **"Контрасти"** перед нами постає образ амбівалентної жінки, контрастність проявляється в її характері: вона є ніжною, залежною від думки суспільства, а в той же час маскулітною, сильною, норомливою.

Фемінною Гликерію робить її емоційність. Через постійні зміни настрою її можна назвати циклотиміком, героїня схильна до істеричності, однак вона намагається себе контролювати. Оцінюючи свою зовнішність і себе загалом, Гликерія не розуміє, як її таку негарну мужичку міг обрати такий освічений, привабливий чоловік, як Іван. Саме такі думки зближують Гликерію з патріархальною жінкою. Сила Гликерії проявляється під час зустрічі із злидінними заробітчанами, Іван в цій ситуації більше звертає увагу на естетичний бік цієї ситуації, Гликерія ж пропонує хоч і мізерну, але реальну допомогу, вона принаймні намагається щось зробити.

У тексті **актуалізовано проблему возвеличення чоловіка над жінкою**, чоловіки, без вагомих на те підстав, вважають себе більш моральними, більш корисними і взагалі кращими за жінок. Саме тому Іван, зіставляючи огидне та гарне, на інтуїтивному рівні в якості негативного об'єкта для порівняння обирає жінку, і змальовує її як потворну, непристойну істоту, бездуховну.

У тексті порушено проблеми ґендерної стереотипізації: "традиційні категорії, за якими сегрегують жінок і чоловіків – це зовнішня краса і фізична сила. Від чоловіків суспільство очікує виконання важкої фізичної праці, від жінок, відповідно, очікується бути красивою і сексуальною" [5, с. 14]. Такі суспільні уявлення пригнічують негарну Гликерію, провокують виникнення в неї почуття власної неповноцінності та меншовартості.

Людмила із оповідання "Роботи!" це тип жінки-наставниці, яка вказує шлях розгубленому і зневіреному Максиму. Людмила – модерна жінка, яка на протигагу пасивності патріархальної жінки, яка була знеособленим додатком до чоловіка, і просто пливла за течією життя, висуває свою активність. Вона вимагає поваги до себе, ґендерної рівності:

"– Я перш усього не "добродійка", а "товаришка". Останній раз говорю, що я для вас не "добродійка", а "товаришка Людмила", як ви для мене "товариш Максим" [1, с. 77].

Вона боролася із синдромом неповноцінності та меншовартості української мови, який укорінився в душах українців. Саме вона врятувала Максима від необдуманих вчинків, які могли призвести до фатальних наслідків. Нам не відомо, чи була Людмила гарною, чи ні. В.Винниченко акцентує увагу на її очах: вони відображають:

– її характер: "... ніби не зрозумів він (Максим) і ще ширше усміхнувся, силкуючись не зустрітись з її серйозним, строгим поглядом великих сірих очей" [1, с. 77];

– її переживання: "Тоді великі сірі очі її мов ще побільшувались і мов обливали все трохи смугляве, гарне лице її строгим і навіть суворим світом" [1, с. 86];

– її почуття: "Та ну? – засміялась ласкаво Людмила й промінястими, тихими очима мов голубила його" [1, с. 104].

В.Винниченко своїм твором реабілітує жінку. Людмила руйнує міф, згідно з яким жінку розглядали виключно як виховательку та домогосподарку. Людмила не підлаштовується під традиційні моделі поведінки жінок та чоловіків, на зразок того, що жінка не повинна займатися громадською діяльністю. Людмилу не дуже цікавлять всі ці застарілі канони, це самотнє особистість, яка має свої пріоритети, плани на життя. Контрастним до попередніх є образ жінки-хижачки, це жінка, яка веде паразитуючий спосіб життя, вона ніби живиться енергією Миколи, отримує задоволення від його страждань. Винниченко актуалізує у творі проблему сімейної реалізації, проблему психологічного насильства. Микола мріє про домашній затишок, хоче знайти в свої дружині підтримку, натомість жорстока Ганна просто розчавлює ці сподівання і принижує його. У тексті висвітлено два кардинально протилежні погляди на жінку. Таке ставлення виявляє Микола Семенюк: "Ти не бачив її? От побачиш! Не буду хвалити, але, знаєш, краса якась надзвичайна. Очі, знаєш, такі чорні, великі, блискучі страшенно..." [2, с. 180]. Антагоністом виступає Іван Ганенко: "Жінка – друг... Дурниця... вигадана сплячими хлопчиками! Жінка, черевик, горілка, пара, громовина, лампа, стіл – усе однаковий крам на потребу чоловікові" [2, с. 182]. В останній фразі яскраво виражена дискримінація. Ставиться до жінки як до товару – це означає нівелювати її людські якості. Яскраво прослідковується ця проблема в оповіданні "Олаф Стефензон", у якому батько головної героїні Емми готовий експлуатувати доньку заради того, щоб досягнути слави, втіливши свої мистецькі ідеї в життя.

В оповіданні "Таємна пригода" В.Винниченко демонструє тип вільної жінки, свідомість якої не заангажована моральними нормами, умовностями, стереотипами. Жінка заявляє про своє бажання, чоловік для неї – засіб досягнення мети: "Ви – просто... ну, вроді штучного апарата були, без якого не можна обійтись" [7, с. 287]. Автор зображує цинічну жінку, вона має нігілістичне ставлення до загальноприйнятих норм моралі, живе, керуючись своїми принципами, потребами, уявленнями про правильне – неправильне. Жінка заявляє про своє бажання: "Ну, сказати, що я хочу собі мати дитину без всяких там ваших шлюбів, батьків, кайданів і такого іншого?" [7, с. 287].

Кожна людина вільна у своєму виборі: якщо жінка не хоче виходити заміж, то ніхто не може змусити її зробити це. Однак в аналізованому тексті вільне кохання має наслідки: жінка відповідає не тільки за себе, а ще й за долю своєї майбутньої дитини, яку вона позбавляє можливості мати батька. Виникає проблема неповної сім'ї. Дитина в такій родині буде відчувати брак уваги, можуть виникнути проблеми із соціалізацією. Поведінка хлопчика, який росте без батьківської турботи, може набути фемінного характеру; також дитина може перейняти таку модель сім'ї для створення такої ж неповної родини.

Але жінка йде на такий крок не без підстав, вона не хоче уникнути ризику перетворитися на інертну істоту, яка не має власної волі. Таким чином актуалізовано проблема другорядної ролі жінки в сім'ї. Склався ґендерний стереотип, згідно з яким жінка порівняно з чоловіком є меншовартісною, не самодостатньою істотою, тому у сімейних стосунках вона має бути прислужницею. Тобто сімейні стосунки, як правило, будуються на відносинах рабовласника та рабині.

У своїх творах В.Винниченко зображує процес відродження волі пригнобленої жінки. Цю проблему ми виявили в усіх текстах, які є об'єктом нашого дослідження. Нам вдалося виокремити такі жіночі типи у творах малої прози Винниченка:

- тип **амбівалентної жінки**;
- тип **жінки-наставниці**;
- тип **вільної**;
- тип **жінки-хижачки**;
- тип **жінка-подарунок**.

Проаналізувавши вище зазначені твори, можна помітити еволюційний характер моделювання жіночих образів. Образ Мотрі (вір "Краса і сила") – це лише початок трансформації типової патріархальної жінки, їй ще притаманна покірність, вона дозволяє чинити насильство над собою. У свою чергу Гликерія має силу волі, у потрібний момент вона може продемонструвати свій характер, хоча вона емоційна, це робить її дещо фемінною. Людмилу із оповідання "Роботи" Винниченко наділяє не аби яким інтелектом, ерудицією та сильним характером. Апофеозом цього калейдоскопу жіночих характерів стає образ жінки із твору "Таємна пригода", ця жінка демонструє свою волю, вона хазяйка свого життя.

В аналізованих творах ми виявили такі ґендерні проблеми: проблема фізичного насильства над жінкою (повість "Краса і сила"), проблема психологічного насильства над чоловіком (оповідання "Заручини"), проблема жінки-революціонерки, яка не може виразити свої почуття, не може виявити своє жіноче начало (оповідання "Роботи"), проблема сімейної реалізації чоловіка (оповідання "Заручини"), проблема материнства й батьківства (оповідання "Таємна пригода"), проблема неповної сім'ї (оповідання "Таємна пригода"), проблема ґендерної стереотипізації (оповідання "Контрасти"), проблема перетворення жінки на товар для споживання чоловіком (оповідання "Олаф Стефензон"), проблема ґендерної дискримінації.

Література

1. Винниченко В. Вибрані твори / передм. А.Гуляка. – Київ: Сакцент Плюс, 2005. – 256 с.
2. Винниченко Володимир. Краса і сила. (Упоряд., авт. Приміт. Федченко П., авт. передм. І.Дзевєрін). – К.: Дніпро, 1989. – 752 с.
3. Винниченко В. Твори в 2 т. Т. 1 – Київ: Дніпро, 2000. – 584 с.
4. Кошова О.О. Проблема статі у романах Володимира Винниченка 1911 – 1916 рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 "Українська література" / О.О.Кошова.– К., 2005. – 15 с.
5. Магдиш Р.О. Феміністичне прочитання особистості жінки у ранніх романах Володимира Винниченка [Електронний ресурс] / Р.О.Магдиш // Культура народів Причорномор'я. – 2010. – № 177. – С. 231 – 233. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/32878>.
6. Основи теорії ґендеру: навч. посіб. [В.П.Агєєва, В.В.Близнюк, І.О.Головашенко, П.П.Горностаї та ін.]; за ред. М.М.Скорик, В.П.Агєєва, Л.С.Кобелянська – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 11.
7. Український декамерон. Кн.1. Дияволиця: новели, повість / упоряд. Р.В.Піхманець; післямова Іван Овксентійович Денисюк. – Київ: Довіра, 1993. – С. 273 – 288.

УДК 821.112.2.09

МИСТИКА ЦИФР И ДАТ В РОМАНЕ Т.МАННА "ДОКТОР ФАУСТУС"

Бойко Т.В., студентка IV курса филологического факультета
Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. **Бучин А.П.**

В насквозь идеологизированном XX веке многие деятели науки и искусства воспринимались и оценивались противоборствующими политическими лагерями не по их реальным заслугам на ниве науки и искусства, а по принципу "свой – чужой". Томас Манн (1875 – 1955) не был исключением и его роман "Доктор Фаустус" обычно рассматривают как яркое проявление его политических пристрастий и антипатий.

В рамках той "эпохи противоборства" были придуманы идеологические механизмы, предохраняющие любые идеологизированные творения от профессиональной критики. Например, роман "Доктор Фаустус" был обозначен как "интеллектуальный", "философский", "антифашистский", и потому далеко не каждому позволено закричать, увидев это новое платье

романа, – “А король-то голый!”¹ Впрочем, эта ситуация больше напоминает проделки попа Амиса, картины которого мог увидеть только тот, кто рождён в законном браке², или проделки Уленшпигеля, утверждавшего, что его картины может увидеть только человек благородного происхождения³. Законнорожденные благородные идеологи, видимо, увидели “интеллектуальность”, “философичность” и прочие достоинства данного романа.

Хорошо. Пусть так. Да, этот роман Томаса Манна является “интеллектуальным”, ибо как иначе назвать нудноватый пересказ в романе школьных учебников, статей из энциклопедий, перечисление ассортимента товаров музыкального магазина и на полном серьёзе размышлений о детской сказочке про русалочку? Страшно подумать до каких высот “интеллектуальности” мог подняться писатель, если бы в его время существовали универсамы, и он мог бы на сотнях страниц описывать ассортимент их товаров! Альберт Эйнштейн и другие теоретики совсем не возмутились, когда Т.Манн заполнял страницы своего романа бледным пересказом теории “большого взрыва”, приписав её своему герою. А вот еврей Арнольд Франц Вальтер Шёнберг [16] возмутился тем, что романист стащил его музыкальные теории и подробно описал их в романе как теории его героя Адриана Леверкюна. Просто беда у немцев с этими евреями, ибо забирают у немецкого гения Адриана Леверкюна, как раз именно то, в чём должна была проявляться его гениальность. Но пик немецкой “интеллектуальности” романа приходится вовсе не на пересказ школьных учебников или ассортимента магазина, и даже не на воровство “еврейских идей” в музыке, а на подробный пересказ словами музыкального произведения. Причём автор даёт фору всем мошенникам прошлого и абсолютно предохранён от критики такого пересказа, ибо разбирает несуществующие музыкальные произведения. Анализ картин Амиса-Уленшпигеля⁴. Тем самым оказывается, что Т.Манн придумал, как избавиться от безработицы среди музыкальных критиков.

Впрочем, эклектическое нагромождение в романе разнообразных фрагментов знаний может трактоваться, как неудачная попытка представить все достижения немецкого духа на протяжении нескольких столетий.

Да, роман “Доктор Фаустус”, безусловно, является “философским”. Если понимать под “философией” полное отсутствие логики. По сюжету романа⁵ его герой Адриан Леверкюн заключает договор с чёртом, и по этому договору, скреплённому кровью, он получает возможность творить гениальные произведения, но лишается права кого-то любить. Герой романа нарушает договор и привязывается к пятилетнему племяннику и чёрт, по мнению героя романа, забирает у ребёнка жизнь. Если следовать логике, то все, кого любит герой романа, должны погибнуть. А это и мать, и сестра, и друг-повествователь, и, особенно, женщина, которой он признаётся в любви и предлагает стать его женой. Да и музыка должна была погибнуть, ведь герой любил её больше всего. Все живы⁶. “Верую, ибо абсурдно”. Можно, конечно, посчитать философией

¹ Король (в оригинале – император) некоторого государства нанимает двух проходивцев, которые обещают сшить ему новое платье из столь тонкой ткани, что она будет практически невидимой для глупцов. Проведя некоторое время за пустым ткацким станком, мошенники передают королю “невидимое платье” [9]

² Удастся увидеть картину

Такой лишь дочери иль сыну,
Что в честном браке рождены
От мужа и его жены.

Кого ж бесчестит их рожденье,
Те ничего в моем творенье,
Клянусь, вовек не разберут. [8]

³ В итоге, Уленшпигель так ничего не нарисовавший за положенные 60 дней, которые были проведены в пиру и роскоши, прибег к хитрости, известной нам по сказке о Голем короле. Уленшпигель сказал, что картину сможет увидеть только представитель благородных кровей. В итоге все благородные господа и дамы восхищаются пустыми голыми стенами, а Уленшпигелю удастся счастливым образом исчезнуть вместе с причитающейся ему наградой [9]

⁴ “При этом в финальный момент происходит откровенное высказывание графского шута, который при всём признании своей “глупости” заявляет, что также ничего не видит, и тогда Уленшпигель предпочитает действовать так: “Когда говорят дураки, умным лучше всего скрыться” – [9]

⁵ Сюжет романа и его название очень похожи на ворованные. Можно, конечно, говорить о народном немецком творчестве. Но почти полтора столетия в мировой культуре существует “Фауст” Гёте и вдруг появляется “Доктор Фаустус” Манна. Это попытка примазаться к уже раскрученному качественному бренду подобно тому, как на современной эстраде появляются, например, фейковые Шалапины и Скрыбины.

⁶ Существует мнение, что это смерть невинного человека – (ребёнка!) - и в том есть трагедия. Но эта попытка применить судьбу Христа к персонажу Манна предполагает, как минимум, что Христос погиб из-за того, что кто-то из его близких продал душу дьяволу и что все остальные персонажи – (мать, сестра, друг, любимая) – тоже в чём-то виновны. Если же учесть, что смерть пятилетнего мальчика в романе подспудно, расположением материала, ассоциируется со смертью пятилетнего Третьего рейха, который тогда надо

богословские рассуждения о диалектике добра и зла, завершающиеся тезисом о том, что оправдание Бога “состоит в Его способности из зла породить добро” [7, 67]. Но в них Бог нужен только для апологетики зла и пропихивания в подсознание читателя мысли о том, что из зла гитлеровской Германии, Бог может сделать добро, и для этих превращений гитлеровская Германия полезна.

И вслед за рассказом о “*маленьком гробике*” у Манна идёт рассказ о Германии 25 апреля 1945 года и о “*страшном человеке*” из бункера, приказавшем своим солдатам расстреливать офицеров, заговоривших про капитуляцию. И здесь мы наталкиваемся на мистику цифр и дат в романе “Доктор Фаустус”, хотя волею автора рассказчик её отрицает⁷. Умирает пятилетний ребёнок и умирает пятилетний Третий Рейх. Этот термин “*Третий рейх*” никогда не был официальным и им, зачастую, обозначают весь период правления Гитлера, но реально Третий рейх возник только после разгрома Франции. (Польша, Бельгия, Нидерланды и Люксембург – это десерт. Без изнасилования Франции рейхи не получаются). И в 1945 году Третьему рейху было пять лет, ибо Франция пала в 1940 году. Подобно тому, как Второй рейх возник после падения Франции в 1871 году и просуществовал до поражения Германии в 1918 году [14]. За спиной Адриана Левекюна, из-за любви которого умер пятилетний ребёнок, замаячила фигура “*страшного человека*”⁸, из-за любви которого к Германии, она, в виде пятилетнего Третьего рейха, – гибнет. В конце романа Томас Манн (или рассказчик) говорит о договоре Германии, скреплённом кровью⁹. И этой фразой договор с чёртом Адриана Левекюна, превращается в договор с чёртом Адольфа Гитлера – “*страшного человека*”, представлявшего погубленную им, якобы любимую, Германию. Роман становится не романом о выдуманном гениальном композиторе, а романом о гибнущей Германии во главе с гениальным, но сошедшим с ума фюрером. В чём состоит сумасшествие Гитлера? В романе фактически высказываются две версии. Во-первых, он что-то не так сделал в 1941 году и гений умер. Во-вторых, сошёл с ума и не капитулировал, когда стало ясно, что война проиграна, и позволил вести войну на территории Германии. В первую мировую войну на территории Германии войны не было. Разорялись чужие территории. Автор романа хвалит итальянцев, которые сразу капитулировали, когда война подошла к их границам. Значит, сумасшествие вождя – это война на своей территории... А когда “*По выжженной равнине – за метром метр – идут по Украине солдаты группы "Центр"*” [15] – то это нормально... (“*А перед нами всё цветёт, за нами всё горит*” [15])

Что это за дата 25 апреля 1945 года? О! Это не простая дата! Это знаковая дата – в этот день произошла встреча на Эльбе советских и американских войск, похоронившая надежды на спасавший Германию конфликт Советов и Америки. В этот же день открылась конференция в Сан-Франциско, создавшая Организацию Объединённых Наций (ООН). Но немецкого государства не было среди 50-ти государств-основателей. Соответственно, эта дата, прописанная в романе, превращается в дату смерти пятилетнего Третьего Рейха. Капитуляция ещё не произошла, но рейх уже мёртв и впереди только похороны.

А какие другие мистические даты есть в романе? Есть некоторая несогласованность в датах смерти главного героя. Так в самом начале романа говорится буквально следующее: “*Перечитав эти строки, я уловил в них какую-то затрудненность дыхания, беспокойствие, столь характерное для душевного состояния, в котором я нахожусь ныне, 23 мая anno 1943, через два года после смерти Левекюна...*” [7, 3].

Читатель, если он освоил арифметику, автоматически минусует два года от 1943 года и у него получается, что герой романа – немецкий гений! – умер в 1941 году. В конце романа автор утверждает, что герой романа умер в 1940 году. Что значит эта нестыковка дат? В конце романа автор забыл, что писал в начале? Или автор предполагает, что читатели его “*интеллектуального*” и “*философического*” романа либо не знают арифметику, либо забыли, о чём он говорил в начале, либо не дочитают его роман до конца? Всё возможно. Но предположим, что автор

трактовать “невинным”, то подобный непродуманный довод становится не только совершенно неуместным, но даже и кощунственным. – Т.Б.

⁷ “Мистика чисел не моя сфера, и то, что Адриан с давних пор был молчаливо, но явно склонен к ней, всегда меня огорчало. Тем не менее, мне, право же, доставило удовольствие, что на предыдущую главу пришлось недобрая, пугающая цифра XIII.” – [7, 71].

⁸ “Страшный человек, который в прошлом году уберёт свою жизнь, все равно уже давно померкшую и теперь догорающую, от покушения отчаявшихся патриотов, решивших спасти последнее достояние – возможность исторического будущего, приказал своим солдатам утопить в крови натиск на Берлин и расстреливать всякого офицера, заговаривающего о капитуляции. Этот приказ исполнялся неоднократно” [7, 310].

⁹ “Германия, с лихорадочно пылающими щеками, пьяная от сокрушительных своих побед, уже готовилась завладеть миром в силу того единственного договора, которому хотела остаться верной, ибо подписала его собственной кровью. Сегодня, теснимая демонами, один глаз прикрывши рукою, другим уставясь в бездну отчаяния, она свергается все ниже и ниже” [7, 329].

желает утвердить в подсознании читателя определённый год смерти гения – 1941 год. Чем известен этот год? Гитлер напал на СССР. Иными словами, в 1943 году стало ясно, что какой-то гений умер в 1941 году. Видимо, не следовало бы Гитлеру нападать на СССР. Вероятно, именно его гений умер в 1941 году.

Со слов рассказчика дата начала романа о гении Адриане Леверкюне – 23 мая 1943 года. Собственно, в этот день никаких особых событий мирового уровня не было. Они были чуть раньше, оставляя время на осмысление всей складывавшейся ситуации на фронтах Второй мировой войны. В начале года в Сталинграде капитулировала армия фельдмаршала Паулюса¹⁰. А 13 мая 1943 года капитулировали итаलो-немецкие войска в Северной Африке. Думаящие люди в Германии тогда к 23 мая 1943 года понимали, что исход войны уже предрешён, и Томас Манн начинает роман о жизни и смерти немецкого гения. Различие между автором романа и рассказчиком в романе позволяет некоторым критикам называть рассказчика туповатым и ограниченным, а Томаса Манна – умным и талантливым. Но, как представляется, это скрытая и стыдливая форма критики автора, поместившего в романе немало страниц, воспевающих немецкий гений. В любом случае, рассказчик в романе начинает свой рассказ о немецком гении, уже прекрасно понимая неизбежность поражения Германии в войне¹¹.

Что же это за немецкий гений? В какой сфере гений? Известно, что тогда Германия признавала только одного гения – Адольфа Гитлера, который, якобы, любил Германию, а ещё любил философию Фридриха Ницше, музыку Рихарда Вагнера и был художником, рисовавшем посредственные картины. Герой Томаса Манна – гениальный композитор, а не художник или философ. Но он повторяет судьбу Фридриха Ницше, в конце жизни ставшего безумным. *“Повторяет”* – мягко сказано. Томас Манн стащил у Фридриха Ницше его судьбу, чтобы отдать её герою своего романа. А в начале жизни герой романа воспитывается у дяди и его итальянского друга. Зачем автору понадобился итальянский друг дяди-воспитателя главного героя? Есть один итальянец, кратко определивший фашизм – *“Суть фашизма заключается в том, что это политическая система, при которой интересы государства ставятся выше интересов личности”* Может, автор романа намекает на Бенито Муссолини [12], поднятого из политического небытия черниговской еврейкой Анжеликой Балабановой? [11] Да, в начале политической карьеры Гитлер учился у этого итальянца. Герой Томаса Манна в конце жизни – сумасшедший. Но и Гитлер в конце жизни отдавал безумные приказы, как, например, уже упоминавшийся Томасом Манном приказ о расстреле офицеров. О термине *“художник”* Томас Манн вспомнит тогда, когда будет предлагать весьма сомнительную мысль о том, что пагубный путь гения не уничтожает любви к нему¹². Более того, фраза о *“навекы верной любви к истинно немецкому человеку и художнику, таинственная греховность и страшный конец которого нисколько не поколебали моей любви”* не только может относиться к Адольфу Гитлеру, как фраза революционера-подпольщика, написанная молоком между строк евангелия, а не к Адриану Леверкюну, о котором речь в этом евангелии, – но и порождает сомнение в стопроцентной антифашистской направленности романа. Немецкий гений, о любви к которому пишет автор, уже не композитор, а *“художник”*. При смене власти этот роман легко превратить в профашистский, выхватывая из него нужные цитаты.

Когда же родился немецкий гений – литературный герой Томаса Манна? Вероятно, как и официальный прообраз этого героя, то есть Фридрих Ницше, – в октябре. (Ницше родился 15 октября 1844 года). Об официальном прообразе при описании рождения своего героя Томас Манн забывает. Цитируем: *“Как часто, должно быть, играл и потом засыпал в тени старой липы маленький Адриан, второй сын Ионатана и Эльсбеты Леверкюн, родившийся в 1885 году в одной из верхних комнат буюльского дома, в пору, когда только-только зацвели деревья”*. Вероятно, законнорожденные и благородные критики полагают, что в Германии в

¹⁰ “Военным значением победы стало снятие угрозы захватом вермахтом Нижнего Поволжья и Кавказа, особенно нефти с бакинских месторождений. Политическим значением стало отрезвление союзников Германии и понимание ими того факта, что войну выиграть невозможно. Турция отказалась от вторжения в СССР весной 1943 года, Япония не начала планируемый Сибирский поход, Румыния (Михай I), Италия (Бадольо), Венгрия (Каллаи) стали искать возможности для выхода из войны и заключение сепаратного мира с Великобританией и США” [10].

¹¹ “С Германией покончено, с ней будет покончено, близится невиданная катастрофа – экономическая, политическая, моральная и духовная, словом, всеобъемлющая; не скажу, что я этого желал, ибо это – отчаяние, это – безумие” – [7, 112].

¹² “Неизбежное признание этой пагубности отнюдь не равнозначно отрицанию любви. Я, рядовой немец и учёный, любил многое немецкое, более того, моя незначительная, но исполненная преданного восхищения жизнь была отдана любви, часто отпугиваемой, всегда робкой, но навекы верной любви к истинно немецкому человеку и художнику, таинственная греховность и страшный конец которого нисколько не поколебали моей любви, возможно – как знать! – являющейся лишь отблеском благоволения господня” [7, 292].

середине октября *“только-только зацветают деревья”* и болтают о Фридрихе Ницше, как прообразе главного героя этого романа. Придётся их огорчить. В Германии *“только-только зацветают деревья”* в апреле. И в апреле двадцатого числа в Браунау в 1889 года родился Адольф Гитлер. И он был *“вторым сыном”* у своего отца. А Фридрих Ницше был первым сыном у своего отца. Спотыкаемся о такую часть фразы: *“в одной из верхних комнат бюхельского дома”*. И задаём поиск в интернете *“На каком этаже родился Гитлер?”*. В результате поиска получаем фотографию трёхэтажного особняка, в одной из верхних комнат которого родился Гитлер, и в котором он провёл первые три года жизни [17].

Может дата смерти немецкого гения, которая даётся в конце романа, внесёт ясность и погасит возникшие сомнения?

Герой романа умирает 25 августа 1940 года. Известно, что 25 августа умер Фридрих Ницше (1900), но не его тень, а тень Германии во главе с Гитлером, маячит за немецким гением – героем романа. Какие важные события происходили в мире 25 августа и влиявшие на судьбу Германии?

25 августа 1940 года английская авиация впервые бомбила Берлин. Для мыслящих людей Германии, узнавших о горящих кварталах столицы, – *“Бог умер”*, говоря словами Фридриха Ницше, или гений умер, говоря словами Томаса Манна. Иными словами, 25 августа 1940 года британские самолёты разбомбили в Берлине не только дома, но и веру в гений фюрера у мыслящих людей. Что же касается остальных людей, то у большинства из них вера в гений фюрера, (если она дожила до лета 1944 года), погибла при капитуляции немецкого гарнизона в Париже. И тоже в эту дату – 25 августа 1944 года.

Томас Манн счёл нужным вставить в свой роман фрагмент о сожжении двух женщин, обвинённых в колдовстве. Особо отмечается, что их сжигали для того, чтобы спасти их душу¹³. И в этом был гуманизм той эпохи. Герой Томаса Манна пытается покончить собой, но ему мешают и он умирает своей смертью. И в этой связи весьма странным кажется фрагмент о значении самоубийства для людей, заключавших договор с чёртом. Прочитируем этот фрагмент полностью: *“По моему предположению, едва ли не переросшему в уверенность, за этим неудавшимся бегством из мира крылась мистическая идея спасения, хорошо знакомая старому богословию, и в первую очередь раннему протестантизму: а именно, что заключившие союз с чёртом могут ещё спасти свою душу путём принесения в жертву тела”* [7, 327].

Герой романа Адриан Леверкун умирает своей смертью, а *“страшный человек”* – Адольф Гитлер заканчивает жизнь самоубийством. И Томас Манн процитированным фрагментом фактически говорит своим читателям, что с точки зрения старого богословия немецкий гений, приведший к гибели любимую им Германию, в акте самоубийства спас свою душу... Иными словами, Манн говорит, что Гитлер, Геринг (создатель гестапо), Геббельс, Гиммлер (создатель СС и организатор холокоста) – спасли свою душу...

Как-то странно звучит для антифашистского романа... Если раньше у меня вызывала сомнение интеллектуальность и философичность этого романа, то теперь я сомневаюсь в его антифашистской направленности...

Можно, конечно, сказать, что прокол со спасением души Гитлера – это позиция не Томаса Манна, а рассказчика. Но последний каким-то странным образом забывает о своих редких антифашистских высказываниях на предыдущих страницах и в конце романа говорит о том, что Германия падает не под ударами сил союзников, несущих ей освобождение от зла, а падает, *“теснимая демонами”*. То есть гибнущая гитлеровская Германия – это добро, а антифашистская коалиция – это демоны, которые её теснят... Повторю. Такая трактовка событий появляется в конце романа, а в начале Т. Манн, словами рассказчика говорит о *“грехе”* Германии, который меньше расплаты¹⁴. Видимо, к концу романа *“грех”* прощён и остались демоны, теснящие Германию... И ни слова сожаления о десятках миллионов погибших из-за доброй Германии...

Роман оставил ощущение беспросветного аморализма его автора...

Иногда в защиту Т. Манна выдвигают тезис о том, что он был женат на еврейке и его дети считаются евреями. Может именно это и помешало ему служить Гитлеру. Известно, что нацисты близких им евреев берегли. Например, Геринг, лично подписавший приказ об уничтожении

¹³ “Необходимость спасти душу от вечной гибели, вырвать её из когтей дьявола, принеся в жертву тело, была очевидна. А так как, помимо этого, уже возникла острая нужда приостановить устрашающим примером все растущую порчу, то на городской площади, у двух вбитых рядом столбов, и были сожжены две ведьмы, старая и молодая” [7, 70].

¹⁴ “Я говорю об этом сравнительно спокойно, так как, в согласии со значительной частью нашего населения, даже наиболее тяжко пострадавшей и оставшейся без крова, полагаю, что нам воздаётся по заслугам, а если расплата за грех страшнее самого греха, то следует помнить: кто посеял ветер, пожнёт бурю” [7, 23].

20 млн. евреев, спасал из концлагеря семью своего врача, спасал и своего заместителя полуеврея, заявив: "У себя в Люфтваффе я сам решаю, кто еврей, а кто нет" [13]. Никто не знает, каким бы был Т.Манн, будь у него такая власть....

Литература

1. Жанровая специфика романа "Доктор Фаустус" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://megaobuchalka.ru/7/21734.html>.
2. Художественные идеи Т. Манна "Доктор Фаустус" [Электронный ресурс] – Режим доступа – https://studopedia.ru/11_3936_hudozhestvennie-idei-tmanna-doktor-faustus.html.
3. Томас Манн о кризисе искусства (Опыт комментирования романа "Доктор Фаустус") [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sv-scena.ru/Buki/V-poiskakh-garmonii-Iskusstvovyedchyeskiye-r aboty-raznykh-lyet.16.html>.
4. Значение музыкальной проблематики в романе Т.Манна "Доктор Фаустус" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://knowledge.allbest.ru/literature/3c0b65625a2bc68a4d43b89421316d36_0.html.
5. Томас Манн. Доктор Фаустус: анализ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dovidka.biz.ua/doktor-faustus-tomas-mann-analiz/>.
6. Доктор Фаустус: описание и анализ романа из энциклопедии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://classlit.ru/publ/zarubezhnaja_literatura/mann_t/doktor_faustus_opisanie_i_analiz_romana_iz_ehnciklopedii/46-1-0-1271.
7. Манн Т. Доктор Фаустус: жизнь немецкого композитора Адриана Леверкюна, рассказанная его другом. Роман. – Перевод с немецкого С.Апта и Наталии Ман. Примечания А. Габричевского. Государственное издательство художественной литературы, Москва, 1960 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://imwerden.de/pdf/thomas_mann_doktor_faustus.pdf.
8. Штрикер. Поп Амиc Невидимая картина (из Der Pfaffe Amis) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://facetia.ru/node/288>.
9. Википедия. Новое платье короля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Новое_платье_короля.
10. Википедия. Волгоград [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>.
11. Википедия. Балабанова, Анжелика Исааковна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.
12. Википедия. Бенито Амилькаре Андреа Муссолини [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.
13. Википедия Геринг, Герман [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>.
14. Военное обозрение. Германские рейхи. Второй рейх – Германская империя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://topwar.ru/12178-germanskie-reyhi-vtoroy-reyh-germanskaya-imperiya.html>.
15. В.Высоцкий – Солдаты группы центр – Текст Песни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.megalyrics.ru/lyric/v-vysotskii/soldaty-ghruppy-tsientr.htm>.
16. Википедия. Шёнберг, Арнольд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>.
17. LIVEJOURNAL. В Австрии снесут дом, где родился Адольф Гитлер – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://philologist.livejournal.com /8786626.html>.

УДК 808. 3 (075. 8)

ХРЕМАТОНІМНА НОМІНАЦІЯ У СФЕРІ СПОРТУ

Бурська А.В., магістрантка VI курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пугач В.М.**, кафедра української мови

Онімна лексика охоплює як основні найменування (антропоніми, топоніми, космоніми, гідроніми тощо), так і номінації другого ряду (хремотоніми, ергоніми, комерцоніми, іде оніми тощо). Таких пропріальних номінацій у сучасному світі існує величезна кількість, і завданням ономастики є дослідження їхнього функціонування, мовного унормування та систематизації.

Спорт відіграє важливу роль у житті суспільства, і кількість назв спортивних клубів та команд велика й постійно збільшується. Назви спортивних клубів та об'єднань ще не були предметом комплексного дослідження, тому потребують розгляду та аналізу. Лише деякі науковці звертаються до вивчення хремотонімів, а саме О.Карпенко [2; 3], С.Насакіна [4], Г.Ткаченко [7], Ю.Горожанов [1], А.Янчишин [9] та ін.

І.Процик досліджує номінації українських футбольних команд та пропонує розгалужену систему термінів на позначення спортивних номінацій, а також досліджує спортивну ергонімію, її структуру, продуктивність, дериваційно-мотиваційні особливості [6]. Г.Ткаченко розглядає вивчення проблеми історичної появи терміна хрематонім і визначає межі хрематонімного поля [7, 98-103]. Ю.Горожанов досліджує ергоніми міста Луцька у структурно-семантичному аспекті [1, 134-139].

С.Насакіна аналізує хрематоніми у рекламних текстах [4]. Кожен із них намагається дослідити проблему найменування спортивних клубів під різним кутом зору. Науковою проблемою дослідження номінацій цієї сфери є дискусійне тлумачення розділу ономастики, що вивчає спортивні назви. Новизна нашого дослідження полягає в аналізі доцільності термінів на позначення онімів спортивної сфери та спробі їхньої лінгвістичної систематизації, аналізі спортивних найменувань у лексико-семантичному аспекті, простеженні впливу екстралінгвальних чинників на добір найменування, а також комплексного визначення основних тенденцій найменування сучасного онімного спортивного простору України.

Науковці дають різні визначення поняттю хрематонім. З цього приводу в мовознавстві існує своєрідна дискусія, у якій лінгвісти намагаються з'ясувати, що слід вкладати в цей термін, адже деякі з них вживають терміни ергонім, прагмонім, прагматонім чи комерційна назва на позначення одного явища. Хрематоніми відображають тло життя людини, процес її мислення, об'єктивну дійсність, це власна назва створеного людиною суспільного явища. Погляди української ономастичної школи на проблему хрематоніміки сформувалися в руслі слов'янської ономастичної науки. Н.Подольська вважає хрематонімами власні назви окремих неживих матеріальних предметів, вироблених чи здобутих руками людини (зброї, посуду, коштовностей, музичних інструментів тощо). Українські дослідники схиляються до цього трактування: "хрематонімія (від гр. *chrema* – річ та *опут* – ім'я, наймення) – власна назва окремих матеріальних предметів – кораблів, діамантів тощо, а також витворів духовної культури – назви художніх творів, музичних п'єс, шедеврів живопису, кінофільмів" [5, 161].

Пласт української ергонімної лексики, до якої частина мовознавців зараховує й назви спортивних об'єднань, також недостатньо вивчений. На думку мовознавців, ергоніми можуть поєднувати різноманітні класи пропріальних номінацій. Першою ономастичною працею, присвяченою цьому класу онімів в Україні, була монографія О.Белея "Сучасна українська ергонімія: власні назви підприємств Закарпаття". На думку М.Торчинського, терміном ергонім слід позначати власні назви постійних або тимчасових об'єднань людей, які можуть бути не лише діловими, а й будь-якими [8, 172-173].

Слід звернути особливу увагу на розмежування хрематонімів, ергонімів та прагмонімів. Н.Подольська до прагмонімів зараховує марки машин, агрегатів та механізмів, уточнюючи, що предмети розумової діяльності людини належать до ідеонімів, а практичної діяльності – до прагмонімів [5, 161]. Тому хрематонім – це вид прагмоніма, власна назва окремого предмета матеріальної культури. Оскільки прагмонім – це назва матеріального людського виробу, то власні назви доцільно позначати терміном хрематонім, а прагмонімом вважати тільки загальні назви, адже з грецької мови *chrema* – річ, предмет, майно, а *pragma* – справа, дія, професія, річ.

Термін прагмонім (прагматонім) також є уживаним в українському мовознавстві. М.Торчинський визначає прагматоніми як різні категорії власних назв, що мають денотати в прагматичній сфері діяльності людини, пов'язані з практикою [8, 263]. Власні назви товарних знаків – це особливий вид лексичної системи сучасної української літературної мови, у системі якої на сьогодні можна відзначити велику кількість проблемних питань. Це, зокрема, стосується визначення самого класу прагматоніма як класу онімної системи сучасної української літературної мови, графічне зображення поняття, властивості та ознаки цього виду лексики.

Проаналізувавши понад 70 назв спортивних клубів України за лексико-семантичним принципом, ми вирізнили такі основні розряди найменувань:

1. Номінації, утворені від назв річок. Футбольний клуб "Десна" з міста Чернігів названий на честь річки Десна, яка протікає через Чернігів. Футбольний клуб "Ворскла" з міста Полтава найменованій на честь річки Ворскли, яка протікає в Полтавській області. У 1955 році було створено команду "Колгоспник", узимку 1984 року в Полтавській області утворилася команда під назвою "Ворскла". Ця команда отримала Кубок України у 2009 році. Футбольний клуб "Дніпро" з міста Дніпро (Дніпропетровськ) названий на честь головної річки в Україні. Спочатку команда утворилася на заводі імені Петровського під аббревіальною назвою "БРІТ" (Брянський робітничий індустріальний технікум). У 1961 році назву змінили на "Дніпро".

2. Найменування на честь міст. Хокейний клуб "Кременчук" із міста Кременчук названий на честь цього міста. Члени клубу є бронзовими призерами Української хокейної ліги у 2016 році та срібними призерами у 2017 році. Хокейний клуб "Харків" із міста Харків найменованій на честь міста. У вищій лізі чемпіонату України цей клуб посів третє місце. Баскетбольний клуб "Донецьк"

з міста Донецька названий на честь цього міста. Це професійний клуб, який брав участь у чемпіонаті Європи з баскетболу.

3. Найменування на честь основних професій мешканців міст. Футбольний клуб "Гірник" (м. Кривий Ріг) отримав свою назву на честь професії гірника – робітника гірничої промисловості. Цей футбольний клуб виступав у першій лізі чемпіонату України. Його діяльність здійснювалася за рахунок промислового гіганта "Криворізького залізнорудного комбінату". Аналогічно названий футбольний клуб "Гірник – спорт" із міста Горішні Плавні, що виступав у Першій лізі чемпіонату України та став переможцем у другій лізі. До номінації футбольного клубу "Гірник – спорт" із Горішніх Плавнів уходить гіперонімна лексема *спорт*, що позначає вид діяльності об'єднання. Футбольний клуб "Шахтар" (м. Донецьк) названий на честь професії шахтаря. Клуб був заснований як аматорська команда працівників шахти. Спочатку його було названо "Стахановець" на честь радянського лідера гірничого руху О. Стаханова, але в 1946 році було перейменовано на "Шахтар". Аналогічно названий волейбольний клуб "Шахтар" Донецька, що виступав у прем'єр-лізі чемпіонату України. Футбольний клуб "Металурґ" (м. Запоріжжя) названий на честь професії металурґа – працівника металопромисловості. Цей клуб грав у вищій лізі України. Його вважають одним із найстаріших клубів. Футбольний клуб "Металурґ" Донецька названий аналогічно. Це один із наймолодших професійних спортивних клубів України.

4. Найменування на честь територіальних та адміністративних регіонів України. Футбольний клуб "Поділля" (м. Хмельницький) названий у зв'язку з тим, що Хмельницький – обласний центр на Поділлі. Цей клуб був утворений у 1926 році. Протягом своєї історії клуб виступав під назвами "Динамо" та "Хвиля". Нинішню назву – "Поділля" – отримав у 1978 році. Футбольний клуб "Галичина" (м. Дрогобич) названий за територіальним принципом. 1992 року "Галичина" виступала в групі А першої ліги чемпіонату України. Команда провела 26 ігор, у яких здобула 9 перемог. Футбольний клуб "Буковина" (м. Чернівці) названий у зв'язку з тим, що Чернівці – це історична столиця Буковинського краю. Клуб був заснований у 1958 році. За часів незалежної України команда стала срібним призером першої ліги в 1996 році та двічі переможцем другої ліги України в 2000 і 2010 роках.

5. Найменування, у яких відображено особливості ландшафту певної місцевості. Футбольний клуб "Гарай" (м. Жовква) названий на честь гори Гарай, що розташована неподалік від міста Жовква Львівської області. У 2002 році клуб отримав кубок України серед аматорів. Футбольний клуб "Карпати" зі Львова отримав свою назву на честь гірської системи України – Карпат. Таку назву запропонував голова обласної федерації футболу Гліб Климов.

6. Назви, що походять від астрономічних явищ: футбольний клуб "Зоря" з міста Луганськ утворився в 1923 році, а раніше функціонував під назвою "Металіст". Футбольний клуб "Зірка" з міста Кропивницький був заснований у 1911 році.

7. Назви, пов'язані з ергонімічними відношеннями. Серед них можна виділити окремі різновиди:

– асоціативно-спонсорські найменування (до складу яких уходить назва фірми, фабрики чи заводу, що є спонсорами цього клубу), наприклад: баскетбольний клуб "ДніпроАзот" м. Кам'янське (колишній Дніпродзержинськ), баскетбольний клуб "Золотий вік" м. Кропивницький (колишній Кіровоград);

– асоціативно-організаційні (у таких назвах відзначено назву навчального закладу, при якому функціонує клуб), наприклад: футбольний клуб "Нікополь – НППГУ" м. Нікополь, волейбольний клуб "Юридична академія" м. Харків;

– асоціативно-відомчі (у таких хрематонімах дублюється назва власне команди та спортивного об'єднання), наприклад: баскетбольний клуб "Авангард" Києва.

Отже, виникнення хрематонімів зазвичай зумовлене викликами суспільства. Кількість хрематонімних номінацій швидко зростає, вони є важливим явищем онімного простору й потребують ретельного вивчення, тому постала необхідність систематизації мовних одиниць, виявлення лінгвістичних та екстралінгвальних чинників, що впливають на механізми творення тієї чи іншої номінації. Дослідження спортивних найменувань є необхідним для культурного розвитку суспільства, у перспективі має стати важливим об'єктом мовознавчих досліджень.

Література

1. Горожанов Ю. Ю. Ергоніми міста Луцька: структурно-семантичний аналіз / Ю.Ю.Горожанов // Філологічні студії. – Вип. № 9. – 2013. – С. 134 – 139.

2. Карпенко О.Ю. Структура індивідуального ергономічного фрейму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nadoest.com/o-yu-karpenko-struktura-individualenogo-ergonimichnogo-frejmu>

3. Карпенко О.Ю. Хрематонімний фрейм та фантазії ономастів навколо нього / Ю.О.Карпенко // Компаративні дослідження слов'янських мов та літератур – Вип. № 12. – 2010. – С. 13–22.

4. Насакина С. В. Ономастические особенности рекламных текстов. С. 99-107 /Записки з ономастики. Випуск 15. Філологічна школа Юрія Олександровича Карпенка – 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://karpenko.in.ua/?page_id=1530.
5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии [Текст]/ Н.В.Подольская; [отв. ред. А.В.Суперанская]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1988. – 189 с.
6. Процик І. Національно-постколоніальна еkleктика: назви футбольних команд у незалежній Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ddpu.drohobych.net/filol_gum/wp-content/uploads/2016/04/2016-37.pdf
7. Ткаченко Г.В. Историчні засади появи терміна хремаіонім і межі хремаіонімного поля / Г.В.Ткаченко // Філологічні науки. – 2001. – № 3.– С. 98–103.
8. Торчинський М.М. Структура онімного простору української мови: Монографія. – Хмельницький: Авіст, 2008. – 550 с.
9. Янчишин А.М. Диференційні ознаки прагмаіонімів / А.М.Янчишин //
10. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – Вип. № 9. – 2015. – С. 215–218.

УДК 821.133.1.09

ПОЧЕМУ ЖАН-ПОЛЬ САРТР НЕ СТАЛ ГЕНИЕМ (о жизни писателя и его произведениях)

Веремеенко К.Е., студентка IV курса филологического факультета
Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. **Бучин А.П.**

Каждое столетие имеет своё самосознание. Современные авторы выражают самосознание XXI века и переосмысливают самосознание XX века. Лучшими выразителями самосознания считаются философы, писатели, поэты. Отсюда, исследование творчества философа, писателя XX столетия и есть переосмысление этого бурного века социальных катаклизмов, и говорит нам о нём больше, чем он сам знал о себе. И эта прибавка знания делает такого рода исследования всегда актуальными.

В этой статье речь идёт о Жан-Поль Сартре – известном философе и писателе XX века, длительное время считавшимся кумиром европейской молодёжи. **Его сначала превозносили, а под конец жизни освиітывали.** Могут сказать, что таковой бывает судьба гениев. Нет. С гениями обычно всё обстоит как раз наоборот: **их сначала освиітывают, а потом превозносят.** А Сартру очень хотелось быть гением. С течением времени фигуры гениев будто бы вырастают, а фигуры талантов постепенно тускнеют, пока совсем не исчезают в серой массе именуемой – “люди такого-то столетия”. Сартр уже тускнеет. Его идеи смотрятся скопированными.

Он всю свою жизнь посвятил цели стать великим и гениальным, ради этого он отказался от семьи, от детей, работал по шестнадцать часов в сутки, порой писал за год по два миллиона слов – только бы войти в число великих, в число гениев. И не смог. Почему нам надо выяснять причину его поражения? Вероятно, за тем, чтобы более никто не повторял его ошибок...

Экзистенциализм, "Великий закон", "экзистенциальный психоанализ"

Жан-Поль Сартра философы считают писателем, а писатели – философом¹⁵. Важно то, что никто из профессионалов не признаёт его своим.

В публицистических произведениях Сартр постулировал создание (ни много, ни мало!), нового философского направления, названного им – *атеистический экзистенциализм*, главой которого назначил себя.

В эту философскую школу были зачислены (самим Сартром!)¹⁶, Мартин Хайдеггер, Альбер Камю. Иногда к этому списку добавляют Мориса Мерло-Понти и Симону де Бовуар. Вероятно, гражданская жена Сартра Симона де Бовуар – не в счёт. Мартин Хайдеггер, Альбер Камю и Морис Мерло-Понти – категорически возражали против такой характеристики их творчества [3]. Тогда единственным представителем этого направления остаётся один Сартр, который его и выдумал, а для важности причислил к нему известных философов. Хотя

¹⁵ "Творчество и биография Сартра не раз становились объектом исследования ведущих отечественных и зарубежных ученых. ... Известный немецкий философ Мартин Хайдеггер отметил, что Жан-Поль Сартр скорее искусный писатель, нежели философ. Знаменитый писатель, литературовед, Владимир Набоков напротив утверждал, что Сартр является скорее философом, чем писателем" – [1].

¹⁶ "...существуют две разновидности экзистенциалистов: во-первых, это христианские экзистенциалисты, к которым я отношу Ясперса и исповедующего католицизм Габриэля Марселя; и, во-вторых, экзистенциалисты-атеисты, к которым относятся Хайдеггер и французские экзистенциалисты, в том числе я сам" – [2].

правильнее было бы сказать, что **Сартр причислил себя к известным философам, но они отказались от сообщества с ним.**

В сфере психологической науки Сартр сначала работает в паре с выдающимся психологом Морисом Мерло-Понти [6], но затем их пути расходятся (1953). За год до этого Сартр порывает и с Альбером Камю [7].

Мерло-Понти попытался пойти в психологии дальше своих предшественников и преодолеть дуализм и редукционизм¹⁷. Сартр же ученически оправдывает феноменологическую редукцию и создаёт видоизменённую форму психофизического дуализма¹⁸.

Психологические корни философии Жан-Поль Сартра явственно просматриваются в том, что **его экзистенциальная философия фактически пересказывает основные пункты психологии А.Адлера** (1870 – 1937) [8].

Так, например, в концепции индивидуальной теории личности Альфреда Адлера говорится точно о том же, что и в *атеистическом экзистенциализме* Сартра. Исследователи, разумеется, замечают эту связь¹⁹, но почему-то не обращают внимание на то, что Адлер на тридцать пять лет старше Сартра и что **Сартр просто заимствует идеи Альфреда Адлера, слегка видоизменяет их и выдаёт их за свои собственные идеи.**

В 1936 году Сартр пишет психологический труд, в котором выступает против психоанализа Зигмунда Фрейда. И, без лишней скромности, намекающей на существование у него некоего "комплекса неполноценности" [9] формулирует "*Великий онтологический закон сознания*", по которому существование подсознания невозможно²⁰.

Тем самым, Сартр, не желая признавать существование подсознания, в теоретическом отношении откатывается в семнадцатый век во времена до Готфрида Лейбница, который впервые предположил, что у человека существует подсознание. Конечно, со всеми взглядами Зигмунда Фрейда можно спорить и не признавать их, – со всеми взглядами, кроме одного, а именно, – Зигмунд Фрейд **доказал** существование подсознания.

Поэтому рассмотрение психологических особенностей *атеистического экзистенциализма* Сартра априори не является изучением каких-то новаторских идей. Возможно, что это напоминает некую "*историю болезни*", в которой тщательно скрываемый комплекс неполноценности Сартра находит себе выход в культивации своей противоположности²¹. Порой утверждают, что Сартр создаёт новый метод в психологии, который они называют "*экзистенциальный психоанализ*"²². Пикантная особенность "*экзистенциального психоанализа*" состоит в том, что он существует примерно так же, как существует "ковёр самолёт". Если в классическом психоанализе есть наборы процедур и есть пациенты, которым метод Фрейда помог, то в "*экзистенциальном психоанализе*" есть только пустые утверждение того, что этот "ковёр" летает.

Для любой разновидности психоанализа надо, как минимум, сначала признать существование подсознания. А, если Сартр не признаёт существование подсознания, то и речи быть

¹⁷ "он пытается избежать как дуализма "душа - тело", так и физиологического редукционизма в пользу отношений "организм - среда". "Истина не "обитает" исключительно во "внутреннем человеке", точнее, нет никакого внутреннего человека; человек находится в мире, и только в мире он познает себя" (Merleau-Ponty, 1962, p. 11)" – [5].

¹⁸ "Сартр полагает два типа реальности: (а) нечеловеческую, являющуюся неодушевленной и детерминистской, которую он называет *кю ао* (бытие-в-себе), и (б) чистое сознание человеческой реальности, которое он называет *роу со* (бытие- для -себя). Таким образом, он придерживается определенной формы психофизического дуализма" – [5].

¹⁹ "Схожесть философии Сартра с психологическими концепциями мы находим также в положениях индивидуальной психологии, разработанных Альфредом Адлером, в одном из которых отмечено, что поведение людей не предопределено, люди имеют выбор и делают его, и выбор этот, в свою очередь, накладывает на человека ответственность" – [1].

²⁰ "В работе Ж.-П. Сартра "Воображение" (1936 г.) был сформулирован "Великий онтологический закон сознания": ...единственным способом существования для сознания является обладание сознанием, собственного существования. Иными словами, сознание самоопределяет себя к существованию, оно само является причиной собственного существования и существование его не иначе как "спонтанное", а значит в царстве человеческой сущности – в царстве сознания – не может существовать бессознательного" – [1].

²¹ "Иногда комплекс неполноценности проявляется внешне в комплексе превосходства – в хвастовстве и высокомерии" – [9].

²² "Жан-Поль Сартр на основании критики ортодоксального психоанализа формулирует то, что он понимает под "экзистенциальным психоанализом": "это метод, предназначенный для выявления в строго объективной форме субъективного выбора, посредством которого каждая личность делает себя личностью, то есть дает себе знать о том, что она есть. Так он ищет выбор быть и в то же время бытие, он должен сводить отдельные формы поведения к фундаментальным отношениям, не к сексуальности или "воле к власти", а к бытию, выражающемуся в этих формах поведения. Следовательно, он идет с самого начала к пониманию бытия и не может иметь другой цели, кроме обнаружения бытия и способа бытия перед лицом этого бытия"" – [10].

не может о каком-то особом психоанализе, который всегда основан на работе именно с подсознанием.

Рассматривая философские и психологические взгляды Сартра невозможно отделаться от ощущения, что Сартр трудится не для философии или психологии, а с целью внедрить себя, своё имя, в философию и психологию. Это напоминает действие какого-то вируса, который внедряется в здоровую клетку, чтобы питаться её соками. Паразитирование – вот первая причина не-гениальности Сартра.

Психически больные люди романа "Тошнота" (1938)

Немногим более удачно литературное творчество Сартра. Во всяком случае, его роман "Тошнота" привлёк внимание и выразил взгляды более радикальные, чем фашизм, ибо в этом романе все люди делятся на достойных жить и обязанных умереть не по расовому признаку, а по отношению к творчеству [13]. То есть уничтожить надо в тысячу раз больше людей, чем планировали фашисты – уничтожить всех, кто не творец. Всех подлежащих уничтожению людей Сартр именует "*тёплой массой*"²³. Эта человеконенавистническая и кровожадная идеология может выражаться только психически больными людьми. И все основные персонажи романа являются психически больными людьми [15]. И, вероятно, самого Сартра нельзя назвать психически здоровым человеком.

Вероятно, к психически больным персонажам надо отнести Антуана Рокантена, Анни, Самоучку и того неизвестного и безымянного, кого можно условно назвать "*синяя пелерина*".

Главный персонаж романа – Антуан Рокантен, – психически болен, как болен всякий, кто завершает жизнь самоубийством. Аналогично, главная героиня романа – Анни, психически больна, как больна всякая женщина, пытавшаяся покончить жизнь самоубийством.

Иными словами, самоубийцы рассматриваются как психически больные люди. Смерть есть безусловное доказательство существования болезни – физической или психической, как в случае самоубийства. Итак, такие персонажи романа как Антуан Рокантен и Анни больны как самоубийцы. Самоучка и "*синяя пелерина*" психически больны как сексуальные извращенцы. Но, строго говоря, Антуан Рокантен и Анни тоже являются сексуальными извращенцами. В этой сфере у персонажей Сартра есть едва ли не вся медицинская энциклопедия психических болезней.

Без учёта этих фундаментальных характеристик сартровских персонажей адекватное понимание романа не представляется возможным. Причём важно подчеркнуть, что, как минимум, три из этих четырёх персонажей являются *основными* персонажами романа, через которых реализуется экзистенциальная идея этого романа. Соответственно, получается, что роман Сартра "Тошнота" – это роман о психически больных людях. Иными словами, психологическая особенность *атеистического экзистенциализма* Сартра состоит в том, что он есть учение психически больных людей. Не зря от сартровского *атеистического экзистенциализма* отреклись и М.Хайдеггер, и М.Мерло-Понти, и А.Камю. В понимании Альбера Камю мысль о самоубийстве подтачивает сознание человека из подсознания, а в понимании Сартра, который существование подсознания не признаёт, мысль о самоубийстве есть результат рационального понимания того, что индивид является "лишним" на Земле. Сартр делит всё человечество на творцов (еврей-композитор, Негритянка) и всех остальных, которые "лишние". Соответственно, самоубийство "лишнего" человека приветствуется как результат созревшего до понимания своего места в мире самосознания. А их право на жизнь – это "жалкая ложь"²⁴, которая лишь на время способна отсрочить их смерть. Отсюда, особенность *атеистического экзистенциализма* Сартра состоит ещё в том, что он есть учение о полезности самоубийства якобы "лишних" людей.

В человеческих отношениях сексуальное поведение всегда есть определённое общение между индивидами, а любые отклонения от нормы в сексуальном поведении всегда есть отклонение от нормы в общении людей.

Иными словами, психические болезни – это болезни в общении людей, которые неизбежно проявляются и в сексуальной сфере, то есть делают девиантным сексуальное поведение психически больного индивида.

Персонажи Сартра Антуан Рокантен и Самоучка, скажем так, *склонны* к гомосексуальному сексуальному поведению. По отношению к Самоучке подобная характеристика Сартром своего персонажа вполне понятна, ибо одной из ключевых сцен романа является спор о гуманизме

²³ "Справа тёплая масса зашумела, руки мельтешили сильнее" – [11].

²⁴ "Жалкая ложь – ни у кого никакого права нет; существование этих людей так же беспричинно, как и существование всех остальных, им не удастся перестать чувствовать себя лишними. В глубине души, втайне, они ЛИШНИЕ, то есть бесформенные, расплывчатые, унылые" – [11].

между рантье Антуаном Рокантенем и канцелярским служащим и социалистом Самоучкой. У Сартра образца 1938 года, прошедшего стажировку в нацистской Германии (1934), содержание и итог этого спора должен был быть predetermined, а именно, гуманист и социалист – это интеллектуально убогий педераст. Но по отношению к Антуану Рокантену гомосексуальная характеристика персонажа, проскальзывающая в нескольких намеках, выглядит несколько странной и внешне ничем не обоснованной. Так, одинокий мужчина Рокантен время от времени посещает Франсуазу ("Я ей не плачу – мы занимаемся любовью на равных" [11], но приглашает к себе в гостиничный номер не женщину, а мужчину с гомосексуальными наклонностями (Самоучку)²⁵.

Будучи в Гамбурге, где бывал и Сартр, персонаж Сартра посещает какой-то гей-клуб или гей-дансинг ("Голубой грот"), в котором музыка играет "Blue sky" То есть автор намекает, что подруга Рокантена по имени Эрна, вряд ли действительно женщина [11, с. 50 – 51].

Внутри романа намеки на некоторую "голубизну" Антуана Рокантена могут быть объяснены элементами его садомазохистского сексуального поведения. А за пределами романа одно и другое связано с сексуальным поведением самого Сартра, который после войны будет пытаться доказать, что он тоже гуманист и под конец жизни возьмёт к себе в секретари гомосексуального Бенни Леви²⁶. Садомазохистское сексуальное поведение Антуана Рокантена сначала проявляется в его мыслях о "пленительной власти", с которой Анни три года доминировала над Рокантенем и его желанием страдать²⁷. Затем они проявляются в лихорадке сексуального возбуждения при мыслях или воспоминаниях о насилии над маленькой Люсьен, сексуального возбуждения, приводящего Антуана Рокантена в "маленький бордель" [11, 108].

И, наконец, садомазохистские наклонности Рокантена проявляются в характере рассматриваемых им картинок в порнографической книжонке²⁸.

Общее разрушение социального общения и стремительное скатывание к беспросветному духовному одиночеству, всегда предшествующему самоубийству, начинается у персонажей Сартра в сексуальной сфере, как разрушение нормального сексуального общения. Это касается и Рокантена, и Самоучки, и Анни. Автор оставляет всех этих своих персонажей на полпути к самоубийству духовно опустошёнными и одинокими. Читатель сам должен додумывать их дальнейшую судьбу, но в этой дальнейшей судьбе уже всё predetermined и самоубийству нет никаких альтернатив.

Сартр, на наш взгляд, перенасыщает сексуальное поведение своих персонажей психическими отклонениями от нормы. В самом деле, если попробовать собрать воедино все отклонения от нормы его персонажей, то мы получим почти энциклопедические знания по этой теме. Такое изобилие сексуальных отклонений (гомосексуализм, педофилия, мазохизм, садомазохизм, эксгибиционизм, вуайеризм) [15] у основных персонажей сартровского романа должно иметь какое-то объяснение. Возможно, что это изобилие является, в известной степени, результатом стажировки Сартра в нацистской Германии. Его "лишние люди" – это, прежде всего люди с отклонениями в сексуальном поведении, объявлявшиеся лишними людьми нацистской пропагандой.

Важно отметить, что основные персонажи Сартра никого не любят. За исключением, возможно, Анни. И сам Сартр никого не любит в течение всей жизни. У него нет, и не было, ни жены, ни детей, через которых природа дарует людям бессмертие. Он влюблён в самого себя. Но и самого себя он делает средством удовлетворения гипертрофированного самолюбия. Да, он много работает, но для внедрения своего имени в историю. Сизифов труд. Потому он и не стал гениальным, ибо никого не любил, кроме себя.

Литература

1. Горшков Е.А., Бутанина Е.С. Психологические идеи философии экзистенциализма Ж.-П.Сартра // Молодой ученый. – 2015. – №23.2. – С. 67 – 69 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/103/24326/>.

²⁵ "Он садится на стул. Напряжённые ягодичные мышцы упёрлись в спинку, негнувшийся корпус подался вперёд" – [11, 46].

²⁶ "Под конец жизни, в 1974 году, он нанял секретарём Пьера Виктора (настоящее имя Бенни Леви) – одного из руководителей левого крыла пролетарского движения. "Его связывали с Сартром тесные дружеские отношения... отношения сложные, породившие множество споров", – осторожно и с явным смущением замечает Анни Козн-Солаль в биографии Сартра" - (Ламблен, n.d.)

²⁷ "Ну да! Само собой, я хотел бы страдать именно так, страдать соразмерно, без снисхождения, без жалости к себе, с такой выжженной чистотой" – [11, 172].

²⁸ "я рассматривал гравюры в книжонке под названием "Доктор с хлыстом". Они были довольно однообразны: на большинстве бородатый детина заносил плетью над чудовищными голыми задами" – [11, 50-51].

2. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://scepsis.net/library/id_545/html.
3. Википедия. Хайдеггер, Мартин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>.
4. Сидоров А. Альбер Камю: поиск антиавторитарного социализма (полемика Ж.-П.Сартра и А.Камю) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.angelfire.com/ia/IOKAS/biblioteka/camus.html>.
5. Экзистенциальное направление в психиатрии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psihologiy.h19.ru/ekzistenciy.html>.
6. Ж.-П. Сартр и М.Мерло-Понти: история одной переписки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://n-europe.eu/article/2014/09/05/zh_p_sartre_i_m_merlo_ponti_istoriya_odnoi_perepiski.
7. Сартр Ж.-П. Ответ Альберу Камю [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://livasprava.info/content/view/2609>.
8. Википедия. Адлер, Альфред [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://ru.wikipedia.org/wiki/Адлер,_Альфред.
9. Википедия. Комплекс неполноценности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Комплекс_неполноценности.
10. Амвросимова Е.А. Уязвимость экзистенциальной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x016.htm>.
11. Сартр Ж.-П. Стена. Избранные произведения. (Л.Г.Григорьян, Ю.А.Яхнина, Л.А.Зонина, Г.Брейтбурд). – Москва: Политиздат, 1992.
12. Бьянка Ламблен "Мемуары девушки, сбитой с толку" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/inostran/2000/4/lamblen.html>.
13. Бучин А.П., Бугай О.В. Зловещий экстаз и вкрадчивая кровавая тяга к насилию / Сучасні соціально-гуманітарні дискурси // Матер. V Всеукр. наук. конфер. м. Дніпропетровськ, 21 березня 2015.
14. Бучин А.П., Бугай О.В. Кто убил маленькую Люсьен? (О грехе существования в романе Сартра Ж.-П. "Тошнота") – Часопис історико-юридичного факультету [Электронный ресурс]. Вип.6 / відп. ред. О.П.Кривобок; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. – Електрон. текстові дан. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2015.
15. Бучина А.П., Дружинина-Ильина Ю.Е. Психологические особенности экзистенциализма Ж.-П.Сартра // Часопис юторико-юридичного факультету: збірник наукових праць. – Вип. 7 / відп. ред. О.П.Кривобок. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2016.
16. Гусаковская Н.Ж.-П. Сартр и М.Мерло-Понти: история одной переписки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://n-europe.eu/article/2014/09/05/zh_p_sartre_i_m_merlo_ponti_istoriya_odnoi_perepiski.
17. Экзистенциализм в литературе. Проблематика, тип сюжета, герой. Анализ романа Сартра "Тошнота". – Режим доступа: <http://allrefs.net/c12/43rvq/p10/>.

УДК 821.161.2.09 "196"

МЕТАФІЗИЧНІ ІНТЕНЦІЇ У КАРТИНІ СВІТУ ВАСИЛЯ СТУСА І МИКОЛИ РУДЕНКА

Година Т.Р., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Ковальчук О.Г.**, кафедра української літератури

У статті розглянуто метафізичні інтенції у світоглядних засадах одних з найпомітніших представників дисидентського руху Василя Стуса і Миколи Руденка. Дослідження базується на аналізі поетичних літературних зразків письменників, де найвиразніше виявлені образи надчуттєвого світу.

Ключові слова: метафізичні інтенції, релігійність, надчуттєвий світ

Література дисидентського руху репрезентована творчістю багатьох визначних письменників. Одними з найпомітніших постатей є Василь Стус і Микола Руденко. Дослідження їх літературного спадку відбувалося на багатьох рівнях, але інтерпретаційна парадигма поетичних творів цих двох письменників невичерпна. У статті порушено питання про наявність споріднених у творчості В.Стуса і М.Руденка певних метафізичних інтенцій. У контексті філософії метафізика являє собою "вчення про надчуттєві принципи та першооснови буття" [9, с. 372]. Заданням

літературного аналізу у цьому напрямку є відстеження надчуттєвих образів у ліриці письменників, яка репрезентує світоглядні засади митців. Дослідження базується на основі концептів Бог, буття, космос, інтерпретацію яких здійснено у порівняльному аспекті доробку поетів.

Розробкою цієї проблеми займалися багато дослідників, зокрема слід приділити увагу таким працям як "Тезаурус В.Стуса крізь призму містичного" Г.І.Яструбецької, де дослідниця розглядає релігійно-філософські пошуки у збірці В.Стуса "Палімпсести"; стаття "Традиція і новаторство філософсько-світоглядних аспектів творчості В.Стуса" В.Бабенка, де вміщено аналіз творчості дисидента з огляду філософських засад; монографія "Відкриття Миколи Руденка" О.О.Михайлюти, яка являє собою ґрунтовні, багаторівневі розвідки творчого доробку письменника.

Однак всі згадані роботи не охоплюють повного обсягу літературного спадку митців і тому багато творів лишилися поза увагою. Крім цього, не було здійснено порівняльного аналізу метафізичного спрямування творчості конкретних письменників – В.Стуса і М.Руденка.

У зв'язку з цим, мета статті полягає у тому, щоб обґрунтувати вищезазначені положення, виявивши концепти Бог, буття, космос у творах, які до цього залишалися поза увагою дослідників, здійснити їх поглиблений аналіз, порівняти світоглядні засади митців, виявлені в їх творчості.

Однією з провідних рис, яка характерна для всього українського літературного процесу, є релігійність. Починаючи з давньої української літератури, тема Бога займала чи не найперше місце у творах різних авторів. Ця особливість продукує творчу манеру письма не одного покоління письменників. Але інтерпретація божественного, першопочатку Всесвіту у кожного письменника індивідуальна. Так само своєрідною рецепцією божественного відрізняється і Микола Данилович Руденко. Він є одним з визначних письменників, ім'ям якого позначене українське національне відродження 60 – 90 років ХХ століття. Питань першопочатку, створення Всесвіту він торкається майже у кожному своєму творі. В його світобаченні спостерігається дещо язичницьке, абсолютистське та пантеїстичне, бо центральне місце у його поетичних творах посідають образи сонця, космосу, Всесвіту: "*Я – сонцепоклонник. / Я – словопоклонник... / Та з мертвих колод не майструю богів*". [4, с. 77]. Образ Бога у Руденка варіюється від антропоморфного володаря ("*Не сфінкс, вмурований в піски пустині – / То буде велет із добром в очах. / У нього думи – як моря глибинні, / У нього очі по-земному сині*") [6, с. 39]) до безтілесної вседисущої сили (ознаки пантеїзму): "*Я живу у шелестінні гілки, / У ранковім гомоні ріки. / Тіл моїх в земному вітрі стільки, / Що збирати можна у полки*" [6, с. 63]. "Для М.Руденка Бог – це Сонце, Світло, Вищий Розум [3, с. 141 – 142]: "*Вірить в тебе – це визнавати, / що над нами є Вищий розум*" [5, с. 35 – 36]. "Ім'я Бога Руденко не згадує намарне. Та при кожній нагоді роз'яснює, що завжди, у всі часи мислителі розуміли під цим словом Космічне Світло як субстанцію. Християнство, пише Микола Руденко, зародилося з філософії Піфагора, який бачив у субстанції взаємодію якихось безмірних величин – Число. Звідси з'явився хрест – це всього лише знак "плюс". Але це великий знак! Цим знаком ми прилучаємо себе до Бога. Значення Бога він трактує як субстанцію Всесвітню, субстанцію Всесвіту. Можливо, людство ще не може собі уявити і відчутти велич Всесвіту, адже нині ми сприймаємо довкілля тривимірно, а ще якихось сто років тому світ здавався лише двовимірним" [3, с. 141 – 142]. Такі думки засвідчені у вірші "Линьте, римовані стріли": "*Тих, кому все зрозуміло, / Я не шаную нітрохи. / ... / Що їм ота Безмежність? / З неї штанив не пошити. / ... / І на причілку дому / Хрестик поставить невміло... / Знову йому, як нікому, буде все зрозуміло*" [5, с. 39]. Микола Руденко каже, що людство ще не готово прийняти Бога, зрозуміти Безмежність, але це не назавжди. Письменник вірить, що прийде час, коли Бог і людина стануть рівними, а може, і самі люди стануть богами: "*Не на колінах розмовляти з Богом / Людина буде, а на повний зріст*" [4]. І життя, в розумінні митця, це лише випробування для того, щоб дійти божественного рівня розвитку: "*Щоб з'явивсь хоч один головастик – / Той, що стане з тобою врівень*" [5, с. 35 – 36].

Концепт "Бог" реалізується і в творчості В.Стуса. "Поет відкрив Бога містично – на тій висоті, де розминутися з Богом неможливо. В.Стус засвоював тон молитви і зважав до присутності Всевишнього на своїх нових шляхах, і відкривав для себе важкі ступені висхідної дороги" [1, с. 37].

Своєрідність світогляду письменників полягає у тому, що всі вищезазначені концепти (космос, буття та Бог) у мотивах їх творчості перемишується. Буття усвідомлюється як воля Божа, як частина божественного існування. Що ж стосується понять Бог і космос, то вони також невід'ємні одне від одного. Концепти утворюють своєрідне замкнуте коло, де буття є Бог, Бог є Космос, а Космос першопочаток буття. Різниця полягає в тому, що у М.Руденка космічне лежить на поверхні і прочитується навіть на текстуальному рівні: "*Той світ, що у тобі, не знає меж./ Там бій гримить. Там творяться планети.*" [6, с. 26 – 27]. Що ж стосується В.Стуса, то в нього самі концепти, а також їх розуміння приховано глибоко в тексті, можливо навіть поза текстом. Крім

цього, саме сприйняття письменниками концептуального кола подекуди абсолютно полярне. Для М.Руденка воно являє собою гармонію Всесвіту, упорядкованість всього: *"Ти також Всесвіт... / Власну душу злий / З його добром – бо Всесвіт в кожнім домі"* [6, с. 26 – 27]. У В.Стуса знаходимо ідеї, що наближуються до його ідейного друга, який проголошував свої думки кількома століттями раніше, Григорія Сковороди. "Бо саме великий український філософ, будуючи засади особного світобачення, відмічав, що світ нагадує міфологічного Нарциса, який невід'ємно від свого відображення існує у двох площинах буття. Та обидві вони – макрокосм Всесвіту й космос сакрального світу Біблії поєднуються, а точкою їхньої зустрічі, їхнього спільного пробування є мікрокосм людського серця" [2, с.13 – 43]. Таку особливість прочитуємо в багатьох рядках поезій В. Стуса. Серце у письменника уособлює своєрідний постійно пульсуючий світ, де пульсація є виявом болю: *"Натерпіле серце розбухає, як квітка Апокаліпсису"* [8].

На відміну від руденківського постійного відчуття упорядкованості світу, у В.Стуса спостерігається певна градація, яка з передчуття хаотичності Всесвіту з часом перетворюється на апокаліптичні настрої. Таким чином окреслюючи перспективні вектори картини майбутнього у М.Руденка, ми бачимо примноження антропоцентризму, звеличення людини до божественного рівня, єднання її з космосом. Як зазначалося вище, хрест для письменника позначає великий знак плюс – це ще раз підтверджує позитивну спрямованість думки митця та його концепції буття. Василь Стус являє собою інший полюс. Знаходячись усередині радянського тоталітарного механізму письменник наближується до руйнації гармонійного світу, де людина випадає із космічного простору, залишаючись сам на сам із абсолютною пустотою: *"Опроти всесвіту, опроти / небес, і місяця, й зірок / лежиш ти, сповнений скорботи, / і стежиш долі дивен крок"* [7, с.111]. Кульмінаційне ніцшеанське *"Немає Господа на цій землі: / не стерпів Бог – сперед очей тікає / Пан-Бог – помер"* [7, 154] являє собою емоційний апогей, що змальовує абсурдність навколишньої дійсності, у якій не має місця навіть Богам. Знаходячись серед абсолютного мороку та безбожності, письменник переживає народження Бога всередині себе. У вірші "В мені уже народжується Бог" цей процес навернення людини, яка під гнітом тоталітарного механізму зневірилась у всьому святому, нагадує агонію, останню спробу боротьби, з одного боку зумовлену відчаєм, з іншого – безмежним джерелом віри у своє місіонерське призначення. Тільки що народжений *"напівпам'ятний, напівзабутий"* Бог набуває безмежної сили під впливом молитви: *"я ж білоусто мовлю: порятуй, / мій господи. Опорятуй на мить, / а далі я, оговтаний, врятую себе самого сам."* [7, с.60 – 61]. Бог прагне врятувати душу героя з неволі, вирвавшись разом із нею з обмежень ґрат і тіла, які не дають змогу душі наблизитися до вищої істини, до надчуттєвого світу: *"Хоче вийти геть, / щоб згасла свічка болю. Щоби тьма / впокорення мене порятувала / інобуттям"* [7, с.60 – 61]. У цьому сенсі єднання з Богом уособлює наближення до смерті, яке є шляхом власного порятунку, але, жертвуючи собою, герой відмовляється від спасіння заради боротьби за свободу своїх нащадків, не дає згаснути полум'ю свого життя: *"а я ще тую свічку посвічу, / аби мені не смеркло передчасно"* [7, с.60 – 61].

Таким чином, репрезентовані у поетичній творчості М. Руденка і В.Стуса метафізичні інтенції ґрунтуються на трьох базових концептах – Бог, космос і буття. Самоідентифікація та сприйняття навколишньої дійсності впливає із розуміння цих понять, співставлення їх між собою і з людським існуванням. Саме у такий спосіб поети вимальовують індивідуальні картини світу, які контрастують між собою.

Зазначені у статті положення потребують детального обґрунтування. Творчий доробок письменників сповнений інтенціями і художніми засобами, які здатні розкрити подану тему більш широко. Цей аспект становить перспективу для подальших розвідок і досліджень.

Література

1. Біловус Л.І. Теорія інтертекстуальності як модус новаторства у творчих феноменах В.Стуса та І.Світличного / Л.І.Біловус. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 126 с.
2. Бабенко В. Традиція і новаторство філософсько-світоглядних аспектів творчості В.Стуса / Валерій Бабенко // Молода нація: альманах. – 2006. – №1(38). – С. 13 – 43.
3. Михайлюта О. Відкриття Миколи Руденка / Олександр Михайлюта. – К.: Михайлюта О.О., 2010. – 295 с.
4. Руденко М.Д. Вибране: Вірші та поеми / М.Д.Руденко. – К.: Дніпро, 2004. – 800 с.
5. Руденко М.Д. Поезії / М.Д.Руденко. – К.: Дніпро, 1991. – 413с.
6. Руденко М.Д. Прозріння / М.Руденко. – Балтимор; Торонто: Смолоскип ім. В.Симоненка, 1978. – 365 с.
7. Стус В.С. Дорога болю: Поезії / Василь Стус. – К.: Рад. Письменник, 1990. – 222 с.
8. Стус В. Твори: у 6 т. / Василь Стус [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stus.kiev.ua/texts.htm>
9. Філософський енциклопедичний словник / В.І.Шинкарук та ін.. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

**МЕСТО БИБЛЕЙСКОЙ СЦЕНЫ С ПОНТИЕМ ПИЛАТОМ И ИЕШУА ГА-НОЦРИ
В РАСКРЫТИИ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ И ВЛАСТИ
В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА "МАСТЕР И МАРГАРИТА"**

Головач А.В., магистрантка филологического факультета

Научный руководитель: доктор филол. наук, проф. **Самойленко Г.В.**, кафедра славянской филологии, перевода и компаративистики

Статья посвящена актуальной на сегодняшнее время философской проблеме взаимоотношений личности и власти в обществе. Эта тема ярко раскрывается в романе М.Булгакова "Мастер и Маргарита". Основное внимание акцентируется на библейских сценах, а также на образах прокуратора Иудеи Понтия Пилата и бродячего философа Иешуа Га-Ноцри, которые противопоставляются друг другу.

Ключевые слова: М.Булгаков, "Мастер и Маргарита", власть, личность, библейские мотивы, Иешуа Га-Ноцри, Понтий Пилат.

...всякая власть является насилием над людьми...

Иешуа Га-Ноцри,

М.Булгаков "Мастер и Маргарита"

Всемирно известный роман М.Булгакова "Мастер и Маргарита" очень красочно повествует о важных философских вопросах, которые тревожат человечество на протяжении всего его существования. Не смотря на то, что автор рисует повседневную московскую жизнь и нравы людей 20-ых годов XX века, он касается вечных тем, что были и будут актуальными для представителей всех поколений.

Тот факт, что Булгаков старается поместить современную (для его времени) Москву в рамки Ершелаима – древнего библейского города, затрагивая грани потустороннего мира, в котором есть место для Добра и Зла, говорит о неизменности и вечности человеческой природы. Важно отметить, что тема власти также становится одним из универсальных философских вопросов. Во все времена люди стремились и продолжают стремиться к главенствованию, управлению, власти. Перевороты, убийства, наказания, войны являются эффективными способами для достижения заданной цели. На это указывали в своих работах о романе М.Булгакова такие исследователи как Б.Соколов, А.Вулис, В.Енишерлов и другие. Однако эта проблема в современных условиях приобрела новое звучание. На сегодняшний день она мало изучена и требует дальнейших исследований.

Целью статьи является проведение анализа главных библейских образов романа, которые являются своеобразными героями-символами. Пилат – власть, Га-Ноцри – личность. Их взаимодействие в жизненных условиях тех времен помогает сформировать цельное видение представленной проблемы.

В романе "Мастер и Маргарита" теме социальной власти посвящаются четыре главы. Главные образы-персонажи – прокуратор Иудеи Понтий Пилат и бродячий философ Иешуа Га-Ноцри. Проблема соотношения личности и власти, по всей видимости, была не безразлична для талантливого писателя. Он пытался понять, почему представители государственных верхов проявляют свою враждебность и недоверие к свободной личности. Добросердечный Иешуа неоднократно утверждает, что "всякая власть является насилием над людьми" и что "настанет время, когда не будет власти ни кесарей, ни какой-либо иной власти. Человек перейдет в царство истины и справедливости, где вообще не будет надобна никакая власть" [2, с. 34].

Взаимоотношения Понтия Пилата и Га-Ноцри завязываются на споре, в котором сталкиваются две идеологии. Иешуа придерживается идеи добрых людей. Каждый человек с рождения добр, не смотря на то, что его действия не всегда идут на благо обществу. Философ утверждал, что наступит такое время, когда все человеческие отношения будут развиваться на двух основных принципах: справедливости и гуманизма. В свою очередь Пилат, прожив немало лет, получив и прочувствовав всю горечь умудренного опытом человека, отказывается от иллюзий по поводу законов общественного устройства. Он наверняка знает, что царство справедливости и добросердечности не настанет никогда.

Пилат – персона, облаченная властью. По сути, он есть сама власть. Прокуратор Иудеи – обладатель высокой должности. Он несет службу кесарю, но в то же время понимает, какая несправедливость присуща всем владыкам. Результатом внутренних терзаний, некой раздвоенности Понтия Пилата, является невыносимая головная боль, которая не покидает правителя.

Можно считать, что он уже несет наказание за то, что ради сохранения своей должности и авторитета, ему приходится вершить несправедливость [4].

Тревожные мысли посещают голову прокуратора, когда он смотрит на Иешуа, которого привели к нему на допрос. На беднягу приходит донос о том, что молодой философ "на базаре подговаривал народ разрушить ершалаимский храм" [2, с. 26]. Несколько минут беседы было достаточно для удивления Пилата. Искренняя доброта, спокойствие Иешуа и отсутствие унижительного страха потрясают представителя власти. Особенно зацепили его слова Га-Ноцри: "Правду говорить легко и приятно" [2, с. 33]. Ведь он, великий и могучий прокуратор, не осмеливается делать это.

Внезапное исчезновение невыносимой изматывающей головной боли Понтий Пилат связывает с необычным умением Иешуа лечить болезни. Он чувствует, что этот бродячий носитель истины не преступник, мысленно он благодарен за помощь и понимание со стороны философа, поэтому хочет спасти его. Сначала владыка отменяет смертный приговор, но с появлением страшных подробностей руки Пилата начинают опускаться, ведь на кону может быть не только жизнь философа-бродяги, но и его самого. Как оказалось, Га-Ноцри посмел засомневаться в величии власти кесаря. В таком случае дело становится разборкой государственной важности.

Прокуратор пытается сделать еще одну попытку во имя спасения невинного, по его мнению, Иешуа. Он беседует с президентом Синедриона – Иосифом Каифой. Игемон напоминает, что в честь предстоящего праздника Пасхи существует возможность помиловать одного из преступников. Он считает, что на второй шанс заслужил Га-Ноцри. Однако первосвященник не согласен с Пилатом, ибо он помнит, что бродячий философ посягал на старую христианскую веру, которая была оплотом правления первосвященника. И он до последнего остается непреклонным: "Синедрион просит отпустить Вар-раввана" – преступника, который убил стража. Каифа считает это меньшим злом, чем заявление Иешуа о палении власти, чего более всего боялись правители [1].

Несмотря на то, что последнее слово остается за прокуратором, ведь у него есть свобода выбора, игемон, испугавшись за свое место под солнцем, подтверждает смертный приговор Га-Ноцри.

После страшной и мучительной гибели Иешуа прокуратор мучается и желает какими-то уже запоздалыми действиями исправить свою ошибку. Но это уже не имеет смысла, Пилат проклят за свою трусость.

Га-Ноцри не вооруженный разбойник или кровожадный убийца, которого действительно следовало бы привлечь к казни. Но для иудейских священников все убеждения и понимания Иешуа гораздо страшнее и опаснее, чем преступления против людей. Управители не могут позволить ему посягнуть на религию, иначе все их устои развалятся, как хрупкий картонный домик. Это попытка дискредитации власти.

Пилат, в силу своего жизненного опыта и должности, понимает, что миром движут ложь, злоба, агрессия, несправедливость. В таком случае Иешуа нет места в созданном социуме, а потому он должен быть казнен. Для прокуратора попытка спасти Га-Ноцри от предстоящей участи равносильно потере должности, власти и авторитета.

История человечества не раз предоставляла вниманию людей, что призывали жить по законам добра, взаимопонимания и справедливости, но ни одному из них так и не удалось действительно достучаться до человечества. Существующий порядок продолжает оставаться неизменным.

Булгаков, как правило, имел реалистичные взгляды в вопросах религии, однако нельзя не отметить, что прослеживается схожесть между Иешуа и Христом, который пожертвовал собой во имя других. Автор создает красочный и правдоподобный образ молодого героя, чьи убеждения кардинально отличаются от канонических понятий, что были признаны церковью. Перед читателем предстает еще один праведник, который сумел самостоятельно прийти к идеям добра, тем самым обрекая себя на гибель [5, с.46].

Такие люди все время ищут справедливости, но власть заставляет их страдать, создавая ограничения для их высокого духа и чести. К сожалению, общество еще не готово услышать истину, которую несут философы с вольными мыслями.

С одной стороны власть кесаря всемогуща. Но мирные речи, отвергающие насилие и разрушение, на деле опасны для вождей-идеологов, которые сделают все для удержания своей власти. Они опаснее разбойника Вар-раввана, так как пробуждают в людях человеческое достоинство. Эти благие истины Иешуа остаются актуальными и сейчас, в век разгула насилия, жестокости, несправедливости и безнаказанности, в век ожесточенной борьбы за первенство, за власть. В то время как интересы конкретной личности, простого человека из народных масс часто попираются государством, не давая найти поддержку со стороны других людей.

Учение Иешуа смогло продолжить свое существование. Можно полагать, что в таком случае есть предел и неограниченной с виду власти касарей – императоров – вождей – "отцов народов" перед жизнью. "Тухнет храм старой веры. Человек перейдет в царство истины и справедливости, где вообще не будет надобна никакая власть". Тоталитарное государство окажется бессильно перед личностью [2, с.28].

Автор "Мастера и Маргариты" демонстрирует, что во все времена перед властью преклонялись. Процветали страх за свою жизнь, за свое звание, авторитет или пошлое желание выслужиться перед более влиятельными господами, добиться каких-то благ за счет попиранья своих моральных принципов. Только единицы могли реально противостоять Власти, вот только судьба их была печальна и трагична, как это случилось с Иешуа Га-Ноцри.

Литература

1. Барков А. Роман М.А.Булгакова "Мастер и Маргарита": альтернативное прочтение [Электронный Ресурс]: монография, полный текст первого эссе А.Баркова о романе "Мастер и Маргарита". – Режим доступа: http://www.masterandmargarita.eu/estore/pdf/emru002_barkov.pdf (дата обращения – 20.10.2017).
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: [роман/вступ. статья П.Николаева] / Михаил Булгаков. – М.: Худож. Лит., 1988. – 384 с. – (Классики и современники. Сов. лит-ра. Первоисточник).
3. Вулис А.З. Роман М.Булгакова "Мастер и Маргарита" / Абрам Зиновьевич Вулис. – М.: Художеств. Лит., 1991. – 226 с.
4. Соколов Б. Расшифрованный Булгаков. Тайны Мастера и Маргариты / Борис Соколов [Электронный ресурс] / Б.Соколов / электронная библиотека ЛитМир. – 2010. – Режим доступа : <https://www.litmir.me/br/?b=177371> (дата обращения – 5.11.2017).
5. Соколов Б.В. Роман М.Булгакова "Мастер и Маргарита": Очерки творческой истории / Под ред. Н.С.Семенкина. – М.: Наука, 1991. – 176 с.

УДК 811.161.2'367.335

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ ІЗ РІЗНИМИ ВИДАМИ СИНТАКСИЧНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ПАВЛА ЗАГРЕБЕЛЬНОГО

Доліна І.В., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівний: канд. філол. наук, доц. **Вакуленко Г.М.**, кафедра української мови

Аналіз складних багатокомпонентних речень у вітчизняному мовознавстві розпочався кілька десятиліть тому. Дослідники староукраїнської мови відзначають досить широке функціонування вже в період давньоруської мовної єдності складних багатокомпонентних речень. Лінгвісти звертають увагу на те, що в давньоруських і староросійських пам'ятках мовні конструкції становили вже повністю сформовані структурно-семантичні типи складних речень [5, с. 84]. Незаперечним сьогодні є те, що речення як багатоаспектну одиницю можна розглядати з багатьох поглядів, особливо з урахуванням їхньої структури і семантики, причому в ряді випадків ураховується передусім мовна семантика, тобто така, що виражається за допомогою мовних засобів. Складні речення із різними видами синтаксичного зв'язку широко вживаються в різних стилях мови, особливо писемних, стали об'єктом спеціального лінгвістичного аналізу недавно, фактично систематичне вивчення їх у вітчизняному мовознавстві розпочалося в 50 роках минулого століття. Дослідження складних багатокомпонентних речень в українському мовознавстві розпочалося в середині ХХ століття. Є багато праць, які присвячені аналізу типології цих конструкцій, особливостям синтаксичного зв'язку між предикативними частинами.

Значний внесок у дослідженні складних речень із різними видами синтаксичного зв'язку зробили К.Шульжук, І.Кучеренко, І.Вихованець, А.Загнітко, А.Квашук та інші лінгвісти. Увагу мовознавців привертала такі аспекти складних багатокомпонентних речень: типологія (І.Василенко, Г.Калашникова), багатомірність структури складного багатокомпонентного речення (Г.Уханов), історія розвитку (О.Стеценко).

У цілому складні речення становлять органічну ланку в загальній системі стилістичних виражальних засобів мовлення.

Особливості будови складних речень використовуються письменниками як засіб досягнення комунікативної чи стилістичної мети. Саме з цього боку вони найменше вивчені і потребують ґрунтовного дослідження. У більшості ж наукових розвідок складні синтаксичні одиниці є тільки ілюстративним матеріалом. Такий підхід не дозволяє повною мірою виявити специфічні риси взаємодії, співвідношення і реалізації структури і семантики багатокомпонентного речення в текстах конкретного автора і його стилю.

Художні твори цікаві ще і в тому плані, що в них одночасно реалізуються літературно-нормативні і розмовно-побутові синтаксичні конструкції. Художній стиль об'єднує всі засоби, властиві іншим стилям. А отже, модель складного речення у структурі авторського тексту виявляє себе через різноманітні перетворення, модифікації, додаткові функціональні нашарування [8, с. 2].

Необхідно зазначити, що синтаксис творів П.Загребельного і, зокрема, особливості складних речень із різними видами зв'язку у межах його романів мало друкувались. Аналіз вивчення специфіки синтаксичних структур в історичних романах є, на нашу думку, особливо доречним.

Мета статті – з'ясувати структурно-семантичні особливості складних речень із різними видами зв'язку в ідіолекті П.Загребельного, які зумовлені його індивідуально-авторською манерою.

Актуальність визначається необхідністю подальшої розробки питань, пов'язаних із функціонуванням складних багатокомпонентних синтаксичних одиниць у прозових текстах П.Загребельного, які раніше не були предметом наукових досліджень.

Для аналізу ми обрали історичні романи "Диво", "Євпраксія".

Говорячи про ідіостиль П.Загребельного, будемо спиратися на поняття "індивідуальний стиль", визначене в "Літературознавчому словнику-довіднику": "Індивідуальний стиль – це іманентний (властивий його внутрішній природі) прояв істотних ознак таланту у конкретному художньому творі, мистецька документалізація своєрідності світосприйняття певного автора, його нахилу до раціонального чи ірраціонального мислення, уподібненого чи розкутого образотворення, його естетичного смаку, що в сукупності формують неповторне духовне явище" [7, с. 312]. Під "мовою художньої літератури" розуміємо мовну систему, "яка функціонує в художній літературі як засіб створення естетичної реальності, найповніше виявляє творчі можливості кожної національної мови" [7, с. 467].

Як відомо, вивчення мови художніх творів передбачає виявлення функціональної своєрідності мовних засобів, тобто індивідуального почерку письменника в тому чи тому жанрі, специфіки відбору й використання лексичних і синтаксичних засобів художнього відображення реальної дійсності [8, с. 2].

Індивідуально-авторський стиль письменника, будучи категорією змінюваною, динамічною, все ж зберігає основні риси творчої манери автора, зумовлені специфікою його творчої домінанти [6, с. 72].

Виразним прикладом цього є ідіостиль П.Загребельного.

Як пише Я.Голобородько, Загребельний "відчував і передавав найнепрístupніші смислові грані, найрозмаїтіші інтонаційні вібрації, найтонші та найскладніші асоціативні функції слова" [1, с. 19]. Тобто письменник тонко відчував те, що О.Потебня у свій час називав внутрішньою формою слова.

"Сучасний письменник, на мою гадку, – писав П.Загребельний, – не має права не знати хоч однієї вдало збудованої фрази у світовій літературі принаймні за останню тисячу років" [2, с. 42]. Фрази, які належать перу П.Загребельного, неперевершені. Вони неповторні й оригінальні. Специфічною рисою авторських синтаксичних конструкцій є, по-перше, їх структурна складність, по-друге, унікальна можливість відобразити елементи народності, природної безпосередності мови та й самого укладу життя людей [9, с. 204].

Матеріал, дібраний із текстів романів П.Загребельного, дозволяє нам зробити свої висновки: на 100 речень художнього тексту припадає 23 прості речення, 21 складне речення (двокомпонентне), 46 – складних багатокомпонентних речень.

На думку Н.Чернушенко, структурно-семантичні характеристики складних синтаксичних конструкцій, побудованих письменником, підкреслюють не тільки індивідуальність авторського письма, але й указують на можливість практичного існування й використання дуже великих складних багатокомпонентних речень у художній літературі [9, с. 202 – 204].

Серед складних речень із різними видами синтаксичного зв'язку, виявлених у художньому мовленні письменника, нашу увагу було зосереджено на таких синтаксичних моделях:

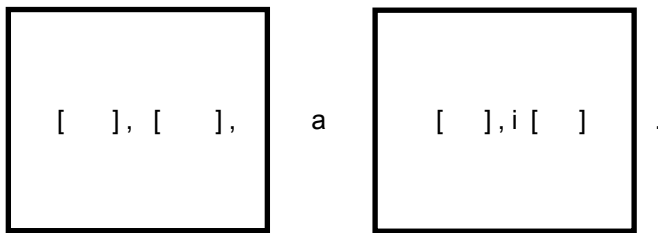
- 1) конструкції з сурядним і безсполучниковим зв'язком;
- 2) структури з підрядним і безсполучниковим зв'язком;
- 3) речення з сурядним, підрядним і безсполучниковим зв'язком.

Розглянемо кожну синтаксичну модель детальніше.

Складні речення з сурядним і безсполучниковим зв'язком посідають вагомe місце в історичних романах П.Загребельного. Проаналізований фактичний матеріал романів, дозволяє зазначити, що складні трикомпонентні моделі є досить продуктивними, як от: *Там розпалювали довкола вознища¹, вони світили в осаді скіпки й свічі², а дорога однаково була для неї темною³ (4, с. 3); І тоді небеса зацвітали слізьми¹, вітри реготали й телесувалися², а над усім напував безнадійно-вбивчий рух коліс³ (3, с. 4); Вони поховали Лучука під гарною дуплистою березою¹: ану ж дикі бджоли наносять у дупло меду², і малому бортникові буде солодко й на тім світі від золотистого гуду³! (3, с. 177).*

Чотирикомпонентні синтаксичні конструкції є також поширеними у мовній практиці П.Загребельного. Наприклад: *На літо лебеді теж не покинули озера¹, навпаки, вони принадили до себе ще одну пару², а під осінь на озері вже зібралося кілька лебединих пар³, і для подружжя настала зима вже й геть кроїтлива⁴* (З, с. 534).

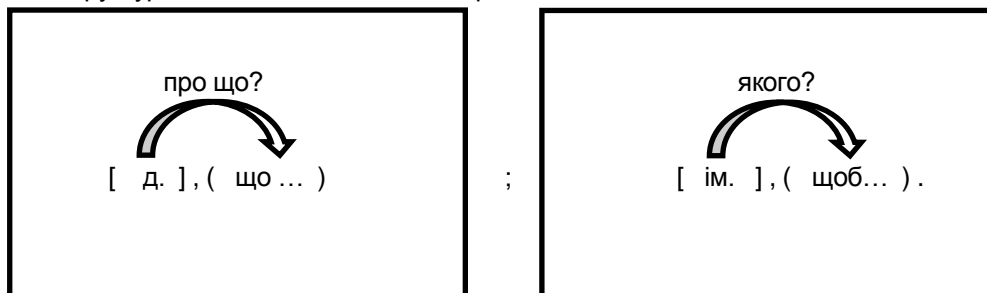
Модель речення має такий вигляд:



Ця чотирикомпонентна модель є цікава тим, що оформлена сурядним поєднанням двох семантичних блоків із різними смисловими відношеннями. Перша і друга предикативні частини наведеного речення поєднані однорідною безсполучниковістю, друга і третя – сурядним зв'язком (протиставлення), третя і четверта – також поєднані сурядним зв'язком (єднальний смисловий зв'язок).

Складні багатокомпонентні речення із підрядним і безсполучниковим зв'язком не є досить продуктивними і трапляються в зазначених романах досить рідко: *Досі Сивоок знав¹, що справами будівничими відають сакелларії або ігумени, довірені люди патріархові, єпархові, іноді – імператорові²; за багато літ роботи в Агапіта не пам'ятав випадку³, щоб отак можний чоловік прийшов до художників чи покликав їх до себе⁴* (З, с. 505).

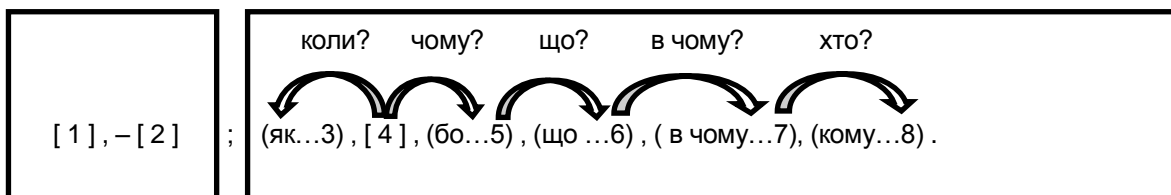
Структурна схема вище зазначено речення така:



Для ідіостилю П.Загребельного характерне вживання багатокомпонентних речень, структура яких репрезентує семантичні блоки.

У художньому мовленні письменника фіксуємо також синтаксичну модель, яка складається з 8 предикативних частин.

Чомусь відчув Сивоок здружену з собою душою в Гюргії-іверійцю¹, – може, сподобався той своєю незалежністю стосовно Міцила, може, сподівався мати в ньому спільника для своїх замірів²; вже як закладали підвалини церкви і стали вимальовувати її розміри³, Сивоок запросив Гюргія з його товариством до корчениці, почав здалеку, похвалив їхню роботу і їхнє високе знання душі каменю⁴, бо кому ж не відомо⁵, що суворий камінь⁶, завдяки вмілим людським рукам, завдяки лічбі та мірі, стає м'яким і податливим, вбирає в себе тепло людське і заховає навіть запах людського тіла, в чому пересвідчувався кожен⁷, кому довелося жити серед каменю понад теплими морями⁸ (З, с. 514).



Для художнього тексту П.Загребельного характерне використання і складних багатокомпонентних речень із сурядністю, підрядністю і безсполучниковим зв'язком. Вони є визначальною особливістю романів письменника і становлять вагомий пласт у всій творчості автора та

складають основу художнього синтаксичного твору. Ці конструкції є різними за обсягом: від кількох предикативних частин до кількох десятків. І в реченнях такого типу виражаються різні семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами.

Така доля всіх¹, хто опиняється на перехрестях²: до них спливаються найбільше багатства³, але слідом за ними йдуть ті⁴, хто б хотів багатства прибрати до рук⁵ (З, с. 272).



На внутрішньому рівні членування змістові відношення між частинами з'ясувальні, а на зовнішньому рівні – пояснювального характеру і ці відношення є провідними.

Таким чином, розглянуті в цій статті складні багатокомпонентні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку в історичних романах П.Загребельного свідчать, що такі структури є характерною рисою творчості письменника і це реченнетворення автора зумовлюється жанровою специфікою тексту, літературно-нормативними правилами, тематикою творів, мовно-виразовими уподобаннями митця та складністю самого життя у будь-який історичний період. Складні синтаксичні одиниці дали змогу П.Загребельному відтворити багатоманітні зв'язки й залежність між явищами реального світу, його експресивність і динамізм.

Література

1. Голобородько Я. Симфонізм Павла Загребельного [електронний ресурс] / Я.Голобородько // Сучасність. – 2009. – №10. – Режим доступу : <http://vsiknygy.net.ua/neformat/5232/>.
2. Загребельний П.А. Спроба автокоментаря / П.А.Загребельний // Урок української. – 2001. – № 11 – 12. – С. 42.
3. Загребельний П.А. Диво / А.П. Загребельний. – К.: Дніпро, 1971.
4. Загребельний П.А. Євпраксія / А.П.Загребельний. – Харків: Фоліо, 2003.
5. Заярнюк В. Багатокомпонентні неелементарні складнопідрядні речення у історичних творах Павла Загребельного / В.Заярнюк // Студентський науковий вісник. – 2003. – № 7. – С. 84 – 86.
6. Кохан Ю.І. Експресивність як домінуюча риса ідіостилу Павла Загребельного / Ю.І.Кохан // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – 2016. – № 44. – С. 72-75.
7. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ "Академія", 1997. – 752 С.
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 821.111(73)(092)

СИМУЛЯКРИ І СИМУЛЯЦІЯ ЧАКА ПАЛАНІКА (ЗА РОМАНОМ "ПРИВИДИ")

Дорош І.В., магістрантка філологічного факультету
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

Чак Паланік – культовий американський письменник, який уже першим своїм романом "Бійцівський клуб" здійснив контркультурну революцію. Злободенність, чорний гумор, гротеск та відвертість – основні риси його творчості. Паланіка називають "королем контркультури" за його в'їдливу іронічність та висвітлення таких речей, про які не заведено навіть говорити.

Роман "Привиди" вперше було опубліковано в травні 2003 року. У творі йдеться про групу з сімнадцяти осіб, які прийняли привабливу пропозицію на три місяці відмовитися від життєвої суєти та створити шедеври. З собою можна брати тільки одну валізу з найнеобхіднішими (на особистий розсуд кожного учасника) речами. Сімнадцять учасників, містер Уїттер і його помічниця пані Кларк прибувають у покинутий напівзруйнований готичний театр. Уїттер блокує всі виходи з театру, наказуючи кожному учаснику написати один твір як ключ до виходу. Для проживання створені всі умови: достатній запас їжі та води, наявність електроенергії, водопроводу, спальень,

ванних кімнат, пральної та сушильної машин. Герої живуть у безпеці. Але це тільки на перший погляд. Учасники групи вирішують написати свою історію страждань всередині театру, а потім продати розповідь як сценарій фільму і прославитися. Для повноти ефекту кожен вирішує потихеньку знищити всі продукти харчування, пошкодити дроти і трубопроводи. Кожен з героїв вважає, що це його власна ідея і що тільки він робить такі вчинки. Насправді цією думкою перейнялися всі персонажі, але оскільки нікому невідомо про плани інших, то всі разом вони руйнують театр. Кожен розділ складається з трьох частин: історія учасників усередині театру (те, що вони вважають своєю розповіддю), вірші про кожного учасника й історії персонажів про їхнє "колишнє" життя.

Жан Бодріяр зазначає: "Перехід від знаків, які щось приховують, до знаків, які приховують, що нічого немає, позначає рішучий поворот. Перші відсилають до теології істини і таємниці (до якої ще належить ідеологія). Другі відкривають еру симулякрів і симуляції, коли вже не існує Бога, аби розпізнавати своїх, і Страшного суду, аби відділити хибне від істинного, реальне від його штучного воскресіння, бо все вже вмерло й воскресло завчасно" [1, с. 13].

Саме про таку реальність йдеться у романі Ч. Паланіка: реальність, яка приховує, що реальності насправді немає. Існує лише видимість реальності, яка насправді – стіна між персонажами та дійсністю, від якої ті вперто намагаються втекти. "Хваткий Сват виплюнув табачную жвачку на грязный ковер и сказал, что это промозглое здание, сумрачное и унылое, совсем не похоже на писательскую колонию, как он ее себе представлял: люди пишат на свежем воздухе, зеленые лужайки услаждают взор; у каждого – свой отдельный коттедж; по утрам им приносят завтрак в коробке. Цветущий сад, абрикосовые деревья в белой метели лепестков. Последобеденный сон под каштанами" [3].

Єдине, що має значення, – хто буде останнім, кому належатиме останнє слово. Паланік створює рекурсію (ідеальний симулякр) – камера, прихована за камерою, що прихована за камерою. "Эти ценители искусства, они говорят Флетчеру, что если это его утешит, то художник, которого ему надо убить, стал знаменитым лишь потому, что убил одного ленивого скульптора, который в свою очередь прикончил нахала-художника, который до этого "разобрался" с одним предателем-коллагистом" [3].

На симулякр перетворюється все в романі: соціальний статус, почуття, емоції, стосунки, секс, смерть. Через пародію на реаліті-шоу Паланік показує втілення Американської мрії в найбільш непривабливій, гіперболізованій формі. Для письменника це – перетворення людського життя у товар, який можна вигідно продати. Людина у Паланіка – "просто мясо, которое скоро испортится" [3], "Если вам от этого будет легче, считайте, что Кора Рейнольдс – это просто презерватив на сто двадцать фунтов" [3].

Усе, що роблять люди, – перетворюють себе в речі, а речі – у себе. Показовою тут є історія Кори Рейнольдс, яка захищає порвані іграшки та макети ляльок (називаючи останніх своїми дітьми) від сексуальних посягань колег.

Стосунки – симулякр, необхідний для створення правдоподібної історії, на якій можна заробити гарні гроші. "Примерно на этом этапе Святой Без-Кишок спрашивает: а можно я буду героем, который влюбился?"

В каждой истории непременно должна быть любовная сюжетная линия, говорит он, подерживая штаны рукой. Для того чтобы история хорошо продавалась, нам нужны парень и девушка, которые любят друг друга безумно, отчаянно – но жестокий злодей не дает им быть вместе" [3].

"Святой Без-Кишок целует Мать-Природу и говорит:

– Ты меня любишь?

– Приходится, – отвечает она, – нам же нужна любовная сюжетная линия" [3].

Секс теж стає симулякром, втрачається близькість та інтимність між людьми. "Другие женатые пары не тратят секс зря; а зря растроченный секс – это секс, не увиденный и неоцененный по достоинству посторонними" [3]. Бажаючи заробити грошей, сімейна пара знімає домашнє порно.

Загалом бажання збагатитись – основна мета персонажів. Вони шукають легких шляхів до збагачення (через шантаж, обман, скоєння вбивств тощо). Один з персонажів – неуспішний, рядовий журналіст, який симулює історію життя ветеринара, який в дитинстві знімався у серіалі для дітей, а через скандальне самогубство стає знаменитим. "Я записываю интервью на четырнадцать тысяч слов еще до того, как Кен Уилкокс говорит хоть слово. Еще до того, как мы садимся беседовать. [...] С другой стороны, та история, которую я уже сделал, она замечательная. Моя версия – это подробное описание, как маленький Кенни скатился из-под звездного света прожекторов на стол для вскрытия в морге. Как он потерял невинность, ублажая продюсеров по списку – чтобы получить роль Дэнни. Как его сдавали "в аренду" спонсорам в качестве

сексуальной игрушки. Он принимал наркотики, чтобы не толстеть. Чтобы оттянуть начало полового созревания. Чтобы не спать по ночам, снимая эпизод за эпизодом. Никто, даже из близких друзей и родных, не знал, как он крепко подсел на наркотики. Никто не знал, как сильна в нем извращенная тяга быть в центре внимания. Даже после того, как закончилась его карьера на телевидении. Он и ветеринаром-то стал исключительно для того, чтобы иметь доступ к наркотикам и без помех заниматься сексом с мелкими животными. [...] Попивая красное вино, Кен Уилкоккс говорит, что теперь в его жизни есть смысл. И это гораздо важнее. Лечить животных. Спасать собак.[...] И он засыпает с улыбкой. И когда я сую пистолет ему в рот, он спит все с той же счастливой улыбкой. Но "счастье", оно никому не на пользу. Пистолет ни на кого не зарегистрирован. У меня на руке перчатка. Пистолет у него во рту, его палец – на спусковом крючке. Маленький Кенни лежит на диване, голый. Его член густо намазан кулинарным жиром, в видеомагнитофоне стоит кассета с записью его старого сериала. И самое главное: детская порнография на винте у него в компьютере. Стены в спальне оклеены распечатанными фотографиями детишек, которых сношают куда только можно" [3]. Відтепер прізвисьце цього журналіста стає синонімом правди. Правди, яка тільки приховує, що ніякої правди більше не існує. Людина ж втрачає право не лише на майбутнє, а й на минуле, що його можна просто вигадати.

Самогубство – ще один симулякр. За самогубством батьки намагаються приховати фатальні спроби дітей досягти більш гострих відчуттів у процесі мастурбації: "Теперь, по прошествии времени, школьные психологи говорят, что во время последнего всплеска подростковых самоубийств, большая часть смертей приходилась на тех детишек, кто пытался слегка придушить себя, пока дрочил. Родители находили их, мертвых, с полотенцем, обернутым вокруг шеи, с полотенцем, привязанным одним концом к палке для вешалок в шкафу, в спальне. Повсюду – остывшая сперма. Понятное дело, родители прибирались. Надевали на ребенка штаны. Делали все, чтобы это смотрелось... получше. Хотя бы как что-то преднамеренное. Обычное подростковое самоубийство" [3].

Персонажі Паланіка, як зазначає А.Краснящих, – це конформісти і нонконформісти одночасно. Вони перебувають на маргінесі суспільства, мріють його підкорити, але в той же час – глибоко в ньому вкорінитися, реалізувати власну Американську мрію.

Привиди – це й минуле, яке не дає спокою героям, і самі ці люди, які поступово перетворюються на декорації до майбутнього фільму, вони – тіні акторів, які їх зіграють. Намагаючись спокотувати гріхи, страждаючи від необхідності залишитися наодинці самі з собою, персонажі вдаються до саморуйнування. Відрізаючи собі зайві частини тіла, вони прагнуть своїми стражданнями перевершити страждання тих, хто мучився з їхньої вини. Це – своєрідний протест, персонажі намагаються змусити світ звернути на них увагу. Не дивлячись на різні історії, індивідуальність тут відсутня. Навіть оповідь ведеться від першої особи множини – "ми", яке висловлює думки та бажання всіх. Знеособлені Американською мрією, персонажі вважають себе творцями – шедевр, власних життів. Але якщо поглянути ближче, то стає зрозуміло, що вони лише грають нав'язану роль перед порожнім залом. Намагаючись втекти від одних привидів, вони лише створюють нових, при цьому від попередніх не звільняючись.

Намагання ж перетворити життя в трагедію обертається фарсом, прагнення завдати собі більших страждань та більше прославитись обертається абсурдною смертю. "Даже Звено понимает, что если он съест отрубленный член мертвеца, это гарантированно обеспечит ему приглашение на любое вечернее ток-шоу, в самое лучшее эфирное время. Просто, чтобы он описал, каково это на вкус. Потом его пригласят рекламировать соусы для барбекю и кетчупы. Потом выйдет его собственная кулинарная книга. Потом – экстремальные радио-шоу. Потом – телеигры в дневное время, до конца жизни. А все остальные – безвинные жертвы, пострадавшие от рук злодея, – они предъявят обрубки пальцев, чтобы доказать, что они страдали, а их сочтут совершенно неинтересными, да еще обвинят в дурном вкусе" [3].

"Шевеля сальной складкой на месте несуществующих губ, Баронесса говорит:

– Кто из вас, сволочей, убил Хваткого Свата?

Никто, отвечаем мы. Это он сам. Он очень долго готовился и все-таки отхватил себе член. А бедняга Звено задохнулся, пытаясь проглотить отрезанный член, не жуя" [3].

Ідея загибелі людства заради порятунку планети звучить в кінці роману. Люди скоюють масові самогубства, щоб їхні душі переселились на Венеру і досягли нового рівня духовного розвитку: "Это был рай, только с сексом и выпивкой; рай, где Бог разрешал людям все. Это был мир, где все Десять заповедей читались: Веселись. Веселись. Веселись" [3]. Для реалізації цього плану необхідно, щоб померли всі люди, тоді душі не матимуть необхідності повертатись на Землю. "Никто не позволил бы, чтобы горстка каких-то дремучих придурков, размахивающих своей Библией, удержала бы всех остальных на Земле, на этой старой и грязной планете, устаревшей, немодной и явно далекой от совершенства, тем более когда нам всем не терпится совершить большой шаг вперед на пути духовной эволюции. Поэтому всех упорствующих

отравили – для их же блага" [3]. Однак тут звучить іронія Чака Паланіка: недолік Землі в тому, що на ній живуть справжні монстри – люди. "Ева виводить собаку во двор. Там по-прежнему светит солнце. Птицы выют гнезда. Птицы – глупые, они не знают, что эта планета вышла из моды. По розам ползают пчелы, забираются в самую сердцевину цветов. Пчелы тоже не знают, что их мир устарел" [3].

Землю неможливо врятувати від людей, ця ідея – чергова ілюзія. Після масових самогубств і вбивств на Землі лишається хлопець Адам і вагітна від нього дівчина Ева. Кінець стає початком, історія починається наново. Світ – це хаос, де не можна нічого планувати, де все відбувається не так, як того комусь би хотілось. І початковий задум бажаючих взяти участь у творчому семінарі й написати оповідання обертається тим, що герої самі пишуться оповіданням, підпорядкованим невідомим правилам (та й де гарантія, що вони є взагалі?).

Сутність людей зводиться до того, що "мы любим трагедию. Мы обожаем конфликты. Нам нужен Дьявол, а если Дьявола нет, мы создаем его сами. Это не хорошо и не плохо. Это просто способ существования. Они так устроены, люди. Рыбки плавают. Птички летают" [3].

Страждання – не лише намагання звільнитись від минулого, це бажання знайти самих себе, знайти підтвердження реальності. Тієї реальності, де ми треба, де на нас чекають і де нас зможуть полюбити.

Література

1. Бодрияр Ж. Симулякри і симуляція / Пер. з фр. В.Ховхун. – К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2004. – 230 с.
2. Краснящих А. От Марка Твена до Чака Паланіка: инфантилизм и псевдоинфантилизм в американской литературе [Електронний ресурс] // Независимая газета: [Сайт]. – Режим доступу: http://www.ng.ru/ng_exlibris/2015-05-14/4_krasnyash.html. – Назва з екрану.
3. Паланік Ч. Призраки / Чак Паланік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knigger.org/palanik/haunted/>. – Назва з екрану.

УДК 821.111(73):2.09

БІБЛІЙНІ МОТИВИ В РОМАНІ МАРГАРЕТ МІТЧЕЛ "ВІДНЕСЕНІ ВІТРОМ"

Жуковська М.С., студентка IV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

У статті йдеться про функцію біблійних мотивів у романі Маргарет Мітчел "Віднесені вітром".

Ключові слова: біблійні мотиви, "Віднесені вітром".

В статье идет речь о функции библейских мотивов в романе Маргарет Митчел "Унесенные ветром".

Ключевые слова: библейские мотивы, "Унесенные ветром"

The article deals with the function of biblical motifs in the novel "Gone with the Wind" by Margaret Mitchell.

Key words: biblical motives, "Gone with the Wind".

Роман "Віднесені вітром" Маргарет Мітчел є всесвітньо відомим твором. Тим не менш, існують такі аспекти проблематики і поетики цього роману які досі не є досліджені, як у вітчизняному, так і у зарубіжному літературознавстві. Серед найвідоміших літературознавців, що займалися дослідженням цього роману, слід назвати І.Л.Галинську, І. Б. Архангельську, І.М.Супоницьку, А. С. Поршневу, А. В. Бороненка, П. В. Палієвського. І.Л.Галинська досить глибоко проаналізувала роман Маргарет Мітчел, дослідила автобіографічні моменти [6, с. 3-8], виявила яким постає роман в очах критики [6, с. 9-16], навіть порівняла Маргарет Мітчел з Джоном Голсуорсі [6, с. 28-50]. І зрештою дійшла висновку, що секрет популярності цього роману полягає в сугестивній силі мистецтва [6, с. 53].

І.Б.Архангельська на основі аналізу епістолярного спадку Маргарет Мітчел і праць американських критиків розглядає історію створення всесвітньо відомого бестселеру, а також робить

огляд дискурсу навколо проблеми жанру, дає власну оцінку жанровій своєрідності роману [2]. Дослідниця аналізує творчість Маргарет Мітчел загалом та "Віднесені вітром" зокрема, в контексті "південної" традиції в літературі США 30-х років XX ст. [3].

А. С. Поршнева та А. В. Бороненко наголошують на типологічній подібності твору М. Мітчел до "роману про Попелюшку" [10].

П. В. Палієвський порівнює "Віднесені вітром" з творчістю Вільяма Фолкнера [9].

Незважаючи на значну популярність роману у вітчизняному літературознавстві, він досліджений фрагментарно. Відкритим залишається питання про призначення у творі біблійних мотивів. Саме цьому і присвячена дана робота.

Релігійність є невід'ємною складовою американської культури. Релігійно-міфологічний характер її мешканців почав формуватися ще під час колонізації та заселення країни [1]. "Американський характер, – на думку історика Е. Елберта, – це оптимізм, впевненість у майбутньому, віра в прогрес, висока оцінка успіху, що трактується як процвітання, яка може бути розвинена моральною ініціативою, високою мораллю, тією чи іншою мірою пов'язана з пуританською етикою, а саме з орієнтацією на серйозність, упевненість, практичність, релігійну віру, патріотизм" [1]. Культура, яка створювалася на новому континенті, не мала міцних традицій, як це було, наприклад, в Англії. Вона розвинулася з окремих елементів, до якої входили, як передові соціальні ідеї, отримані від ідеї французького Просвітництва, так і біблійні образи, мораль та релігія пуритан, а також інших релігійних общин [11]. Все це значною мірою обумовило і розвиток американської літератури.

XX століття дещо розмежовує Південь та решту Сполучених Штатів. Головна відмінність полягає у ставленні до релігії, що не могло не відбитися і в літературному житті. Південь, біблійний пояс США є, за влучним виразом Ф.О'Коннор, місцем, яке відвідує Христос, отже, щоб зрозуміти природу регіону, необхідно зрозуміти роль, яку тут відіграє релігія. Статистичні дані свідчать про те, що майже 90 відсотків усіх білих південців називають себе протестантами, 4/5 належать до баптистської, методистської чи пресвітеріанської церков, релігійна гомогенність південців-афроамериканців навіть вища. Ця однорідність регіону, той факт, що південцям ніколи не доводилося пристосовуватись до присутності ворогуючих чи конкуруючих релігійних груп, пояснює деякою мірою ту визначну роль, яку релігія відіграє у громадському житті Півдня. До того ж, південні протестанти більш ортодоксальні у своїх віруваннях, тому церква має значний вплив на життя громади. Проблеми моралі і релігії посідають чільне місце у творчості письменників "Південної школи", біблійні сюжети та алюзії, концепт гріха можна віднайти ледь не в кожному творі [4]. Наявні вони і в романі Маргарет Мітчел "Віднесені вітром".

Біблійні мотиви виразно виявляються вже у заголовку твору. "Віднесені вітром" – це алюзія на рядки з Книги Пророка Ісаї: "Перевіш їх ти, й вітер їх рознесе, і буря їх розпорошить, і ти будеш утішатися Господом, будеш хвалитись Святим Ізраїлевим" (Іс.41: 16).

Для того, щоб усвідомити релігійний контекст назви роману необхідно звернутися до історії Америки. Америка дала світові новий тип релігійності, який спочатку був абсолютно невідомий і навіть чужий європейській свідомості. Витоки "релігії по-американськи" сягають корінням в далеке минуле. Колоністи, що зійшли в XVII столітті на американську землю з палуби "Мейфлауер", були протестантами. Натхненні ідеєю створення тут, на обітованій землі, нового (без європейських недоліків) християнського суспільства, майбутні американці з жаром взялися до роботи. Побудова земного Раю виявилася справою не такою вже легкою, але протестантська етика (відкинувши "непотрібний" аскетизм чернецтва і "зайву" обрядовість церкви) з її новим ставленням до праці і тут дала рясний урожай: розцвів американський прагматизм, який був просто необхідний для виживання в тих умовах [7].

Слід сказати і про виразне релігійне начало американського міфу. Досить повно висвітлено питання релігійності в контексті американського міфу у праці відомого соціолога Макса Вебера "Протестантська етика і дух капіталізму". Він зазначає, що праця, для протестантів є поставленою Богом метою усього людського життя. Слова апостола Павла: "Хто не працює, той не їсть" стають загально значним і обов'язковим приписом. Небажання працювати – це симптом відсутності благодаті. Для протестантів головним і найтяжчим з гріхів є марна трата часу [5].

Маргарет Мітчел показує зміни в системі цінностей американців, коли праця та збагачення стає не способом прославити Бога за допомогою власної сумлінної праці, а сприяє бездіяльності та тілесним насолодам, що, насамперед, послаблює прагнення людини до "святого життя" та її зв'язок з Творцем.

Письменниця реалізує свій задум через протиставлення Скарлет Мелані. Для Мелані, праця безумовно важлива, проте, праця для неї – це спосіб прославити Бога. Протягом твору відчувається релігійне начало Меллі, вона богобоязка, щира, вірна, любляча мати та дружина – уособлення кращих рис первісної американської людини. Скарлет – людина, яка має інші цінності. Вона прагне збагачення не для того, щоб довести сумлінність своєї праці, а щоб отримати

тілесні насолоди. Маргарет Мітчел прагне повернути співвітчизників до першооснов, показати, що обраний ними шлях хибний. Про такі зміни в ціннісних орієнтаціях американців досить точно сказано в Апокаліпсисі Святого Іоанна Богослова: "Я знаю діла твої, що ти не холодний, ані гарячий. Якби то холодний чи гарячий ти був! А що ти ні теплий, і ні гарячий, ані холодний, то випльну тебе з Своїх уст...Бо ти кажеш: Я багатий, і збагатів, і не потребую нічого. А не знаєш, що ти нужденний, і мізерний, і вбогий, і сліпий, і голий!" (Об'явлення 3:15-17).

Найбільш щирим та справжнім прикладом любові в її біблійному розумінні є любов Мелані до оточуючих, а сама вона – приклад справжньої біблійної жінки: "Оскільки вона була щаслива, то й хотіла, щоб усі круг неї також були щасливі чи бодай задоволені своєю долею. Через це вона бачила тільки найкраще в людині й неодмінно підкреслювала ці риси... А що всім цим Мелані виявляла щирість і безпосередність своєї зичливої натури, то кожне й горнулося до неї: хто ж може не піддатися чарам такої істоти, яка вміє знаходити в інших людях гарні риси, невідомі навіть їм самим? [8, с. 188]"

Мелані була з Ешлі щирою, на відміну від Скарлет, такою як вона є на справді, саме тому він її і обрав: "...Сьогодні вона спробує по-інакшому, так, як прийнято. Вона таки хоче завоювати його, але має на це лише кілька годин. Якщо треба задля цього зімліти чи бодай вдати щось таке, вона на це піде. Якщо його можна привабити простакуватістю чи кокетуванням, то вона залюбки фліртуватиме і прикинеться такою тупачкою, що перевершить навіть цю дурномозку Кетлін Калверт [8, с. 98]"

Необхідно згадати відносини Мелані до Скарлет. Все життя вона щиро і віддано любила Скарлет, не бачачи в ній ні потягу до власного чоловіка, ні презирства до неї самої. По суті, Мелані була єдиною справжньою подругою Скарлет. На жаль, головна героїня розуміє це тільки тоді, коли Мелані вмирає. Саме в цей момент Скарлет усвідомлює, що всі свої сили, все своє завзяття й всю свою витримку вона черпала з Меллі, з її любові і відданості, саме завдяки неймовірній моральній силі і шляхетству цієї тендітної, непоказної дівчини вона стала тією, ким є зараз. Саме Меллі була для неї підтримкою і опорою. Та й не тільки для неї: саме вона джерело бажання жити для Ешлі, розради і допомоги для Рета, турботи і любові для дітей Скарлет, і просто доброта і чуйність для всіх оточуючих.

Скарлет висловлює неоднозначне ставлення до релігії, загалом, вона не є глибоко віруючою та релігійною людиною, проте в неї бувають моменти благоговіння, які майже завжди пов'язані з коханням до Ешлі: "Швидко повторивши вголос належні слова, Скарлет на мить розплющила очі й нишком обвела поглядом їдальню. Схилені навколішки постаті, помірне світло лампи, тьмяні хитливі тіні від порухів негрів поодаль, навіть ті знайомі речі довкола, ще годину тому такі бридкі, тепер забарвились у ясні барви її сподівань, і кімната знов зробилася затишною і милою. Цього моменту, цієї картини вона повік не забуде!... І серце її сповнилося щирої подяки Всевишньому, що вказав їй стежу – з глибші її відчаю простісінько в обійми Ешлі [8, с. 86]"

Керрін – сестра Скарлет була дуже набожною, постійно молилася: "Керрін взагалі майже не розмовляла в ці дні, коли, тендітна й звійна, мов привид, снувала по дому, виконуючи повинності, на які ставало у неї сили. І часто молилася [8, с. 614]". Скарлет же повна протилежність Керрін, її дратувало таке захоплення релігією: "Скарлет щоразу, як заглядала без стуку до сестриної кімнати, заставала Керрін на колінах перед ліжком. Видовище це дратувало Скарлет, якій здавалося, що час на молитви минувся. Якщо Бог визнає за доцільне покарати їх так, то виходить, що він не потребує їхніх молитов [8, с. 614]". В Біблії ж сказано: "Той, хто відсвіжує інших, сам буде відсвіжений" (Присл. 11:25). Навіть релігійні справи були для меркантильної Скарлет своєрідною угодою, а Бога вона вважала не Творцем, а рівною собі людиною: "Релігія для Скарлет завжди була чимось на кшталт угоди. Вона обіцяла Богові добре поводитись, якщо він посприє їй у тій чи іншій справі. Але що Бог, на її думку, часто-густо порушував погоджені умови, вона тепер вважала себе вільною від будь-яких зобов'язань перед ним [8, с. 614]"

Своєрідно, з релігійної точки зору, розглядається тема материнства. Те, що в Біблії вважається Божим даром, благословенням, дивом стає для Скарлет "нудьгою" та "тягарем", лише настільки черства та меркантильна душа не може відчути радість материнства: "Скарлет плакала з розпачу, дізнавшись про свою вагітність, і накликала на себе смерть... Скарлет не надто була прихильна до немовляти, хоча вміло це приховувала. Вона його не хотіла, всім єством протестувала проти його появи на світ, але коли воно таки з'явилося, їй важко було повірити, що це вона йому мати, що ця дитина – частка її самої... Бо саме цілковита нудьга і ярмо материнства, а над усе втрата Ешлі – ось що гнітило їй душу [8, с. 162]"

Скарлет не лише не розуміє та не усвідомлює материнства, а й богохульствує, сумнівається в тому, що дітей створює Бог: "Діти, діти, діти. І нащо Бог плодить стільки дітей? Хоча ні, це не Бог. Це дурні люди їх плодять [8, с. 492]"

Мелані ж, ставиться до материнства, як до дару, як до найбажанішого скарбу, і заради дитини вона навіть ризикує власним життям і втрачає його: "Мелані, зніяковіло опустивши голову –

хоч сама аж сягла з радощів і гордості, – повідомила Скарлет, що сподівається дитини. – Доктор Мід каже, що це буде при кінці серпня або на початку вересня, – додала вона. – Я й сама здогадувалась, але до сьогодні не була певна. Ох Скарлет, хіба ж це не чудово? Я так заздрила тобі, люба, що ти маєш Вейда, і так хотіла й собі мати дитину. І страшенно боялася, що в мене зовсім не буде дітей, а я ж їх хочу мати цілий десяток! [8, с. 340]"

Шлюб у романі розглядається скоріше як певна угода, навіть повинність: "Нащо всі ці американські витребеньки – одруження з любові, як у служників чи янкі? Найкраще, коли батьки самі вибирають чоловіка для дочки. Бо ж хіба може таке зелене дівчисько, як ти, відрізнити порядного юнака від поганця? Глянь ось на Вілксів. Звідки у них така гідність і сила з покоління в покоління? Та тому, що вони одружуються поміж своїх, у межах роду, як то в них і заведено [8, с. 44]". Це можна сказати про всі сім'ї, окрім сім'ї Мелані та Ешлі. Хоча одруження Ешлі було свідомим вибором, він усвідомлював, що вони дуже схожі, вони розуміють один одного і щасливі разом, попри те, що Ешлі був закоханий в Скарлет: "А по тому Ешлі весь час сидів на ослінчику біля ніг Мелані, віддалеки від решти гостей, і тихенько розмовляв з нею, всміхаючись тією своєю мрійною усмішкою, яку Скарлет дуже любила. До того ж від цієї його усмішки Мелані так розпроменилася, що зробилась майже гарненькою, чого навіть Скарлет не могла не визнати. Коли Мелані дивилась на Ешлі, її простацьке лице світилося внутрішнім світлом, і якщо коли-небудь любляче серце можна було розпізнати по очах, то це саме у випадку з Мелані Гамільтон [8, с. 124]". Скарлет же уміло прораховувала все, навіть те, що стосувалося сердечних справ: "Але Скарлет мала намір вийти за Ешлі, і ні за кого іншого, і тому ладна була скільки завгодно здаватися скромною, поступливою або й вітрогонкою, коли вже чоловіки полюбляють такі риси. Чому це чоловікам подобається – вона не розуміла. Вона тільки бачила, що цим можна їх узяти. Це скидалось на просту математичну задачку, а математика якраз і була єдиною з наук, що легко давалась Скарлет у шкільні роки [8, с. 73]"

Через увесь твір проходить тема рабства, причому, як не дивно, темношкірі втілюють всі християнські цінності, вони зображені добрішими, відданішими та кращими, ніж світлошкірі аристократи: "...Так, шкіру Мамка мала чорну, але коли йшлося про добропристойність і почуття власної гідності, то тут вона нічим не поступалася перед своїми господарями, а то ще й перевищувала їх. Виховувалась вона у спальні Соланж Робійяр, матері Еллен О'Тари, – вишуканої, холодної й гоноровитої французенки, яка і дітей своїх, і слуг карала однаково суворо за найменше порушення правил доброго тону [8, с. 26]"

Концепт гріха розкривається у творі насамперед через образ Скарлет. Вона порушує безліч Божих заповідей, наприклад, 3 заповідь: "Не згадуй імені Господа Бога твого даремно": "О Боже, музика кінчається, і тітонька Дріботуп іде з тильної кімнати. Місіс Мерривезер, певно, вже наговорила їй. Пройдімо, ради Бога, до вікна, я не хочу, щоб вона зараз присікалась до мене. Он які в неї вибалушені очі – це недобрий знак [8, с. 238]"

У романі також наявний мотив страждань, який насамперед реалізується через розкриття теми громадянської війни: "Конфедерати відступали далі в далину, а поперед них сунула армія біженців. Плантатори й фермери, багаті й бідні, чорні й білі, жінки й діти, старі й умирущі, каліки й поранені, жінки при надії – усі вони затовпили дороги на Атланту, хто пішки, хто в поїзді, хто верхи, хто у колясках і на возах, завантажених скринями й усіляким хатнім добром [8, с. 358]"

Роман "Віднесені вітром" – є енциклопедією життя цілої епохи, що відображує всі грані існування – суспільство, побут, культуру. Біблійні мотиви займають у творі одну з провідних ролей. Ця тема є нерозривною з темою кохання, шлюбу, материнства, рабства. Маргарет Мітчел, ніби протиставляє ніжну, богобоязку Мелані різкій, меркантильній, богохульній Скарлет. Стосунки Мелані та Ешлі, Мелані та її дитини пронизані добротою та ніжністю, Скарлет же не розуміє ні цінності та священності шлюбу, ні радості материнства.

Мелані завжди усміхнена, бо "щасливий чоловік, який боїться Єгови і знаходить велику насолоду в заповідях його" (Пс. 112:1), а тому "вона буде мов дерево, посаджене біля водних потоків, дерево, яке дає плоди своєчасно і листя якого не в'яне, вона матиме успіх у всьому, що робить" (Пс. 1:1-3). Скарлет – грішниця і "з грішниками буде не так: їх вітер розвіє, наче полу" (Пс. 1:4), що ми і спостерігаємо протягом роману. Навколо Скарлет утворюється ніби пустеля – вона залишається одна. Втрачає матір, Френка, батька, але нічого не розуміє, не кається, не змінюється, а тому продовжує втрачати: ненароджену дитину, Бонні, і в решті решт – Рета. У творі наявний відкритий фінал, не тому що читач сам має додумати що трапилось далі, а тому що "дорогу праведних Єгова знає, а дорога неправедних зникне" (Пс. 1:4).

Література

1. Albert E.M. Conflict and change in american values: a culture-historical approach [Електронний ресурс] // Ethics. – 1963. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/291469>.

2. Архангельская И.Б. Роман Маргарет Митчел "Унесенные ветром": история создания и специфика жанра // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: "Филология и искусствоведение": научный журнал № 3 (2). – Киров, 2012. – С. 119 – 123.
3. Архангельская И.Б. Творчество Маргарет Митчел и "южная" традиция в литературе США (30-е года XX века): Дис. ... канд. филол. наук Нижний "Унесенные ветром": история создания и специфика жанра // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета: "Филология и искусствоведение": научный журнал №3(2). – Киров, 2012. – С. 119 – 123.
4. Буравченко О.А. "Магнолієвий міф" у творчості письменників "південного ренесансу" / О.А.Буравченко // Література в контексті культури (збірка наукових праць) / В.А.Гусев. – Дніпропетровськ, 2008.
5. Вебер М. Аскеза і капіталістичний дух // Протестанська етика і дух капіталізму. – К., 1994. – С. 160 – 173, 180 – 182.
6. Галинская И.Л. Ключи к роману Маргарет Митчел "Унесённые ветром". – М.: ИНИОН РАН, 1996. – 54 с.
7. Легойда В. Религиозность по-американски. In God we trust? [Электронный ресурс] / Владимир Легойда // Азбука Веры. – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <https://azbyka.ru/religioznost-po-amerikanski>.
8. М. Митчелл. Унесенные ветром. Книга первая. – Д.: Пороги, 1992.
9. Палиевский П.В. Маргарет Митчел: непризнанная сестра Уильяма Фолкнера // Новая книга: Россия и Запад в начале нового тысячелетия / Сост. и отв. ред. А.Ю.Большакова. – М., 2007. – С. 210 – 220.
10. Поршнева А.С., Бороненко А.В. Современное женское чтение: зарубежный "роман о Золушке" // Известия Уральского федерального университета. Сер.2: Гуманитарные науки. 2011. – Т. 96. – № 4. – С. 228–243.
11. Шестаков В.П. Американская культура: в поисках национальной идентичности (Часть 1) / Вячеслав Павлович Шестаков // Культурологический журнал / Вячеслав Павлович Шестаков., 2012. – С. 1–16.

УДК 551.582(477.51)

РОЛЬ ЦВЕТНЫХ ЭПИТЕТОВ ПРИ ОПИСАНИИ СТЕПИ В ПОВЕСТИ Н.В.ГОГОЛЯ "ТАРАС БУЛЬБА"

Зеленская О.О., магистрантка филологического факультета

Научный руководитель: доктор филол. наук, проф. **Самойленко Г.В.**, кафедра славянской филологии, компаративистики и перевода

Статья посвящена теме цветных эпитетов в описании степи. Материал рассматривается на конкретных эпизодах и наводятся примеры.

Ключевые слова: эпитет, пейзаж, цвет.

Рассуждая о жизни простых казаков, о существовании Запорожской Сечи, Н.В.Гоголь создает уникальное произведение об украинском казачестве прошлых лет "Тарас Бульба". При описании событий прошлого Н.В.Гоголя не столько волнует историческая достоверность, сколько отношение к жизни, любви, долгу, родине запорожских казаков. Поэтому благодаря художественным особенностям повесть "Тарас Бульба" стала оригинальным, самобытным произведением писателя.

Н.В.Гоголь для своего произведения использует жанр повести. За основу сюжета взяты ключевые события в жизни главных героев: приезд Остапа и Андрия домой из киевской бурсы, их встреча с отцом и матерью, быстрый отъезд в Запорожскую Сечь, жизнь там, военные баталии, смерть героев. Литературный персонаж характеризуется писателем через его портрет, поступок, взаимоотношения с другими героями. Так, при описании Тараса Бульбы важно отношение старого казака к товариществу, к казачьей жизни, поведение во время сражения [5, с. 73].

Важную роль в гоголевской повести играет пейзаж. Природа здесь является не просто фоном, на котором разворачиваются события, а это способ раскрытия характера персонажа. Например, при описании поездки Тараса Бульбы с сыновьями в Запорожскую Сечь изображается степь, по которой едут герои, и "все, что смутно и сонно было на душе у казаков, вмиг слетело; сердца их встрепенулись, как птицы".

Изображая события в повести, раскрывая характеры героев, описывая природу, Н.В.Гоголь использует различные художественно-выразительные средства: эпитеты, метафоры, сравнения, которые делают характеризующие предметы яркими, неповторимыми, оригинальными. Например, изображая запорожскую степь, писатель использует такие эпитеты: "девственная

пустыня", "зелено-золотой океан", "серебряно-розовый свет". При описании осады города Дубно в повести встречаются такие метафоры и сравнения: "грянули с валу картечью", "медные шапки сияли, как солнца, оперенные белыми, как лебедь, перьями". Показывая смерть Остапа, Н.В.Гоголь использует такие сравнения и эпитеты: "выносил терзания и пытки, как исполин", "ужасный хряск", "ветхие лохмотья" [3, с.46].

В художественном произведении под пером мастера слова пейзаж оживает, начинает переливаться множеством красок и звуков и поражает читателей своей необыкновенной красотой. Активно Н.В.Гоголь использует эпитеты в знаменитом описании степи. Состояние и настроение природы в изображении Н.В.Гоголя очень емко и точно передают различные цвета, используемые писателем.

Наше внимание обращено на изучение и анализ эпизода повести, на степь, отражающую всю палитру красок гоголевского описания. Частотность употребления того или иного цвета очень относительна, потому что писатель определил цветовую гамму степи как "пестрое пространство". Мы наблюдаем синие (3 раза) и оттенки синего (голубой, изголуба – синий); золотые (2), белые (2), желтые (1), красные (2), зеленые (3), розовые (1), лиловый (1) цвета. Если бы мы попытались, используя краски, изобразить гоголевскую степь, то на картине, в первую очередь, заиграл бы золотистый океан с миллионами цветов.

Сначала Гоголь дает описание всего необъятного степного пространства ("Тогда весь юг, все то пространство, которое составляет нынешнюю Новороссию, до самого Черного моря, было зеленою девственною пустынею"). Затем автор рисует образ земли во всем ее многообразии: "Вся поверхность земли представлялась зелено-золотым океаном, по которому брызнули миллионы цветов". И далее от описания земли автор переходит к описанию неба и птиц ("По небу, изголуба – темному, как будто исполинскою кистью наляпаны были широкие полосы из розового золота"). Таким образом, картина воссоздается от общего к конкретному, в результате чего весь степной пейзаж объединяет в себе и землю, и небо, и птиц и представляется нам единым целым, что так изумительно сверкает и переливается в лучах яркого солнца. Степь удивляет, очаровывает нас обилием цветов, оттенков ("Голубые, синие, лиловые волошки, желтый дрок; белая кашка, синие волны воздуха"). За бездонным небом мы видим живые образы ("В небе неподвижно стояли ястребы", "шныряли куропатки", "подымалась мерными взмахами чайка") [4, с.20].

Гоголь, следуя за природой, в красках представляет нам ее многообразие и показывает степь вечернюю и ночную. Если днем они были яркими, то к вечеру сменились на более темные, пестрые. "Все пестрое пространство охватывалось последним ярким отблеском солнца и постепенно темнело...". Степь становилась темно-зеленой, а днем она была золотисто-зеленой, небо стало изголуба-темным; на север летела темная вереница лебедей; из нор выползали пестрые овражки. Но на темном фоне мы видим кое-где светлые, блестящие тона: "легкие прозрачные облака белели клоками", степь усеяна "блестящими искрами светящихся червей" [6, с.15].

Таким образом, яркие дневные краски сменяются на темные вечерние. Гармония природы в цвете отражает и гармонию в душе автора и его героев, потому что цвета степи даны именно глазами автора. Кроме этого, данный пейзаж является и отображением душевного состояния героев. После печального прощания с матерью путники расстроены, все окружающее кажется им лишенным единства, гармонии настолько, что даже птицы щебечут вразлад. Но вот они увидели родную степь, облитую солнечным светом, и "все, что смутно, сонно было на душе у казаков, вмиг слетело, сердца их вострепнулись, как птицы".

Так в повести Гоголя "Тарас Бульба" показана связь картин природы с внутренним миром персонажей. Гоголевские герои органично вписываются в мир природы и сливаются с ней, потому что степь – это их родная земля, родина.

Мало кто из русских писателей сможет соперничать с Гоголем по богатству и яркости цветовой палитры. Пейзаж Николая Васильевича Гоголя очень лиричен, проникнут чувством восхищения пространством необъятной степи.

Литература

1. Вайскопф М. Сюжет Гоголя. Морфология. Идеология. Контекст. – Москва, 1993. – 482 с.
2. Гоголь Н.В. Тарас Бульба. – Л.: Художественная литература, 1989. – 390 с.
3. Еремина Л.И. О языке художественной прозы Н.В.Гоголя: Искусство повествования. – М., 1987. – 349 с.
4. Карпенко А.И. Фольклорный мотив дороги в творчестве Н.В.Гоголя и Л.Н.Толстого // Научн. докл. высш. школы. Филол. науки. – 1980. – № 1. – С. 17 – 23.
5. Кривонос В.Ш. Гоголь и фольклорная традиция // Вестн. Новгород, ун-та. Сер. гуманитар. наук. – 1995. – №2. – С. 72 – 78.
6. Черкашина Е.В. "Языковые знаки" пространства как средство репрезентации национальной картины мира в художественном тексте // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 18. – С. 10 – 18.

**НЕОЗНАЧЕНО-ОСОБОВІ СТРУКТУРИ
В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА**

Лепьошкіна О. В., магістрантка філологічного факультету
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пасік Н. М.**, кафедра української мови

Сучасні українські лінгвісти активно досліджують питання, пов'язані з мовноестетичною специфікою організації ідіостилю письменників. Актуальні проблеми лінгвістичного аналізу художнього тексту з увагою до функціонування різнорівневих одиниць мови, особливості художньо-образного моделювання авторського світобачення висвітлені в працях багатьох вітчизняних учених: С. Бирик, Н. Бойко, А. Бондаренко, Т. Должикової, С. Ермоленко, Т. Єщенко, В. Калашника, Т. Коць, І. Кочан, Н. Крупи, Ю. Лазебника, Л. Мацько, Н. Мех, А. Мойсієнка, Н. Пасік, Л. Пустовіт, В. Русанівського, Н. Сидяченко, Н. Сологуб, Л. Ставицької, Г. Сюті, О. Хом'як, Л. Шевченко та ін. У цьому аспекті актуальним є дослідження формально-синтаксичних, структурно-семантичних та функційно-прагматичних параметрів синтаксичних одиниць мови, зокрема односкладних неозначено-особових конструкцій, як засобу втілення авторських інтенцій і впливу на естетичну й психоемоційну сфери читача.

На природу, статус, структурні, семантичні й комунікативні особливості односкладних речень звертали увагу М. Баган, І. Вихованець, К. Городенська, В. Горяний, Н. Гуйванюк, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Іваницька, Л. Кадомцева, М. Каранська, Л. Коваль, М. Кобилянська, О. Мельничук, М. Мірченко, О. Пономарів, О. Проценко, І. Слинко, І. Сушинська, К. Шульжук та ін. Однак художній контекст щораз відкриває нові можливості для реалізації різних видів односкладних речень, що й робить функційний аспект дослідження неозначено-особових структур актуальним.

Мета нашої статті – проаналізувати структурно-семантичні й функційно-прагматичні особливості односкладних неозначено-особових речень, актуалізованих у художньому мовленні Євгена Гуцала.

Матеріальну базу дослідження становлять фіксації неозначено-особових речень із художнього мовлення Є. Гуцала, неперевершеного митця й тонкого знавця мови, випускника Ніжинської вищої школи, 80-річний ювілей якого припав на 2017 рік. Його твори показово демонструють прагматично зорієнтоване функціонування названої синтаксичної парадигми. Зауважимо, що ідіостиль письменника ще недостатньо досліджений лінгвістами: відомі лексикологічні й фразеологічні студії його мовлення в баченні Г. Калантаєвської, О. Поліщук, С. Шуляк, Н. Пашковської, В. Бойко, Н. Бойко, Л. Давиденко, Н. Пасік; синтаксичні особливості на рівні складного речення описані в працях Н. Морозової; лінгвостилістична інтерпретація текстів представлена роботами А. Бондаренко. Структурно-семантичні й текстотвірні параметри односкладних конструкцій письменника досі залишаються поза увагою, тому нам видається актуальним вивчення співвідношення односкладних неозначено-особових мовленнєвих структур зі способом мовомислення письменника, зі стильовою домінантою його творів.

Як показало дослідження, автор дуже продуктивно вживає односкладні неозначено-особові речення, наділяючи їх потужним виражальним потенціалом. У конкретних комунікативних умовах, зумовлених жанром, сюжетно-тематичним спрямуванням, суб'єктивною модальністю, системою емотивно-естетичних рефлексій, синтаксичні моделі формують ритм, стильовий колорит, сприяють утіленню настроєвої гами, організують смислові акценти. Актуалізація Є. Гуцалом односкладних неозначено-особових речень підпорядкована стильовій домінанті – тенденції до мовного втілення змістових ознак діалогічності, розмовності, психологізму, філософичності, ліризму, некатегоричності викладу.

Проблема неозначено-особових речень вважається спірною у вітчизняній граматиці. Скажімо, І. Вихованець та М. Мірченко трактують аналізовані конструкції як двоскладні речення з лексично не вираженим (нульовим) підметом [1, с. 95]. Проте більшість синтаксистів (серед них В. Горяний, А. Грищенко, А. Загнітко, Ю. Лисенко, О. Пономарів, К. Шульжук) вважає, що в українській мові неозначено-особові конструкції репрезентують автономний структурно-семантичний тип односкладних речень. Самоцінність їх, за висловом Л. Коваль, полягає у відсутності чітко окресленого виконавця та інваріантності дії чи стану, маркованих відповідною синтаксичною одиницею [5].

У теоретичній літературі односкладні неозначено-особові речення традиційно визначаються як структури, головний член яких виражений дієсловом 3-ї особи множини теперішнього чи майбутнього часу або ж формою множини минулого часу і називає дію, здійснювану неозначеними особами [9, с. 117].

В. Горяний називає цей тип реченнями з неозначеним суб'єктом. Семантична структура таких конструкцій – "наявність віднесеної до неозначеного суб'єкта дії або процесуального стану". Специфіка односкладних неозначено-особових речень виявляється в тому, що вони становлять собою граматичну модель зі структурно можливим, але семантично усуненим виконавцем, оскільки він мислиться неозначено, а вся увага мовця зосереджується на дії, яка стосується неозначеної кількості осіб. Звідси й визначення їх як речень, "за головну і своєрідну властивість змісту і будови яких править те, що виконувач дії мислиться неозначено, а головний член виражений дієсловом у формі 3-ї особи множини теперішнього, майбутнього або ж у формі множини минулого часу" [4, с. 23–24].

Дещо інше розуміння цього виду речень представлено Ю. Лисенко: речення, головний член яких виражений дієсловом у формі 3-ї особи множини теперішнього чи майбутнього часу або у формі множини минулого часу й умовного способу [7, с. 323]. Простежуємо, що в першому й другому визначеннях, запропонованих К. Шульжуком і В. Горяним, бракує таких форм вираження головного члена, як умовний спосіб дієслова (Ю. Лисенко) і давноминулий час (А. Загнітко), однак усі автори доповнюють дефініцію суттєвою ознакою: виконавець дії в реченні не називається, уся увага зосереджується на самій дії та її результаті [Там само].

Усім реченням цього виду, як зазначає А. Грищенко, показова спільна семантико-синтаксична характеристика – наявність значення дії, процесуального стану, пов'язаних із неозначеним суб'єктом [8, с. 408]. Неозначеність суб'єкта передбачає, що насправді він існує (і це обов'язково люди або людина), але мовець зміщує акцент на дію і не співвідносить її із суб'єктом. Відбувається своєрідне "відчуження" дії від суб'єкта [5].

У досліджуваному текстовому масиві неозначеність особи вербалізована кількома формами, що вписуються в традиційні загальнономовні моделі.

Модель 1. Неозначено-особові речення з головним членом у формі 3-ї особи множини теперішнього часу: *Та ходять же скрізь, не треба...* [2, с. 40]; *...криниця в дворі під грушею, вода смачна, з усього кутка ходять* [2, с. 305]; *Щоправда, зимою й літом, знаючи відлюдькувату Вільготину вдачу, ніхто до нього не навідувався, зате ранньої весни і восени – ходять. Запрошують його садити фруктові дерева, ягідні кущі або прищеплювати* [3, с. 11].

Модель 2. Неозначено-особові речення з головним членом у формі 3-ї особи множини майбутнього часу: *Але не можу ж я тобі про це сказати, нехай навіть язик мені виреуть* [2, с. 32]; *...треба ж чимось виправдатись, коли тебе лаятимуть, що вештався десь, пропадав півдня, а тут, удома, побивались* [2, с. 222]; *Але траплялось, що Вільготу таки захохнуть, він ведмедкувато зведеться, ведмедкувато поведе плечима, які начебто в нього аж заанімили, неквапно рушить до свого супротивника* [3, с. 12]. В усіх конструкціях цієї моделі відчужено-особова семантика 3-ї особи сприяє репрезентації суб'єкта як неозначеного. Акцент на самій дії унеможливорює встановлення точного характеру співвіднесеності дії з діячем. За слушним зауваженням Л. Коваль, "такі конструкції містять прихований потенціал подвійної кореляції дії як із групою осіб, так і з однією особою" [5].

Модель 3. Неозначено-особові речення з головним членом у формі множини минулого часу: *Корівник зводили за ставом* [2, с. 59]; *Здається, жінку ту звали Дзвінкою, чоловіка Степаном* [2, с. 79]; *...чомусь у Купичволі того року почали орати запізно* [2, с. 29]; *Вільгота підійшов до тієї баби, обдивився. Ти бач, лозиновий віник їй у руки дали, замість очей – два вугляки, а ніс... невже й справді морквина?* [3, с. 14]. Ця модель дуже продуктивна й стилістично вмотивована в художньому мовленні Є. Гуцала. Скажімо, наведені структури виводять на перший план комунікації не джерело дії, а саму дію, що важливо для художньої розповіді. Але є випадки, коли метафоризовані предикати включаються в передачу міркувань чи описів із виразною психологізацією та ліризацією, напр.: *У грудях ніло, ніби звідти вийняли серце...* [2, с. 48]; *Весну, либонь, зачарували, замовили, а тепер вона чекає й не може дочекатись на слово, яке відразу ж випустить її на волю, відімкне перед нею тереми холоду* [2, с. 150].

Ця модель часто представлена стилістично обробленими конструкціями-періодами, розгорнутими ампліфікаційними рядами, скажімо: *Килина завжди стежила, щоб їли спокійно, не поспішали, щоб під ложку підставляли кусень хліба, щоб із миски не вигрібали гушу, не вилovelювали м'яса, щоб за столом не теревенили, не крутились, не штовхались, а їли вдумливо розумно й гідно* [2, с. 87].

Модель 4. Неозначено-особові речення з головним членом – дієсловом у формі множини умовного способу. Подібних структур небагато, але вони включені у формування психологічно напружених сюжетних фрагментів, як-от: *Та ліпше вже хай перемучиться, хай перестраждає, тільки б на чужину її не погнали, тільки б од неї, од матері, не відірвали. Бо заберуть, а світ страшний, він не приголубить і не пожаліє, він тільки підімне й розтолче* [3, с. 8]. Неозначена суб'єктність спричинена прагматичними, текстотвірними чинниками, зокрема потребою вербалізувати внутрішню психологічну напруженість героїні, її страх, убоління, тривогу, розгубленість і

пов'язаний із цим потік свідомості. У подальший контекст роздуму також граматично включена неозначено-особова предикативна частина, що підтримує стильову домінанту розпачу.

З огляду на семантико-синтаксичний та комунікативний критерії, у зафіксованих у Є. Гуцала неозначено-особових структурах дієслова експлікують таку семантику відстороненого суб'єкта:

1) виконавців дуже багато, це свого роду свідоме підкреслення широкого кола виконавців дії: *Корівник зводили за ставом* [2, с. 59]; *Глиняний горбок, у підніжжі сіріють печерки, з яких беруть глину...* [2, с. 139]; *На вулицях, на подвір'ях, по садках, на городах – скрізь ізгрібали сміття, бур'ян, листя, згортали все те докупи й підпалювали* [2, с. 120]. Через відсутність діяча інформація в реченнях сприймається як безстороння констатація фактів, перелік звичайних, буденних дій;

2) виконавці відомі мовцеві та адресатові або тільки одному з них, але важливіше зробити акцент на дії, процесі, результаті: *Не інакше, всією сім'єю відроджували від тебе* [2, с. 405]; *Славно так на Великдень правилось, коли збиралися святити паски та крашанки* [1, с. 262]; *Згодом стали просити в Гані, щоб іще заспівала* [2, с. 167]; *Хотіли його втримати, та де там!* [2, с. 198]; *Проте рік довгий, як вік, і не без того, щоб Вільготу де-небудь не пригощали* [3, с. 11]. Редукція суб'єктів веде до появи колориту епічно-оповідного мовлення, за якого підкреслюються дії, стани, їх результати;

3) виконавці невідомі ні адресатові, ні мовцеві, для комунікації це не важливо, адже більш важливий результат: *Я ще походив по полю, розшукуючи свою липу... "Мабуть, зрізали чи зрубали, – подумав я. – Бо де ж вона могла подітись?"* [2, с. 103]; *На полянах поміж дубами викосили траву: свіжіша ще лежить у покосах, а давнішу згорнули в копички* [2, с. 142]; *...не догледіли, чи що, і з конюшні на поріг вискочив молодесенький лошачок* [2, с. 228];

4) виконавці (виконавець) відомі, але їх не бажано або страшно називати: *Палійчук позирав на всіх сполохано, ніби його в чомусь звинувачували або ж вимагали того, на що він не здатен* [2, с. 59]; *Знав, що по нього прийдуть, і йому хотілось, щоб по нього прийшли, та гіркота всередині ятрила* [2, с. 193]; *Повідомити в трибунал так і не встигли* [2, с. 56]; *Там убили Довбуша...* [2, с. 79]. Таке зміщення уваги реципієнта на дії та стани формують в повідомленні конотацію приреченості, невблаганного року;

5) знання про виконавців не важливе, адже повідомляється про узвичаєну, типову узагальнено-нормативну для певних ситуацій дію, напр.: *Живуть із людиною, а не з крячкою* [2, с. 185]; *Про звірів кажуть, що рідко хто з них помирає своєю смертю* [2, с. 143]; *І хоч криницю накривають дерев'яною накривкою, а проте у витягнутому відрі води плавають змарнілі, зводянілі пелюсточки, бо ж вишня стоїть перед самою криницею* [2, с. 145]. Простежуємо, що формальні показники неозначеності тут тісно межують із семантичними ознаками узагальненості, оскільки такі речення викликають асоціації з традиціями, життєвими істинами, закономірностями, підказують, як прийнято поводитися в суспільстві. Подібне узагальнення може бути представлене не тільки формою 3-ї особи множини теперішнього часу, а й формою множини минулого часу, як-от: *А раніше як ховали? Раніше кожному окремо домовину стругали, кожному окремо копали могилу, а на могилі й хреста ставили* [3, с. 9]. Узагальнення ґрунтується на реальних діях багатьох осіб і тому інтерпретоване як загальний стан, співвіднесений із людством загалом і з будь-якою неозначеною особою у відповідній ситуації [5];

6) виконавець – сам мовець, тому немає потреби його називати, напр.: *Не торзуйся зі мною, Сонько, давай те, що просять* [2, с. 311]. Подібні конструкції в цілому показові для розмовних діалогів, а отже, й художнього мовлення, але в досліджуваних текстах Є. Гуцала ми зафіксували тільки одне таке вживання. Деактуалізація суб'єкта, виведення на перший план дії, джерелом якої є невизначений виконавець, експресивізує текст, сприяє формуванню образу мовця, який приховує себе за іншими.

Як бачимо, з функціонального погляду, у неозначено-особових структурах завдяки формальному нівелюванню суб'єкта його комунікативне значення зменшується, хоча він і залишається діяльним, натомість увиразнюється роль предиката [6, с. 198].

Отже, дослідження семантико-синтаксичних і функційно-прагматичних особливостей односкладних неозначено-особових речень у художньому мовленні Є. Гуцала виявило високу продуктивність актуалізації цих конструкцій, їх структурне й семантичне багатство, потужний виражальний потенціал. Такі речення називають дію невизначеного суб'єкта, акцентуючи увагу на самому процесі або його результаті, що є логічним і стилістичним прийомом актуалізації інформації. Аналізовані синтаксичні конструкції відіграють важливу роль у моделюванні художнього дискурсу: зосереджують увагу реципієнта на основних моментах розгортання сюжету, передусім на дії, усуваючи з викладу її суб'єкт; допомагають розгорнути епічно-оповідне тло, описати життєві закономірності, загальноприйняті факти та явища, відтворити психологічні стани, граматично змодельовати логіку роздуму.

Література

1. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис: підруч. / І. Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
2. Гуцало Євген. Твори: в 5 т. Т.1: Оповідання, новели / Євген Гуцало ; вст. слово В. Плюща. – К.: Дніпро, 1996. – 454 с.
3. Гуцало Євген. Твори: в 5 т. Т.2: Повісті / Євген Гуцало. – К.: Дніпро, 1996. – 461 с.
4. Горяний В.Д. Синтаксис односкладних речень : посіб. для вчителів / В. Д. Горяний. – К.: Рад. шк., 1984. – 128 с.
5. Коваль Л.М. Неозначено-особові речення в корпусі односкладних конструкцій української мови [Електронний ресурс] / Л. М. Коваль. – Режим доступу: <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/287/Коваль.pdf>
6. Коломийцева В.В. Проблема синтаксичної класифікації означено-, неозначено- та узагальнено-особових речень / В. В. Коломийцева // StudiaLinguistica. – 2009. – Випуск 2. – С. 195–200.
7. Сучасна українська мова: підруч. / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко [та ін.]; за ред. О. Д. Пономарева. – К.: Либідь, 2005. – 488 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. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови: підруч. / К.Ф.Шульжук. – К.: ВЦ "Академія", 2004. – 408 с.

УДК 821.161.2' 06

ЖАНРОВИЙ СИНКРЕТИЗМ ТВОРУ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША "ДІВОЧЕ СЕРЦЕ"

Надточій О.І., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Моціяка О.М.**, кафедра української літератури та журналістики

У статті досліджено особливості жанрового синкретизму твору Пантелеймона Куліша "Дівоче серце". Отже, аналіз оповідання П.Куліша "Дівоче серце" засвідчує продуктивні пошуки П.Куліша в розробці жанрів "малої прози". Письменник продовжував реалістичні традиції, вводив у твори викривальний пафос критичного реалізму, звертався до художнього потенціалу фольклорних жанрових форм. І все ж вирішальний вплив мала його концепція фольклорно-побутової школи як магістрального шляху розвитку нової української літератури.

Ключові слова: хуторянин, хутірська філософія, фольклоризм, синкретизм.

Пантелеймон Олександрович Куліш – видатний поет і прозаїк, драматург і перекладач, критик і публіцист, історик і етнограф, мовознавець і культурний діяч. Як прозаїк, найбільше він відомий як автор першого українського історичного роману "Чорна рада".

Однак і мала проза П.Куліша становить неабиякий інтерес як своєрідний етап у рухові письменника до освоєння ним жанру роману та у формуванні жанрової специфіки нової української літератури 40 – 60-х рр. XIX ст. в цілому. Такий кут зору на прозу письменника визначає наукову новизну та актуальність нашого дослідження.

До жанру малої прози П.Куліш звертався передусім в 40 – 60-х рр. XIX ст., продовжуючи реалістично-сентиментальні традиції Г.Квітки-Основ'яненка, романтичні шукання М.Гоголя, опираючись на досвід світової літератури (насамперед В.Григоровича, І.Тургенєва, Ж.Санд, Б.Ауєрбаха).

Естетична позиція П.Куліша у 50 – 60-х рр. поступово еволюціонувала в бік відстоювання принципів просвітницького реалізму, або, за словами письменника, етнографічно-побутової школи, вплив на яку мали ідеї "хутірської філософії" письменника.

У журналі "Основа" (1861 – 1862 рр.) П.Куліш вів відділ критики і виступив з низкою статей про розвиток нової української літератури, про її завдання і специфіку. Зокрема, у статті "Характер и задачи украинской критики" П. Куліш твердив, що українська література повинна максимально відповідати "народному духові", "серйозному життєвому погляду на речі", "етнографічній достовірності", що полягала в необхідності творення в літературі національно-вірогідних характерів, правдивих історичних обставин, використанні фольклору, ідеалізації патріархального способу, змалюванні національних типів [2, с. 263 – 269].

Свою літературно-естетичну позицію письменників прагнув утілити в художній творчості. І тут жанри малої прози з її орієнтацією на слухача-читача, неускладненими сюжетними лініями, образами з народу, фольклоризмом виявилися найбільш адекватним поставленій меті.

Еволюцію філософських та естетичних поглядів П.Куліша можемо простежувати у плавному переході письменника від міфологічно-етнографічних оповідань-притч до баладних оповідань, ідилій та оповідань історіософського змісту.

Жанрову специфіку твору "Дівоче серце" П.Куліша можна проаналізувати саме в контексті його нових естетичних уподобань. Твір було опубліковано в журналі "Вечерниці" у 1862 р. Сам автор у підзаголовку визначив його як ідилію. С. Єфремов відносив цей твір до оповідань побутового змісту [3, с.862], О.Гончар кваліфікував жанр твору як "оповідання ідилічного характеру" [1, с.193], а Є.Нахлік як романтичну ідилію [5, с.210].

На наш погляд, для "Дівочого серця" властивий жанрово-стильовий синкретизм. Тут є і ознаки романтичної балади. Як зауважує Є.Нахлік: "Оповідання баладного типу, близькі за поетикою до романтизму, генетично пов'язані з легендами, піснями, баладами, фантастикою народних вірувань їм властива незвичайність зображуваних подій, ситуацій людських дол, драматична напруженість сюжету і бурхливість його розвитку, емоційна наснаженість, експресивність стилю" [1, с.194]. Саме таким є оповідання "Дівоче серце" П.Куліша. Воно типологічно близьке до творів Марка Вовчка "Максим Гримач", "Данило Гурч", "Чари" та ін.

За спостереженням Д.Чижевського, Куліш будує свої "народні оповідання" на "популярно поданих складних психологічних проблемах", "гармонійні типи та ідилічні образи Квітки" "заміною романтичною "розірваністю", внутрішнім трагізмом та психологічною ускладненістю" [6, с.437, 438].

Від ідилії у "Дівочому серці" є мотив створення нової сімейної пари, в якій є духовна гармонія. Створенням щасливої сім'ї завершується також ідилія П.Куліша "Орися".

І все ж домінуючими, на наш погляд, є риси просвітницького оповідання.

Розповідь у творі ведеться не від автора, а від мудрої людини з народу, "хуторянина", який прагне жити в гармонії з природою та національними святощами, переймається ідеями духовного розвитку особистості. Це автор "всезнаючий" оповідач (як народний оповідач у прозі просвітника Г. Квітки-Основ'яненка). Він стоїть на внутрішній психологічній позиції персонажів, коментує їх вчинки і почуття.

Тема твору почерпнута з реального життя та фольклору – це розповідь про долю дівчини із села Оленки, про її кохання. В оповіданні творчо трансформовано принаймні три пісенні мотиви: про вдовиного сина, якого віддають у рекрути, про розлуку закоханих та про незбагненну долю, яка не завжди поєднує тих, які кохались. Дівчина полюбила молодого, вродливого Ігната-удовиченка і приселюдно про це сказала у трагічний для парубка день, коли його забирають до війська. Цей вчинок дівчини спричинив сміх усього села й осуд батьків. Оленка так любить Ігната, що зважається на неймовірне – вона просить у його матері, вдови Катрі Загірньої, благословення на те, щоб слідом за Ігнатом піти в далекий чужий світ. Вдова спиняла дівчину від цього кроку, але кохання лише зміцнювало душевні сили героїні, яка тут постає здатною подолати всі труднощі на своєму шляху.

У творі правдиво змальовано соціальну диференціацію на селі, несправедливість привілейованих верств, хабарництво стосовно бідних людей. В оповіданні йдеться про незаконне і аморальне залучення в рекрути єдиного сина удови Загірньої Катрі. Такі теми в цілому не були новими для української літератури (згадаймо хоча б повість Г.Квітки-Основ'яненка "Маруся").

У той же час П.Куліш вводить у твір і нову тему – показ життя сільської дівчини (Оленки) в середовищі української інтелігенції Петербурга (сім'я Івана та Ганни, Павло Піддубень, українські інтелігенти, і навіть Тарас Шевченко), складний шлях духовного зростання дівчини, відкриття себе як особистості, як української патріотки, пошук справжньої сутності свого внутрішнього "я", свого серця. Освічені українці Іван й Ганна "мов нехотя панами звались, а були душею і словом прості і чесні, мов зроду із села, із рідної хати не виходили" [4, с.205]. Окрім того, українська громада, що часто в них збиралася, врешті, навчання грамоті, читання українських книжок стали дівчині надійною опорою у житті на чужині, відкрили їй новий світ. Тарас Шевченко, автор улюблених Оленчиних поем "Катерина" й "Тополя, дівчині "менше всіх він здавався письменним, та більше од усіх мав у голові розуму. Все, було, тільки й говорить, що про зелені левади над водою, про селян простих, про ігрища дівочі – хіба інколи згадає, як козаки лукаву шляхту товкли, і очима, що тими зорями, блисне" [4, с.207].

Однак доля героїв не складається ідеально – Оленка покохала Павла Піддубня, а для Ігната, який був солдатом у війську, наче померла. Це було для вдовиченка важким ударом – він тяжко перехворів, а врешті й прожив увесь свій вік самотнім солдатом.

П.Куліш прагнув показати, що в реальному житті любов залежить від різних чинників, має різні виміри. Закоханим важливо мати спільні інтереси, спільну мову, мати однаковий культурний рівень, жити спільними ідеалами – це все бачимо стосовно Оленки й Павла. Коли героїня стала грамотною, Ігнат уже здавався їй "темним, убогим, задавленим братом, та й годі". У творі

проголошується право людини на вільний вияв почуттів. Друге Оленчине кохання дослідник назвав справжнім, а саму дівчину – ідеалом емансипованої жінки [4, с.208].

Кулішеві близькі ідеї особистісного душевного росту, індивідуального духовного визволення, він поважає палку людську натуру: "Таке дівоче серце, таке його кохання. Цвіте, сіяє, пахощами райськими вабить, і звідкіля йому світ світить, туди воно і повертається. [...] Людської натури не переможеш. Нехай так буде, як мусить бути. Нехай дівоче серце само своєї долі шукає" [4, с. 211].

Конфліктне поле оповідання має ніби два кола. Перше – це соціальні перешкоди (рекуртина) на шляху до одруження Ігната та Оленки. Не зміною соціальних умов, а безмежною любов'ю і добротою Оленки, яка (без волі батьків) за коханим іде до місця його служби, цей конфлікт пом'якшується. Оленка має змогу зустрічатись з Ігнатом, звеселяти його важкі солдатські будні. Крім того, Оленка потрапляє на роботу в гарну родину, а Ігната прагне підтримати земляк, офіцер Кавун і хоче перевести його служити в гвардію. І все ж, цей соціальний конфлікт остаточно не вирішується (Ігната не переводять у гвардію). Крім того, наростає новий конфлікт, який має більше внутрішній, психологічний зміст. Йдеться про поступове духовне відчуження Оленки від Ігната, який їй після спілкування з інтелегентними людьми та читання книжок видається чужим і обмеженим ("Умер Ігнат навіки в дівочому серці"). Оленка страждає, її мучать докори сумління. І все ж вона обирає Павла. Хоча автор змальовує надалі ідилічне життя духовно близьких людей, проте страждання Ігната від слів Івана, що Оленка померла (звичайно, для нього), самотність ("одиноким вік звікував, мов той дуб суховерхий") навряд чи можна вважати ідилічною кінцівкою. Оповідач прагне пом'якшити розв'язку і другого конфлікту, апелюючи до неблаганної долі ("І рідний брат не оборонив би Гната од його долі").

Перший конфлікт ділить образи твору за соціальною ознакою (багаті, привілейовані – оточений Бреус тощо) і вдова Катря, її син, Оленка – селяни. Таким групування образів твору П.Куліша наближається до соціальних оповідань Марка Вовчка ("Козачка", "Ледащиця", "Горпина" тощо). Другий конфлікт поділяє образи за змістом впливу на духовні пошуки Оленки. Духовна статика, нерозвиненість, обмеженість пов'язується з образом Ігната, а духовний поступ з образами українських інтелегентів Петербурга. Це, звичайно, Ганна. Вона Оленчин "розум засилує", щоб вона "сама свій шлях познала і, куди ...треба, добре прямувала" [4, с. 209]. Але особливо великою роль була Павла, який ніби ждав її з України: "З перших вечорів постеріг він, що то за сояшне, живе серце у вродливої дівчини. Радіючи душею, взявся він освітити науковим світлом ту голівку, що дивом йому здалася... Слова ніколи про себе їй не промовив, та серце його мовчки з дівочим серцем поїнялося" [4, с.211]. Зрештою Павло зачарував її своїми розмовами про Україну, про книги. "Все на світі вона забула; в його слові, в його тизій розмові вся її душа. Умер Ігнат навіки в дівочому серці. Єсть про його споминки, є жаль, а кохання, мов пташка в вирей, олетіло. Таке дівоче серце, таке його кохання. Цвіте. Сіяє, пахощами райськими вабить, і звідкіля йому світ світить, туди воно і повертається" [4, с. 210 – 211].

Незважаючи на поглиблений психологізм образів, максималізм пристрастей, конфлікти творів мають реалістичну, а не романтичну основу, оскільки вмотивовуються впливом як соціально-несправедливої дійсності в селі, так і реальними фактами життя героїв у Петербурзі.

Оповідання має нескладну композицію. Велику роль відіграє сюжет і такі позасюжетні елементи, як описи (пейзаж, портрет, опис Петербурга, інтер'єр кімнати Павла).

Сюжет має причинно-наслідковий характер, занурений у перших двох розділах у події села, а в третьому – шостому – у події, що відбуваються в Петербурзі). Зовнішній сюжет завершується нетрагічно (для Оленки) і трагічно (для Ігната), хоча внутрішній (показ духовного зростання героїні), за задумом автора, мав би бути ідилічним (Оленка знаходить кохання, що відповідає запитам її по-справжньому просвітленого серця).

Твори етнографічно-побутової школи мали на меті показати ідилічне сільське життя, гармонію людини з природою. В оповідання описи весняного ранку та вечора, які поєднані співом солов'я – співця кохання. Сентиментально-чутливий пейзаж виконує також і функцію контрасту до трагічних подій – змалювання того, як Ігната забирають у рекрути. Землею без соловейка, не ораною плугом, без трав шовкових, дерева густого постає для Оленки чужа сторона. Описуючи інтер'єр квартири Павла, оповідач велику увагу звертає на деталі, смакує, як притаманно реалісту, подробицями (стілчики, повкриті зелено-червоними плахами, шиті рушники з України на стінах, бандура тридцяти струнна, картини про Україну тощо).

Портрет в оповіданні є важливим засобом образотворення. Портретні деталі Ігната та Оленки передають їх молодість, індивідуально та національно-неповторні особливості зовнішності. Портрет же Бреуса поданий сатирично (криві ноги, мордатий, жаб'ячі очі, карапуз).

Отже, аналіз оповідання П.Куліша "Дівоче серце" засвідчує продуктивні пошуки П.Куліша в розробці жанрів "малої прози". Письменник продовжив реалістичні традиції, започатковані в новій українській прозі Г.Квіткою-Основ'яненком, збагатив жанрові знахідки романтиків в прозі (Марко

Вовчок), увів у твори викривальний пафос критичного реалізму, звернувся до художнього потенціалу фольклорних жанрових форм. І все ж вирішальний вплив на жанрову природу "малої прози" П.Куліша 60-х рр. мала його концепція фольклорно-побутової школи як магістрального шляху розвитку нової української літератури.

Література

1. Гончар О.І. Проза // Історія української літератури XIX століття: У 3-х кн./ О.І.Гончар – К., 1995. – Кн.1. – С. 182 – 208.
2. Історія української літературної критики та літературознавства. Хрестоматія: У 3-х кн. – К., 1996. – Кн. перша. – 416 с.
3. Єфремов Сергій. Історія українського письменства / Сергій Єфремов. – К., 1995. – 684 с.
4. Куліш Пантелеймон. Твори: У 2-х т. – Пантелеймон Куліш. – К., 1994. – Т.1. – 750 с.
5. Нахлік Євген. Пантелеймон Куліш: особистість, письменник, мислитель: У 2-х т. – Євген Нахлік. – К., 2007. – Кн.2. – 460 с.
6. Чижевський Дмитро. Історія української літератури / Дмитро Чижевський. – Тернопіль, 1994. – 480 с.

УДК 82.09(410)"190/200"

ПОПУЛЯРНІСТЬ РОМАНІВ ПРО ГАРРІ ПОТТЕРА: СПРАВЖНЯ МАГІЯ ЧИ ВДАЛИЙ МАРКЕТИНГОВИЙ ХІД?

Приймак Н.В., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, перекладу і компаративістики

Ім'я Джоан Роулінг, можливо, відомо не всім, але кожному знайомий персонаж її історії – юний чарівник Гаррі Поттер. Книги про Поттера розходяться багатомільйонними накладками, їх автор стала мільярдером, а фільми стали найуспішнішою серією за всю історію кіно. Проте до публікації своїх книг Роулінг не мала особливих зв'язків, більше, ніж у десяти видавництва відмовили їй у публікації першої книги. І, якщо вірити легенді поширеній у ЗМІ, перший роман було опубліковано завдяки секретарці, яка нібито забула викинути сміття з редакційного кошика²⁹. Це сталося в червні 1997 року. Книга "Гаррі Поттер і філософський камінь" була опублікована. А відтоді майже щороку з'являлися нові частини серії: другий роман "Гаррі Поттер і Таємна кімната", третій роман, "Гаррі Поттер і в'язень Азкабану", четверта книга "Гаррі Поттер і Кубок вогню", п'ятий роман "Гаррі Поттер і Орден Фенікса", шоста книга "Гаррі Поттер і Принц-напівкровка", сьомий роман "Гаррі Поттер і Дари смерті" та восьма книга Джоан Роулінг "Гаррі Поттер і прокляте дитя [6], що датована минулим роком.

На даний час Гаррі Поттер – глобальний бренд, що оцінюється в 15 млрд. доларів. Останні чотири книги про Гаррі Поттера послідовно ставили рекорди як найпопулярніші книги в історії. Також було визнано, що книги про Гаррі Поттера викликали інтерес до читання серед молоді в той час, коли діти, як вважалося, відмовилися від книг на користь комп'ютерів і телебачення. Сьогодні книги Джоан Роулінг перекладені шістьдесятьма п'ятьма мовами, продано понад 500 млн примірників. Статок Джоан Роулінг оцінюється в один мільярд доларів! Сьогодні вона – найбільш високооплачуваний письменник нашого часу. Романи про Гаррі Поттера принесли автору безліч нагород і неймовірний успіх. Принц Чарльз нагородив її Орденом Британської імперії за видатний внесок у дитячу літературу [6].

Дивовижна історія успіху Джоан Роулінг привертає увагу загалу не менше, ніж зміст її творів. Тому мета нашої статті – дослідити чим зумовлений успіх історії про Гаррі Поттера: справжньою магією, про яку йдеться у книгах, чи у вдалому маркетинговому ході?

На нашу думку, цей роман від початку писався як бестселер, зважаючи на три складові, які не могли не забезпечити його успіх.

Першим важливим чинником є відтворення світу дитинства, який є визначальним для кожної людини. "Усі ми родом з дитинства", – стверджував видатний письменник ХХ ст. Антуан

²⁹ Книга не знайшла прихильників серед багатьох видавництв, тому Роулінг відіслала її літературному агенту Крістоферу Літтлу. Однак він не цікавився дитячою літературою, тому відразу ж відправив рукопис в архів. І тут все вирішив випадок: молода працівниця агентства, прочитала викинуті глави з "Гаррі Поттера". Сюжет їй настільки сподобався, що вона вирішила знову покласти текст на стіл агента. Ліttl прочитав і вирішив негайно зайнятися рекламою магічної казки [2].

де Сент Екзюпері, автор відомої філософської казки "Маленький принц". Згадка про дитинство нікого не лишає байдужим, адже якщо дитинство щасливе, то спогади про нього гармонізують стосунки зі світом; якщо дитинство не щасливе, то розповідь про нього компенсує відсутність цих світлих спогадів, спростовує ті проблеми, із якими зіштовхується людина в дорослому житті. Джоан Роулінг мала щасливе дитинство, виплекане любов'ю батьків, бабусі і сестрички, й саме тому вона свідомо повертається до нього, аби подивитися на світ очима дитини і вкотре нагадати думку Екзюпері, що в кожному з нас живе Маленький принц.

Другою складовою, яка забезпечує успіх роману Роулінг, є образ героя-сироти який набуває знань, вчиться на чарівника та досягає успіху. Кожна книга Роулінг – осучаснена версія класичного роману виховання. За законами цього жанру, створеного співвітчизником Роулінг Чарльзом Діккенсом, дитина, що лишилася сиротою, гідно витримує всі життєві випробування, не збивається з праведного шляху і зрештою відповідно до ціннісних орієнтирів віднаходить своє місце у світі.

Поширена у ЗМІ біографія Роулінг за сюжетом дуже нагадує історію героїв Діккенса. Джоан, за її свідченнями, теж зазнала немало невдач: мріяла вступити до Оксфорду, проте їй довелося навчатися в провінційному виші. Перше кохання Джоан було нещасливим і, якщо вірити письменниці, саме під час повернення до Лондона з розбитим серцем в її уяві виникла ідея про чорнявого хлопчика в круглих окулярах і зі шрамом на лобі, який стане чарівником і буде здатний здійснювати будь-які бажання [6]. Образ Гаррі Поттера, котрий на початку твору лишається без батьків і для котрого згодом стає можливо все, у книгах Роулінг постає тим еталоном, який змушує кожного читача повірити у власний успіх. Це як формула щастя, яку Джоан Роулінг пропонує сучасному читачу. Не дарма, коментуючи історію створення "Гаррі Поттера", Роулінг згадує саме трагічні події її життя, які нібито надихнули її на створення саме такої магічної історії: смерть матері і важке розлучення, коли вона лишилася на вулиці з немовлям на руках. Письменниця презентує історію написання своєї книги, аби переконати нас у тому, що вона є живим втіленням власної формули щастя, яку пропонує в романі.

"Невдача означала звільнення від усього неістотного. Я перестала вдавати перед собою, що я була якоюсь іншою, ніж насправді, і стала направляти всю свою енергію на завершення єдиною роботи, яка щось значила для мене. Я звільнилася, тому що мій найбільший страх реалізувався, і я все ще була жива, у мене все ще була дочка, яку я обожнювала, у мене була стара друкарська машинка та велика ідея" [6].

Третя найважливіша змістова складова успіху книг Роулінг – це тема магії.

Відомо, що перед написанням своїх книг Роулінг дослідила немало різних язичницьких, сатанинських і магічних обрядів. Коментатори Гаррі Поттера досі відкривають нові окультні першоджерела творчості Роулінг. Тож є підстави вважати, що "Гаррі Поттер" не просто наївна дитяча книга в жанрі фентезі, оскільки Роулінг показує окультизм, як позитивний та праведний спосіб життя.

У книгах про Гаррі Поттера дуже тонка межа між добром і злом. Зло теж постає у вигляді добра. Виявляється, що теж існує і "добра магія", що є нонсенсом у християнстві, бо біла магія завжди – частина чорної. Як зазначає дослідниця Ольга Єлисеєва, ця ідея яскраво показана через образ учителя Люпіна в третій книзі. Добрий професор краще за всіх своїх попередників вчить дітей, як захищатися від темних сил. Проте він же на повний місяць стає вовком-перевертнем, тобто перетворюється в ту саму темну силу, від якої вчив захищатися. Ідея рівноваги добра та зла в одній істоті відноситься до самого архаїчного пласту окультних уявлень. Окультна містика добра та зла представлена і на прикладі головного героя. Хіба буває в дитячих казках, щоб найжорстокіший персонаж передав найкращому герою частинку своєї чорної "енергії"? Уявіть собі, що після бою зі Змієм Гориничем і перемоги над ним добрий молодець при зіткненні з черговими випробуваннями видає з рота зловісні язика полум'я, тобто добро перемагало б зло силою, успадкованою від раніше переможеного зла. Для традиційної релігійної системи це неприпустимо, а для окультизму є нормою [4]. Тож критики засуджують Роулінг за те, що в боротьбі проти зла, у її творах використовуються чаклунство та чарівництво, не говорячи вже про зображення зла. Навіть "добрі чарівники" в книгах Роулінг викликають нарікання.

Романи Роулінг насичені символікою, яка притаманна магії та окультизму. Так, письменник Девід Колберт створив довідник для читачів "Гаррі Поттера" під назвою "Гаррі Поттер. Чарівні світи. Збірник міфів, легенд, дивовижних фактів", у якому проаналізував систему магічних образів. Ключовими образами "Гаррі Поттера", що мають магічне забарвлення, є:

Змія. В окультизмі змія вважається символом мудрості, вічності, емблемою безсмертя, перевтілення. Волдеморт для підтримки свого життя, частинку душі перемістив саме у змію на ім'я Нагайна. Вона виконує всі його накази, вбиває людей, полює за Гаррі Поттером.

Сова. Сиви, як відомо, нічні птахи, які виступають символом для чаклунства та "таємних божественних наук". Полярна сова, на ім'я Букля, стала першим другом юного чарівника. Із нею

він долає труднощі не лише в магічному світі, але й в будинку у Дурслів. У сьомій книзі сова приносить себе в жертву, намагаючись врятувати Гаррі від смертельного закляття.

Дзеркало. Дзеркало також має особливе значення в магії та чаклунстві, бо у нього безліч незвичайних і дивних властивостей. Воно може міняти місцями право й ліво, досить в нього поглянути як воно створює двійників. У дзеркалі людина здатна побачити себе ніби з боку. Часто дзеркало є брамою в потойбічний світ. У сюжеті першої книги про Гаррі Поттера дзеркало займає значне місце: воно показує найзаповітніші бажання, з його допомогою Гаррі спілкується з померлими батьками [8].

Досліджуючи феномен окультизму "Гаррі Поттера", необхідно зупинитися на зв'язку творів Роулінг із **християнством**³⁰.

Найпоширеніший окультний мотив "Гаррі Поттера" – **жертвоприношення**. У першій книзі під час магічної партії в шахи Рон "жертвує" конем. До кінця гри у дошки лежить "ціла гора нерухомих чорних тіл". Багато жертвоприношень відбувається в другій книзі, але своєї кульмінації жертвоприношення досягає, звичайно, в четвертій, "дорослій" книзі, коли в жертву приноситься сам Гаррі Поттер [12].

Матрішиана вказує на безліч буквальних збігів між чаклунськими ритуалами в книгах про Поттера і справжніми ритуалами Віккі. Вікка – це одна з сатанинських по своїй суті релігій, втім, офіційно зареєстрованих в США. "Вікка вчить, що немає ніякої абсолютної істини. Єдине, в що обов'язково треба вірити – це в те, що Християнство не є істиною. У Хогвартсі навчають всіляким способам ворожби та чаклунства. Вельми реалістично описаний медіум, одержимий демоном вчитель, який пророчить смерть. З'являються духи мертвих і допомагають Гаррі врятуватися від небезпеки..." [14].

Особливе місце у книзі належить **біблійним мотивам**. Чому Волдеморт не зміг знищити Гаррі? Відповідь дає сам Волдеморт в четвертій книзі: бо мати Гаррі загинула, намагаючись його врятувати, пожертувавши собою. "Його мати залишила на ньому слід своєї жертви ... Це дуже давня магія, і я повинен був згадати ... нерозумно було не подумати про це ...". Що це за "стародавня магія"? О, та це ж не що інше, як Розп'яття Христа! Виявляється, Жертва Христа – це просто один з видів магії. Багато дослідників знаходять паралелі між Гаррі Поттером і Ісусом Христом: як і Христос, який приніс Себе в Жертву за гріхи людей, Гаррі ризикує собою, щоб врятувати своїх друзів і взагалі всіх людей на Землі, для цього він вважає своїм обов'язком будь-що-будь зупинити Волдеморта. Прообразом **Вогняного Кубка**, очевидно, виступає **Святий Грааль** (Чаша, з якої, згідно з першою версією, причащалися Апостоли під час Таємної Вечері, або куди, згідно з другою версією, була зібрана Кров Спасителя під час Його страждань на Хресті). Як і та Чаша, Кубок зроблений не з металу, а з дерева. Головний негативний герой – Волдеморт, постає перед читачами як прообраз диявола. Волдеморт – це безтілесний чорний маг, який вселяється в тіла різних персонажів книги. Він говорить "Немає ні добра, ні зла: є лише сила" [5].

Джоан Роулінг також широко використовує елементи **язичницької** греко-римської культури та **міфології**: імена персонажів циклу романів сягають римського та латинського коріння. Герміона (ГерміонаГрейнджер) – ім'я дочки царя Спарти Менелая і Олени Прекрасної. Мінерва (МінерваМак'ґонґел) – у римській міфології богиня, покровителька ремесел і мистецтв. Сивіла (СивілаТрелоні) – у давньоримській і давньогрецької міфологіях, ім'я, яке об'єднує декількох (від трьох до десяти) провісниць, які пророкували майбутнє.

Зустрічаються також відсилання до скандинавської та кельтської міфології.

Образ **єдинорога** сягає своїм корінням у скандинавський епос. Це символ Чистоти, Світла та Добра. Символічно, що Волдеморт для продовження свого існування вбиває саме єдинорогів, ніби має на меті знищити все чисте та світле, що є у світі [7].

Котел – і як магічний символ, і як реальний фізичний предмет, – грав величезну роль в кельтській сакральній традиції. Магічний котел згадується у величезній кількості древніх кельтських текстів. У кельтських переказах Чудотворний котел, як правило, власність якого-небудь бога або групи богів. У "Гаррі Поттері" згадується кілька котлів. Перш за все, котлами користуються як в середньовіччі – в них банально готують зілля. По-друге, це приз Магічного Турніру – Кубок. І, нарешті, величезний кам'яний Котел, із якого віродився Лорд Волдеморт [1].

Також чарівні палички найжорстокішого чарівника та Гаррі зроблені з **тисового** дерева. У стародавніх кельтів тис був символом безсмертя, а стовбури тисових дерев вважалися воротами в потойбічний світ. Із тису у древніх кельтів виготовлялися і Білі палички друдів, які використовувалися при віщуванні та інших магічних ритуалах [3].

³⁰ Цій проблемі відомий фахівець з окультизму Керіл Матрішиана присвятила документальний фільм з промовистою назвою "Гаррі Поттер – чаклунство в новій упаковці, яке показує зло як норму".

Ідея **філософського каменю**, котрий як гадали приносив людям молодість і багатство, також є оригінально переосмисленим мотивом середньовічних легенд. Саме за цей вигаданий "скарб" Гаррі боровся з Волдемортом, магом, чие ім'я не можна було вимовляти. Добре відомо, що у XII столітті алхіміки вважали, що є камінь, котрий дасть людині, яка його знайде необмежені матеріальні блага. Проте у творі ця легенда набуває глибшого значення. Виявляється, що головне зовсім не магія і не надзвичайна могутність. Головними виявляються споконвічні цінності – дружба, відвага, любов [13].

Проте, звичайно, окрім магії, секрет популярності "Гаррі Поттера" полягає у вдалому **маркетингу**. Джоан Роулінг сама по собі прекрасний копірайтер і маркетолог. Їй під силу вигадати торгові марки з історією. Згадайте хоча б шоколадних жаб, черв'ячків, зілля "Просто блиск" для укладання волосся, вогняне віскі та ще багато інших магічних нововведень письменниці, про які раніше ніхто не чув. Гаррі Поттер стежить за нами звідусіль. Англійські школи, круглі окуляри, магія – усе це асоціюється з Поттером. І заслуга в цьому здебільшого належить маркетологам.

Ажіотаж навколо Гаррі Поттера настав в той момент, коли на вітринах книжкових магазинів з'явився годинник, який відраховує дні до початку продажів книги "Гаррі Поттер і в'язень Азкабану". Незадовго до цього в своїх інтерв'ю Джоан Роулінг, як би між іншим, казала про те, що один з персонажів роману загине, але не називала імені. Стратегія була вдалою: покупець починає цікавитись, він буде здогади навколо нового товару, а потім купує його, щоб дізнатися, яка з них виявилася правильною.

Гаррі Поттер був усюди: на заправках, у кіосках і кондитерських. Проте, у той же час, товар залишався малодоступним. Одного разу видавництво помилилось із тиражем і книг не вистачало для всіх бажаних. Надалі це відчуття дефіциту підігрівали навмисно. У результаті створювалися величезні черги, ажіотажний продаж. А що отримував покупець? Відчуття унікальності. Володіння ексклюзивним товаром робить нас не такими, як усі, а обраними [10].

Історія про Гаррі Поттера могла б бути книжковим блокбастером на один сезон, якби не кіно. Саме фільми подарували чарівному світу чудеса візуалізації та нову хвилю реклами. Джоан Роулінг продала права на створення фільмів до перших чотирьох книгах Гаррі Поттера в 1999 році за скромну суму в один мільйон фунтів стерлінгів. Загалом по світу стрічка заробила 974 755 371, що дозволило їй стати найкасовішою кінокартиною 2001 року. На той час фільм посів друге місце (після "Титаніка") у списку найприбутковіших фільмів. Зараз він займає у цьому списку 29 позицію [6].

Існує версія, що для успіху своєї книги, Роулінг вигадала власну біографію. Адже справді, те як складалось її життя схоже на казку з щасливим кінцем. Деякі критики навіть зауважують, що за талановитою письменницею стоїть ціла команда авторів, які роками створювали сюжет про Гаррі Поттера. А особистість Джоан Роулінг лише маскуванню для кращого маркетингу.

Якщо покупець вам довіряє, він залишиться з вами, – стверджують маркетологи. Для фанатів Поттера гарантом надійності магічного світу була сама Джоан Роулінг. Вона особисто контролювала репутацію бренду на всіх етапах його створення. Поставила умову, що в фільмі зніматимуться тільки англійські актори. Заборонила друкувати зображення Гаррі на коробках з НарруMeal, незважаючи на те, що компанія McDonald's пропонувала за це шестизначні суми. Роулінг щосекунди могла з'явитися на знімальному майданчику та змінити будь-які дії декораторів, гримерів, оформлювачів. Фанати всього світу знали про це та вірили, що Джоан захистить їх улюблений бренд. Люди та їх думка – кращий гарант якості товару [11].

Роман про Гаррі Поттера – літературний товар, який Джоан Роулінг принесла на продаж у видавництво. Звичайна історія про чарівника перетворилася в бренд, який вийшов далеко за межі книжкового бізнесу, за допомогою таких маркетингових ходів: кількість товару була обмеженою, тому він став більш унікальним; у сюжеті була інтрига, що зацікавило читачів; картинка запам'ятовувалася краще, фільми про юного чарівника зробили книгу ще популярнішою; Роулінг завжди слідувала за якістю своєю роботи, прислухалася до думки читачів, враховувала їх побажання [10]. Книги Джоан Роулінг про Гаррі Поттера деякі фанати замовляли за півроку до виходу, навіть не знаючи сюжету. Чари цього літературного явища охопили величезну кількість читачів різного віку у всьому світі.

Проте особливе місце все ж таки відводиться саме історії про чарівників. Адже купуючи книгу, читач розраховує наблизитись до магічного світу. Особливість літературної казки Джоан Роулінг у тому, що вона викликає інтерес не тільки у дітей, але і у дорослих: автор звертається до всіх мрійникам, незалежно від віку. Саме чари і світ, повний чудес, роблять історію про хлопчика-мага такою привабливою для дорослих. Психологи вважають, що, читаючи книги і дивлячись фільми про Поттера, доросле покоління тікає від важкої реальності, відпочиває від сірих буднів [6].

Феномен Гаррі Поттера полягає у вдалому поєднанні магічного сюжету з успішним маркетингом, який здатен переконати кожного споживача цього товару у тому, що будь-яка випадкова ідея може мати приголомшений успіх.

Якщо душа людини нічим не заповнена як вмістилище духу, виникає потреба наповнити цю порожнечу. Це і приваблює сучасний світ в езотеричний простір, до окультизму. Можливо, ілюзія "втаємниченості" читача, його "посвячення" в магічне – це і є найбільш вдалий маркетинговий хід Джоан Роулінг. Людину завжди притягує невідоме, незрозуміле, а особливо – прикладна магія, як у "Гаррі Поттері" – ілюзія надможливостей людини – вічна і нездоланна ілюзія людства. Ті катастрофи, якими було сповнене ХХ ст. і які не оминуло наше сьогодення переконують нас у нашій безпорадності. А світ фентезі – дарує диво, вище за віру!

Література

1. "Гарри Поттер" в аспекте кельтской мифологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.snapetales.com/mythomania/stories/58>.
2. Бояришинова С. Мандрівка у чарівний світ роману Джоан Роулінг "Гаррі Поттер і філософський камінь" / Світлана Бояришинова // Всесвітня література і культура в навчальних закладах України. – 2007. – № 11. – С. 28 – 30.
3. Гиффорд Дж. Кельтская мудрость деревьев / Дж.Гиффорд // М.: Омега-пресс. – 2006. – 139 – 142 с.
4. Елисева О. Оккультные идеи в "Гарри Поттере" / Ольга Елисева // Самиздат. – 2004.
5. Эйбанс Р. Гарри Поттер и Библия / Ричард Эйбанс // Христианская заря. – 2002. – С. 236.
6. Історія успіху ДжоанРоулінг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mykniga.com.ua/biograph/istoriya-uspixu-dzhoan-rouling.html>.
7. Ковалева М. Символизм романа Дж. К. Роулинг "Гарри Поттер" / М.Ковалева // Гуманитарные научные исследования. – 2013.
8. Колберт Д. Гарри Поттер. Волшебные миры. Собрание мифов, легенд, удивительных фактов / Дэвид Колберт // М.: Росмэн, 2002. – С. 88.
9. Кристиан Г. Кельтская цивилизация / Кристиан-Ж. Гюйонварх, Франсуаза Леру // Культурная Инициатива. – 2001.
10. Мельниченко А. Магия брендов: как Гарри Поттер заставляет покупателей платить больше / Алейский Мельченко // Бизнес и финансы. – 2016.
11. Мищенко Ю. Маркетинг магии / Юрий Мищенко // Экспертиза. – 2002.
12. Ролинг Дж.К. Гарри Поттер и Кубок огня / Джолиан Роулинг// –М., – 2002. – С. 576–582;
13. Тесля В. Предметнийсвіт у казці Джоан Роулінг "Гаррі Поттер і філософськийкамінь" / В.Тесля // Філологічні науки. – 2009. – №9. – С. 17 – 19.
14. Фостер Дж. Гарри Поттер – дорога к оккультизму / Джулия Фостер // WorldNetDaily. – 2001.

УДК 811.161.2'282 (477.51)

ЕЛЕМЕНТИ СОСНИЦЬКОЇ ДІАЛЕКТНОЇ МІКРОСИСТЕМИ В ІДІОСТИЛІ О.ДОВЖЕНКА

Приймак Н.В., магістрантка філологічного факультету
Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. **Бойко Н.І.**, кафедра української мови

Кожна жива мова має у своєму складі різнорівневі одиниці. Діалектизми є однією з форм вияву національної мови. Дослідників цікавлять закономірності вживання живої народної мови в усій її різноманітності, а також географічне поширення діалектних мовних явищ, окреслення певних діалектних одиниць у системі мови, важливо зберегти для наступних поколінь зразки живого мовлення носіїв конкретних територій, створивши фонотеку, хрестоматії текстів, уклавши словники, довідники тощо.

Системне вивчення лексики в сучасній діалектній лексикології є пріоритетним, що передбачає дослідження діалектної лексики в межах лексико-семантичних і тематичних груп лексики, оскільки лексико-семантична система становить "внутрішньо організоване ціле, яке створюється завдяки єдності відношень, що склалися між словами та їх лексичними модифікаціями" [2, с. 52]. Хоча в українській діалектології є чимало праць, де описано різні лексико-семантичні і тематичні групи лексики (Й.О.Дзендзелівський, М.В.Никончук, Г.Л.Аркушин, П.Ю.Гриценко, І.В.Сабадош, Н.В.Хобзей, В.В.Леснова, В.Л.Конобродська, Л.А.Москаленко, М.В.Бігусяк, М.В.Поістогова, Н.В.Хібеба, Г.Г.Березовська, Т.О.Ястремська, А.О.Скорюфатова, І.В.Гороф'янюк, О.А.Жвава, Т.П.Кукса, М.М.Ткачук та ін.), проте ідіолект О. Довженка щодо вживання діалектизмів ще не досліджений.

Про непересічну особистість Довженка, який поєднував у собі кінорежисера, письменника, художника, філософа, громадського діяча, його оригінальну творчу манеру писали в різні часи П.Тичина, М.Бажан, Л.Новиченко, О.Гончар, І.Дзюба, М.Рильський, С.Плачинда, С.Герасимов та інші.

Опрацювання мовознавчої літератури про діалектизми передбачає зосередженість головної уваги на взаємодії діалектної та літературної мови, використанні діалектизмів у художніх текстах. О.Довженко репрезентує східнополіські говори північного наріччя, зокрема сосницьку говірку.

Місто Сосниця знаходиться в центрі Чернігівської області й належить до лівобережних говорів, які межують у південно-західній частині з Брянською областю, окремими районами Курської, Білгородської, Воронежської областей Росії; на півдні з середньонадніпрянським говором на лінії Київ – Прилуки – Конотоп; західна межа лівобережних говорів проходить в основному по річці Дніпро й відділяє їх від середньополіських говірок.

Проблема використання діалектизмів у мовотворчості О.Довженка залишається актуальною й до кінця не з'ясованою.

Мета дослідження – виявити діалектизми в прозових творах О.Довженка, визначити їхню стилістичну роль.

Предметом дослідження стали особливості вживання діалектизмів у прозових творах О.Довженка на фонетичному та лексико-семантичному рівнях.

До аналізу залучено слова діалектного вжитку, що позначають поняття, для передачі яких у загальнонародній мові вживаються назви, утворені від іншої непохідної основи. Такі лексеми кваліфікують як лексичні діалектизми. Критерієм для виділення цієї групи лексики є її семантична спільність у межах означуваних понять зі словами загальнонародної мови й відмінність від них у матеріальному оформленні. Мовознавці виділяють власне лексичні (це своєрідні дублети до загальнонародних слів) та етнографічні діалектизми (назви місцевих реалій і понять, що зовсім не відомі або не використовуються поза межами певного говору чи групи споріднених говорів) [1, с. 45].

Значний інтерес у дослідників викликають етнографічні діалектизми.

Сосницькі діалектизми певною мірою досліджували Б.І.Степанишин, І.К.Білодід, В.М.Ганцов, Ф.Т.Жилко та ін.

О.Довженко обережно ставився до використання діалектизмів. Виявлені в його творах лексеми покласифіковано на такі лексико-тематичні групи: 1) ТГЛ на позначення сільськогосподарської лексики; 2) ТГЛ на позначення процесів мовлення; 3) ТГЛ на позначення найменувань людей з негативними рисами. Розглянемо першу групу.

Опачіна 1) 'весло'; 2) 'в'язка хворосту або очерету': *За дідом Савкою виходив чималий хлопець з двома опачинами* [3, с.564]. У прозових творах О.Довженко часто звертається до образу річки. Дитинство письменника пройшло на березі мальовничої Десни, вздовж якої неодноразово пропливали рибалки на своїх човнах. Вони користувалися опачинами, що допомагали їм швидше діставатися від берега до берега. Іменник частіше вживається у формі множини.

Тігля 1) 'посудина для нагрівання, висушування, спалювання, відпалу або плавлення різноманітних матеріалів'; 2) 'невід'ємна частина металургійного та лабораторного обладнання при литті металів, сплавів, вирощуванні монокристалів та ін.': *Тут у розжарених небачених тиглях виплавлялася історія нового світу* [3, с.566].

Клямка – 'пластинка з важильцем, якою затискають двері': *А старці вже чуя рипають у сінях, шукаючи клямку* [4, с.123]. Така клямка була чи не в кожному сільському будинку. За допомогою неї легше зачинялися двері, таким чином оберігаючи господарів від непроханих гостей.

Мідниця – 'мідний таз': *Потім вийняли їх і поклали у мідницю* [2, с.325].

Вінце – 'останній ступінь чого-небудь': *Горе вже давно переливалось через її вінце* [3, с.121]. Назва також може означати коштовний головний убір, прикрасу із золота, корону, зрідка вінок.

Крім іменників, у творах О.Довженка зафіксовано дієслова-діалектизми, які констатують про щоденні дії сільського трударя.

Потіюпати 1) 'піти, побігти дрібними кроками'; 2) 'поїхати (верхи або в екіпажі) підтюпцем'; 3) 'іти невеликий час': *Собака теж зробився невеселий і, покрутившись, знехотя потюпає* [3, с.444].

Скугікати – 'шуміти': *Вона проклінала все, що попадалось їй на очі, – свиней, курей, поросят, щоб не скугікали, Пірата, щоб не гавкав і не гидив, дітей, сусідів* [3, с.437]. Довженко любив та цінував усе живе довкола себе. Це можна зрозуміти навіть із того, що, відтворюючи образ тогочасного села, автор не оминає опису тварин, які характерні для Полісся. Письменник підбирає відповідну лексику місцевого говору, щоб показати, як велося господарство, дії самих тварин.

Смагітися 1) 'укриватися смагою, запікатися'; 2) 'набувати смуглого, темного кольору під дією сонячного проміння й вітру': *Зимом мерзли, літом смаглись на сонці, восени місили грядку, весною нас заливало водою, і хто цього не знає, не знає тієї радості і повноти життя* [3, с.451].

Другу групу становлять діалектизми на позначення процесів мовлення.

Великий вплив на становлення О. Довженка як письменника справила краса "зачарованої Десни", лісу, луку, сіножаті й навіть повені. У своїх спогадах автор зазначає про те, що їхня родина жила цілком у гармонії з природою [5]. Відповідно кожна пора року вносила щось нове у дитинство митця. Влітку жителі Сосниці страждали від відсутності дощів, тому їм часто доводилося смагтися на сонці під час сінокосу, роботи на городі чи під час веслування по Десні.

Дукатись – 'увадатися до бійки, бити кого-небудь': *Де не взявся рудий бичок Мина, що любив дукатись, бо ріжки свербіли, а тут ще до боків кізяки примерзли і живіт лоскотали* [3, с. 457].

Цабеніти – 'литись': *Кров, розумієш ти, цабеніла, як з кабана* [3, с. 267].

Хорохоритися 1) 'виявляти пиху, гордощі'; 2) 'сердитися': *Хорохорився голова, рвучи на дрібні шматочки якісь секретні папери* [4, с. 47].

Проізрастати – 'рости': *Нічого в світі так я не люблю, як саджати що-небудь у землю, щоб проізрастало* [3, с. 12].

Як бачимо, Довженко використовує діалектизми для відтворення місцевого колориту. Зібрані зразки діалектних одиниць свідчать про те, що ця група лексики закріпилась у мові, дійшла до нашого часу і формує частину словникового фонду діалектної лексики Сосниччини. Вона проста й оригінальна. Більшість лексем є локальною, частина її, зазнавши певної трансформації, уживається в інших говорах Східного Полісся.

Жителі сіл завжди мають постійне коло спілкування. Із живої говіркової практики українського народу постає мовний етикет українців. Він вироблявся впродовж тисячоліть і відбиває культурні традиції української нації, відповідає її духовним засадам. О. Довженко у своїх прозових творах використовує достатню кількість лексики на позначення процесів мовлення, яка становить окрему групу.

Обижати 1) 'зневажливим висловлюванням, негарним вчинком і т. ін. завдавати кому-небудь душевного болю, моральної травми'; 2) 'відчувати образу': *Що ж ти, кажуть, чортів син, діда обижаш?* [4, с.30].

Стішитись – 'розмовляти тихіше': *Демид стішився, і на його змученому обличчі промайнула ледве помітна усмішка* [3,с.273].

Прогриміти – 'промовити': *Тихо прогриміли останні слова Опанаса* [3, с.347].

Клепати – 'наговорювати': *Він клепає на себе* [4, с.263].

Базікати – 'розмовляти': *Потім базікаєте даремно* [4, с.330].

Лексеми *клепати* і *базікати* вживаються у негативному значенні.

Гарікати – 'сердито покрикувати': *Та не гарикай там* [3, с.40].

Процес спілкування героїв творів О.Довженка має вияв у конкретній діалектній лексичі, розкриває його таланти як майстра художнього слова, адже діалектні особливості на лексико-семантичному рівні яскраво виражені.

Більшість лексем показують нейтральний процес говоріння. Звичайно, мова персонажів у прозових творах письменника є одним із засобів їхньої характеристики. Отже, широкий спектр використання О.Довженком слів на позначення мовлення персонажів із зневажливою семантикою надає творам додаткових експресивних конотацій, що виразно підтверджує глибоку емоційність українців.

У процесі дослідження виявлено ще одну групу діалектизмів – позначення найменувань людей з негативними рисами.

Майже у кожному селі серед літніх чоловіків і жінок трапляються мешканці, які називають себе знахарями й запевняють, що хвороби можна вилікувати замовлянням. Якщо хвороба зникає сама по собі або під впливом часу, вони мають тверде переконання, що допоміг саме цей засіб.

У творах О.Довженка зображена чимала кількість негативних героїв, на позначення (найменування) яких автор використовує відповідну лексику. Це грішники, ледарі, брехливі люди, злодії. Ці номінації виникають у зв'язку з їх діями, вчинками чи системою виховання.

Радянська влада негативно сприйняла сценарій до фільму О.Довженка "Україна в огні". Було зазначено, що у своєму творі автор не використовує жодного позитивного персонажа, а змальовує лише тип радянського працівника – голову сільради – з геть усіма негативними рисами дурня, ледаря, гультіпаки.

Подлєць 1) 'той, хто здійснює ганебні, підлі вчинки, мерзотник'; 2) 'уживається як лайливе слово (перев. при звертанні)' [4, с.31]. Лексема запозичена з російської мови, трансформувалася на фонетичному рівні.

Жулик 1) 'хитра, спритна й нечесна у своїх учинках людина'; 2) 'дрібний злодій': *А щоб там показати подлєця, жулика, пройдисвіта, трутня, мошенника – боже сохрани* [4, с.230].

Осоружний – 'немилий': *Осоружний! Щоб тобі провалитися проклятому!* [4, с.230].

Шкуродёр – ‘жорстока людина’: *До того шкуродера нога моя не ступить!* [4, с.230].

Бракороб – ‘той, хто в роботі дає брак’: *Партія оголосила війну бракоробам* [4, с.230].

Пічкур – ‘той, хто любить лежати на печі, відпочивати’: *Щоб я став гречкосієм, пічкур* [4, с.230].

Опришок – ‘розбійник, злодій; бешкетник’: *Опришки приїхали пізно майже ніччю* [4, с.230].

Як бачимо, у прозових творах автор прагнув відобразити чітку картину суспільного буденного життя. О.Довженко використовує діалектну лексику для позначення рис негативних персонажів. Для відповідних характеристик героїв переважно використана однослівна номінація. Досліджувані діалектизми – іменники не є вузьколокальними, адже досить часто вживаються і в інших говорах.

Розглядувані тематичні групи лексики переконують читача в тому, що О.Довженко добре знав життя й побут українського селянина, зумів показати багатство української душі на фоні бідності, неписьменності. Він не захоплюється надмірно діалектизмами, а використовує їх вдало і доречно.

Олександр Довженко – представник лівобережної групи говорів, які належать до поліського наріччя. Автор уживає у своїх творах діалектизми, що використовуються як засіб стилізації, мовної характеристики персонажів, більш чіткого окреслення особливостей рідного краю. Відомо, що перенасичення мови художнього твору будь-якими діалектизмами веде до зниження його художньо-естетичної вартості, до порушення контакту з читачем. Письменник уживає локальні діалектизми для створення відповідного колориту, передачі особливостей мовлення своїх персонажів.

Література

1. Білодід І.К. Мова творів Олександра Довженка: збірник "Зачарована Десна" / І.К.Білодід // – К.: АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні, 1959. – 95 с.
2. Блинова О.И. Русская диалектология. Лексика: учеб. пособие / О.И.Блинова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984. – 134 с.
3. Довженко О. Кіноповісті, сценарії, дикторські тексти: твори в п'яти томах / Олександр Довженко. – К.: Дніпро, 1983. – 439 с.
4. Довженко О.П. Щоденник / О.П.Довженко // Культура України. – К., 1989. – №3 – 4. – С.25 – 43.
5. Ющенко О. Пливучи по зачарованій Десні. Зі спогадів про Олександра Довженка / О.Ющенко // Дивослово. – 2003. – №9. – С. 64 – 66.

УДК 808. 3 (075. 8)

СУЧАСНА ПРАГМОНІМІКА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПЛОДОВИХ КУЛЬТУР УКРАЇНИ

Руднік І.М., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Пугач В.М.**, кафедра української мови

Онімні номінації належать до лінгвістичних універсалій, що активно функціонують у всіх мовах світу. Виконуючи номінативну функцію, вони є специфічними за лексико-семантичною структурою, що диференціює об'єкт. Проблема пропріальних назв належить до актуальних питань сучасної української ономастики. Ідеться, зокрема, про лінгвістичний аналіз безмежного потоку вторинних онімних номінацій, зумовлених розвитком різноманітних технологій у сучасному суспільстві, до яких належить селекція плодкових культур як результат діяльності помологів. Метою нашого дослідження є розгляд проблеми, пов'язаної з дискусійністю лінгвістичної термінології на позначення досліджуваних номінацій, а також лексико-семантичний аналіз українських комерційних назв плодкових рослин, що позначають сорти дерев. Серед мовознавців немає єдиного підходу щодо термінології на позначення комерційних назв плодкових рослин.

Комерційну номінацію досліджує М.Новічіхіна. Термін *комерційна* щодо даного виду найменувань мотивований двома причинами: по-перше, ідентифікується комерційний об'єкт або товар; по-друге, найменування має комерційні цілі – служить просуванню товарів, послуг тощо на ринку [2].

Дослідники вживають як синоніми різні терміни за браком уніфікованої термінології щодо явища номінації плодкових рослин: *комерційна номінація, комерційна назва, слова-ергоніми, сортові назви, фірмові назви, торговельні найменування, фірмові найменування, рекламні імена*, а також терміни *товаронім, товарне ім'я, товарний знак* [2].

Мовознавці досить активно вживають термін *прагмонім* на позначення номінації сортів рослин (З.Комолова, С.Шестакова та ін.). М.Дзюба, М.Прокопович [1], О.Тепла [5] указують, що на позначення серії однотипних товарів доцільним є термін *прагмонім*. Він вибудований за чітко визначеною термінологічною моделлю, органічно входить до ономастичної термінології. Термін *прагмонім* репрезентує численні назви продуктів людської діяльності, зокрема найменування побутової техніки; продуктів харчування та напоїв; найменування інших предметів людської діяльності, зокрема квітів, меблів, посуду тощо [1]. Ми розглянули різні підходи на позначення термінології, але, на нашу думку, найбільш універсальним терміном є *прагмонім*.

Проблему класифікації *прагмонімів* розглядали Л.Безпалова, Н.Гурська, С.Шестакова, М.Дзюба, М.Прокопович та інші дослідники. За властивостями об'єкта номінації дослідники М.Дзюба та О.Прокопович [1] вирізняють дві групи *прагмонімів*, у яких лексико-семантичний словотвір ґрунтується на перенесенні: 1) метафоричному; 2) метонімічному.

Наукова новизна нашого дослідження полягає в тому, що в ньому проведено аналіз особливостей функціонування складу *прагмонімів* за лексико-семантичним аспектом з урахуванням екстралінгвальної мотивації на раніше не дослідженому матеріалі номінацій сортів плодівих дерев, дібраних із сайту <https://ua.greenmarket.com.ua/plodovye-derevja/> [3].

Нашим завданням є аналіз *прагмонімікону* на матеріалі назв українських сортів груш. Усього таких номінацій дібрано 59. За лексико-семантичним принципом їх можна класифікувати на 9 видів: 1) метафоричні назви; 2) метонімічні назви; 3) комбіновані метафорично-метонімічні назви; 4) антропоніми; 5) міфоніми; 6) етноніми; 7) okazіоналізми; 8) прецедентні назви; 9) професіоналізми. Проаналізуємо детальніше кожну з зазначених груп.

1. Серед метонімічних назв (їх найбільше – 24) переважають номінації, утворені від топонімів за місцем селекції сортів: *Уссурійська*, *Юр'ївська* (село Юр'ївка Дніпропетровської області), *Вітчизняна*. Деякі назви мотивовані часом досягання плодів: *Літня*, *Жовтнева*, *Листопадова*. Серед метонімічних номінацій продуктивними є такі групи: за розміром плодів (*Великоплідна*); за зовнішнім виглядом (*Червонобока*); за вказівкою на групу селекціонерів, що є двоетапною метонімічною номінацією (*Кафедральна*); за особливим дієтичним складом плодів (*Аптекарска*, *Дитяча*). Серед метонімічних назв досить часто трапляються кількокомпонентні, що вказують одночасно на місце та час селекції: *Орловська рання*, *Башкирська річна*; характеризують плоди з різних боків (*Велика літня*). Трапляються метонімічні назви, до структури яких уходять гіперонімічні назви плодів та прізвища селекціонерів: груша *Пам'яті Яковлева* (селекціонер П. Яковлев, послідовник Мічуріна); *Абай Феттель* (на честь селекціонера XV століття), груша *Чижовка* (селекціонер С.Чижов, 1993 р.), *Кіндратівка* (селекціонер Г.Кондратьєва); *Петровська* (селекціонер Ю.Петров, 1959 р.). Кілька назв є метонімічними з повними антропонімічними номінаціями селекціонерів у їхньому складі: *Бере Жиффар*, *Бере Боск*. В українській народній етимології наукова назва сорту груш *Бере Боск* (на честь французького помолога Бере Боска) трансформувалася у відмінюваний іменник жіночого роду *бера*; такі назви "в загальному вжитку пишуться з малої літери" [6, 50].

2. Метафоричні назви. Таких номінацій виявлено 14. Серед них трапляються ті, що мають абстрактне значення: *Міф*, *Скарб*; романтизовані назви (*Незабудка*). Крім іменникових назв, уживаними є прикметникові зі значенням атракційності: *Космічна*, *Вірна*, *Казкова*, *Царська*. Інші метафоричні назви виражають асоціації за смаком (*Медова*); розміром (*Дюймовочка*); привабливістю плодів (*Лісова красуня*); смаком та кольором, конотованим просторічним оформленням (*Лимонка*).

3. Серед номінацій сортів груш 6 назв мають метафорично-метонімічне походження. Вони образно вказують на спадкоємність сортів (*Дочка Бланкова*; *Бланка* – назва попереднього сорту); містять метафоричний компонент *красуня*, що посилює атракційність сорту, а метонімічний складник указує на місце або автора селекції: *Россошанська красуня*, *Ошатна Єфимова*, *Горянська красуня*, *Орловська красуня*.

4. Суто антропонімічних номінацій нараховуємо три: *Вільямс*, *Вікторія*, *Олена*. Ці назви, можливо, пов'язані з ситуаціями номінування на честь якоїсь конкретної особи-неселекціонера.

5. Міфонімічні назви (5 прикладів) належать до різних шарів української та світової міфології: *Лада*, *Лель*, *Ніка*.

6. Okazіональні назви непродуктивні (3 приклади – *Чудесниця*, *Тонкогілка*, *Велеса*). Назва *Чудесниця* утворена суфіксальним способом; суфікс -иц, що має граматичне значення жіночого роду, корелює з гіперонімічною номінацією *груша*. Друга номінація утворена способом основоскладання й характеризує особливості крони дерева. Третя назва походить від слов'янського міфоніма Велес, якому автор сорту надав категорії жіночого роду.

7. Етнонімічні номінації є поодинокими (2 назви) й указують на місце селекції сорту: *Москвичка*, *Самарянка*.

8. Серед номінацій зрідка трапляються прецедентні назви (2 приклади):

Кармен (героїня опери "Кармен" Жоржа Бізе), що є вказівкою на колір плоду ("колір шкірки жовто-зелений з червоним рум'янцем із сонячного боку на 20 – 30% плоду" [3]); *Просто Марія* ("Просто Марія" – надзвичайно популярний на теренах держави СРСР мексиканський телесеріал 1989 р. виробництва компанії "Televisa", продюсер Валентин Пімштейн); остання назва груші, напевно, зумовлена екстралінгвальним рекламним фактором і має асоціюватися з такою ж шаленою популярністю, як і кінофільм.

9. Назва груші *Безсім'янка* (1 приклад) є професіоналізмом і вказує на важливу прагматичну характеристику структури плоду.

Вторинна номінація, на думку О.Тараненка, є процесом "надання об'єктові ще однієї назви – з іншою мотивованістю і з певною спеціальною метою або як трансформації попередньої назви об'єкта" [4, 118]. Такою спеціальною метою, на нашу думку, є рекламна атракційність назви виробленого продукту для споживача з метою маніпулювання останнім.

Комерційна номінація в усій своїй різноманітності як об'єкт пильного вивчення до сих пір не потрапляла в поле зору дослідників. Окремі аспекти комерційної номінації ставали предметом обговорення, однак методик усебічного аналізу комерційної назви, виявлення критеріїв доцільності комерційної номінації ще не існує.

Отже, проаналізувавши номінації сортів груш, ми визначили 9 видів прагмонічних номінацій плодів за лексико-семантичним принципом: метафоричні назви, метонімічні, поєднання метафори та метонімії, антропоніми, міфроніми, етноніми, okazіоналізми, прецедентні назви, професійна лексика. Найбільш продуктивним є метонімічні номінації, оскільки вони є найбільш інформативними щодо урожайності, органолептичних характеристик, вегетації рослин тощо.

Високу продуктивність мають метафоричні номінації, які часто є яскравими, образними або рекламними характеристиками переважно плодів і чинять вплив на естетичні, смакові відчуття тощо. Специфічну групу формують метафорично-метонімічні поєднання, що посилюють взаємні характеристики, роблять їх більш повними. Менш продуктивними є інші групи через недостатню інформативність.

Дедалі більше науковців зацікавлює одна з недостатньо вивчених сфер ономастики – прагмоніміка, що зазнає динамічного розвитку, зумовленого швидким творенням вторинних онімічних номінацій та потребою їхньої систематизації. Природа лінгвальних та екстралінгвальних факторів, які впливають на вибір номінації, є гетерогенною й визначається інтересами суспільства, індивідуальними смаками та уподобаннями, модою, характеристиками об'єкта тощо.

Література

1. Дзюба М.М., Прокопович О.В. Сучасні українські прагмоніми: семантика та структура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.miireferat.com/referati/сучасні-українські-прагмоніми/83121.html.
2. Новичихина М.Е. Коммерческое название, рекламный текст, бренд, товарный знак, номен: разграничение понятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.km.ru/referats/4D56D4BF57FF4537A55D8CCD6D050176
3. Плодові дерева [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ua.greenmarket.com.ua/plodovye-derevja/>.
4. Тараненко А.А. Языковая семантика в ее динамических аспектах: монография. – К.: Наук. думка, 1989. – 256 с.
5. Тепла О.М. Прагмоніми як засоби мовного маніпулювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.philolog.univ.kiev.ua/php/4/7/ Studia_Linguistica_5_2/274_278.pdf.
6. Український правопис. – К.: Наукова думка, 1993.

УДК 551.582 (477.51)

ИЗОБРАЖЕНИЕ ЭПОХИ В ФИЛЬМЕ И ТЕКСТЕ "СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ" (ВРЕМЯ 20-Х ГОДОВ)

Станова А.И., магістрантка філологічного факультета
Научный руководитель: доктор филол. наук, проф. **Самойленко Г.В.**, кафедра славянської філології, компаративістики і переклада

Статья посвящается актуальной на сегодняшнее время проблеме изображения эпохи в тексте "Собачье сердце" М.Булгакова и одноименном фильме В.Бортко.

Ключевые слова: М.Булгаков, "Собачье сердце", В.Бортко, изображение эпохи.

Актуальность работы состоит в том, что особенности изображения революционной эпохи в повести "Собачье сердце" М.Булгакова в сопоставлении с и одноименным фильмом В.Бортко, недостаточно исследовано в литературоведении.

Цель статьи: определить авторскую позицию М.Булгакова и В.Бортко в изображение революционной эпохи.

М.А.Булгаков – выдающийся русский писатель, человек сложной и драматичной судьбы. Булгаков – удивительная личность, которой присущи были твердые убеждения и непоколебимая порядочность. Необычайно тяжело было выжить такой личности в революционную эпоху. Писатель не желал приспособляться, жить по диктуемым свыше идеологическим нормам. Современную ему эпоху М.А.Булгаков сатирически изобразил в повести "Собачье сердце", написанную в 1925 году, которая по понятным причинам в СССР была опубликована только в 1987 году [4].

Булгаков не отрывает фантастику от реальности, он делает гротескные выводы из реальности. Так как в 20-е годы приветствовались различные эксперименты, писатель понимал, что, затронув эту тему можно заинтересовать многих людей. Вместе с этим М.Булгаков выступал за эволюцию, будь она биологической, социальной или другой.

Сатира звучит едва ли не в каждом авторском слове. Писатель изображает интеллигенцию как лучший слой общества. Примером этого является культура быта, культура мыслей, культура общения профессора Преображенского. Во всем у него чувствуется подчеркнутая аристократичность [4].

Противопоставляя Преображенскому тех, кто приходит на смену таким, как он, Булгаков з дает почувствовать читателю всю драматичность наступившей в стране эпохи. Дом, в котором живет профессор, заселяется жилтоварищами, происходит уплотнение квартир, выбирается новое домоуправление. "Боже, пропал Калабуховский дом!" – восклицает доктор, узнав об этом [1, 20]. Преображенский не случайно так говорит. С приходом новой власти многое поменялось в Калабуховском: пропали все калоши, пальто, самовар у швейцара, все стали ходить в грязных калошах и валенках по мраморной лестнице, убрали ковер с парадной лестницы, избавились от цветов на площадках, появились проблемы с электричеством. Профессор легко предсказывает и дальнейшее течение событий в стране, управляемой швондерами: "в сортирах замерзнут трубы, потом лопнет котел в паровом отоплении и так далее". А ведь Калабуховский дом – это только отражение общей разрухи, наступившей в стране. Впрочем, Преображенский считает, что главное в том, что "разруха не в клозетах, а в головах" [1, 21].

Яркая примета революционного времени – женщины, в которых и женщин-то разглядеть очень трудно. Они лишены женственности, ходят в кожанках, ведут себя подчеркнуто грубо. Какое они могут дать потомство, как его воспитать? Вопрос риторический. Показывая все эти приметы революционной эпохи, Булгаков подчеркивает, что процесс, лишенный нравственности, несет людям гибель. Профессор Преображенский проводит великий эксперимент, и изображение его в повести символично. Для писателя все, что именовалось строительством социализма, не более чем масштабный и более чем опасный опыт.[3] М.Булгаков проанализировал в небольшом пространстве советскую власть в действии.

Можно сделать выводы, что М.Булгаков не воспринимал изменения общества силой. Он пытался предупредить, в повести "Собачье сердце", человечество о непредсказуемых последствиях революционной эпохи.

Во время очередного социального эксперимента, когда Горбачов и Ельцин подписывали новые инициативы, по повести М.Булгакова был снят в 1988 году одноименный фильм Владимиром Бортко. Режиссер представил перестройку в лучшем художественном смысле, используя знаменитый текст М.Булгакова, а также показал особое отношение писателя к советской цивилизации.

Режиссер, Владимир Бортко, признался, что на создание этого фильма его подтолкнул Сергей Микаэлян, который возглавлял телевизионное отделение "Ленфильма" [5].

Известно, что сам режиссер не был уверен, что ему удастся донести смысл повести через фильм. В.Бортко понимал, что донести булгаковскую идею можно лишь через точные актерские попадания. Нет сомнения, что режиссер был мастером своего дела и точно подобранные типажи были залогом успеха его картины.

Какова же была задумка В.Бортко в изображении советской эпохи 20-х годов и как она соотносилась с повестью "Собачье сердце" М.Булгакова? Зрители после премьеры "Собачьего сердца" бросались читать повесть, но многих шуток и сцен не находили. Дело в том, что сценарий Владимир Бортко вместе с супругой Натальей написали не только по повести – они сделали выжимки из рассказов и фельетонов писателя. Об этом режиссер поделился своим секретом в одном из интервью для журнала [4].

В фильме присутствуют картины, которые В.Бортко использует для более яркого изображения эпохи. Одна из них – это эпизод, когда в фильме маршируют красноармейцы, что

распевают песню. Режиссер дает понять, что такая картина не редкость, ведь несмотря на то, что гражданская война закончилась, шла борьба с бандитами.

Невозможно не обратить внимание на частушки Шарикова. Своим выступлением и своеобразным протестом он хотел построить и показать свой новый мир.

Не менее сатирически изображены эпизоды, когда простой народ поет песни. Абсурдность песни "Уходят суровые годы" в исполнении жилтоварищей со Швондером является ярким примером особенности той эпохи, которую хотел показать В.Бортко.

Композитор фильма В.Дашкевич также сделал многое для фильма. Его музыка пронизана страхом за человеческое будущее. Особенно это заметно во время эпизода, когда Шариков подходит к зеркалу и смотрит на свое отражение. Музыка сама по себе заменила вопросы Шарикова о том, кем он является.

Можно с уверенностью сказать, что В.Бортко безусловно точно изобразил эпоху того времени, и это четко прослеживается на протяжении всего фильма.

В.Бортко утверждает, что "Собачье сердце" – фильм-предупреждение о том, что социальные и научные революции несут побочные эффекты.

Что касается сатирического изображения социальных реформ, режиссер Бортко замечает: "Поймите, я не против революции. Я против идеологических паразитов, которых она часто порождает. Включите телевизор – Швондеры и Шариковы вещают оттуда. Картина вырабатывает иммунитет к ним, что, наверное, и объясняет долгожительство фильма. Его, кстати, часто показывают перед выборами" [6].

Подводя итоги, можно сказать, что созданный М.Булгаковым шедевр – повесть "Собачье сердце" была пронизана болью и волнением автора за происходящее в то время. Соответственно и режиссер одноименного фильма В.Бортко не только прочувствовал, но и углубил изображение этой булгаковской эпохи путем использования в фильме эпизодов из его других рассказов и фельетонов. Более того, В. Бортко ассоциировал булгаковскую эпоху 20-х годов и на период своего времени – так называемую "перестройку"; что дало возможность углубить социальную проблему.

Мы видим изображение революционной, сложной для общества эпохи с разных ракурсов, но вывод один – все, что происходило в тот момент, имело впоследствии совсем другие последствия и результаты взамен обещанным.

Литература

1. Булгаков Михаил Афанасьевич. Белая гвардия; Дьяволиада; Роковые яйца; Собачье сердце; Мастер и Маргарита: романы, повести / Булгаков Михаил Афанасьевич. – Л.: Лениздат, 1989. – 768 с.
2. Великанова И.В. Особенности сатиры М.Булгакова. Повесть "Собачье сердце" // Литература в школе. – № 6. – 1995. – с. 43.
3. Камахина Т.В. Эксперимент профессора Преображенского. "Собачье сердце" М.А.Булгакова: 11 класс // Литература в школе. – № 7. – 2002. – с. 32.
4. Киносценарий В.Бортко фильма "Собачье сердце" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vothouse.ru/films> (дата обращения – 12.11. 2017).
5. Соколов Б. Булгаковская энциклопедия. – М., 1997. – 512 с.
6. Яновская Л.М. Творческий путь Михаила Булгакова. – М., 1983. – 320 с.
7. Михаил Булгаков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5litra.ru/> (дата обращения – 10.11. 2017).
8. Михаил Булгаков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vokrug.tv> (дата обращения – 06.11. 2017).
9. Собеседник.Ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sobesednik.ru/culture> (дата обращения – 13.10. 2017).

"ПОСЛЕДНЯЯ" ЛЮБОВЬ В ЛИРИКЕ СЕРГЕЯ ЕСЕНИНА

Тихоновская Я.В., магистрантка филологического факультета

Научный руководитель: доктор филол. наук, проф. **Самойленко Г.В.**, кафедры славянской филологии, компаративистики и перевода

После долгого перерыва в творчестве Есенина любовная тема снова зазвучала в цикле "Любовь хулигана" и по сравнению со стихами ранней молодости обрела зрелую силу. К этой теме поэт вернется еще в самый последний период жизни и пополнит ее новыми поэтическими шедеврами: "Я помню, любимая, помню", "Плачет метель, как цыганская скрипка", "Ах, метель такая, просто черт возьми!" и др.

Ключевые слова: С.Есенин, последняя любовь, А.Миклашевская, лирика, стихотворение, любовь хулигана.

*Как бы ни клялся я кому-либо в безумной любви,
как бы я ни уверял в том же сам себя, – все это, по существу,
огромнейшая и роковая ошибка. Есть нечто, что я люблю
выше всех женщин, выше любой женщины, и что я ни за какие ласки
и ни за какую любовь не променяю. Это – искусство...
С.Есенин.*

Влюбленность и любовь. Стоит ли отождествлять эти слова?

Про настоящую любовь и влюбленность говорят много, спорят в поисках отличий, сходств. Влюбленность приходит быстро, а для любви нужно время, чтобы она росла, ведь для роста всегда нужно было время.

Влюбленность очень сильно похожа на цветок: красивый, яркий, нежный, впечатляющий. Но, к сожалению, цветы живут и растут не вечно, но при правильном уходе за ними, на их месте могут появиться плоды – плоды настоящей любви. А плоды роняют семена.

"Любовь хулигана" – так называется сборник стихов Сергея Есенина, посвященный актрисе Государственного русского драмтеатра Удмуртии Августе Миклашевской.

Августа Леонидовна Миклашевская, заслуженная артистка Российской Федерации, актриса театра и кино, родилась в 1891 году. Свою театральную карьеру она начала в Ростове-на-Дону (роль Софьи в спектакле "Горе от ума") и в знаменитом Московском камерном театре под руководством Александра Таирова. Особый успех на ее долю выпал благодаря участию в одном из самых ярких спектаклей театра – "Принцессе Брамбилле" по сказке Гофмана.



Рис. 1. **Августа Миклашевская**

В 1923 году Камерный театр выехал на первые зарубежные гастроли. А.Миклашевская не поехала, так как на ее руках был маленький сын Игорь.

В это время из-за границы вернулся С.Есенин.

"Стихов-то у меня... лирики... про любовь нет... Хоть шаром покати... – сказал Есенин. – Плохо это... Влюбиться надо... Лирически бы... Только вот не знаю в кого" [3].

"В один из вечеров, – вспоминала Августа Леонидовна, – Есенин повез меня в мастерскую Коненкова. Обрато шли пешком. Долго бродили по Москве. Он был счастлив, что вернулся домой, в Россию. Радовался всему, как ребенок.

Трогал руками дома, деревья..." [5]. С. Есенин в то время был "весь, как запущенный сад" и жаждал творчества и любви. Встретив Августу Миклашевскую, сразу же попал под благородное очарование этой красивой и милой женщины, с глазами "осенней усталости". Его волнует "поступь нежная, легкий стан", а имя ее "звенит, словно августовская прохлада". Она умела слушать и понимать поэта. В результате Есенин признается, что "все явилось как спасение беспокойного повесы", и только она "одна, сестра и друг, могла быть спутницей поэта".

Августа Миклашевская рассказывает: "Целый месяц мы встречались ежедневно. Очень много бродили по Москве, ездили за город и там подолгу гуляли. Была ранняя золотая осень.

Под ногами шуршали желтые листья... "Я с вами, как гимназист..." – тихо, с удивлением говорил мне Есенин и улыбался. Часто встречались в кафе поэтов "Стойло Пегаса" на Тверской, сидели вдвоем, тихо разговаривали...". Красивая, изящная женщина стала музой Сергея Есенина, его последней романтической любовью. Как-то поэт ей объявил: "Я буду писать вам стихи" [5].

В период с сентября по декабрь 1923 года С.Есенин написал цикл стихотворений под общим заглавием "Любовь хулигана" с посвящением А.Л.Миклашевской: "Заметался пожар голубой...", "Ты такая ж простая, как все...", "Пуская ты выпита другим...", "Дорогая, сядем рядом...", "Мне грустно на тебя смотреть...", "Ты прохладой меня не мучай...", "Вечер черные брови насопил".

Первые стихи, посвященные Миклашевской, были напечатаны в "Красной ниве":

"Заметался пожар голубой,

Позабылись родимые дали.

В первый раз я запел про любовь,

В первый раз отрекаюсь скандалить" [1, с. 46].

"Есенин, – пишет Августа Леонидовна, – позвонил мне, и с журналом ждал меня в кафе... Мы продолжали встречаться, но уже не каждый день. Начались репетиции в театре "Острые углы". Чаще всего встречались в кафе, каждое новое стихотворение он тихо читал мне. В стихотворении "Ты такая ж простая, как все..." больше всего самому Есенину нравились строчки:

"Что ж так имя твое звенит,

Словно августовская прохлада?.."

Он радостно повторял их. Как-то в присутствии С. Клычкова Есенин читал только что напечатанные стихи:

"Дорогая, сядем рядом,

Поглядим в глаза друг другу.

Я хочу под кротким взглядом

Слушать чувственную вьюгу" [2, с. 44].

С. Есенин постоянно приезжал на квартиру к Миклашевской, часто заставлял ее у кровати засыпающего сына, которому она читала сказки, иногда Есенин играл с ним. Порой поэт приезжал просто для того, чтобы тихо посидеть рядом, посмотреть на нее, а на ее просьбу – и почитать стихи.

Встречи с Есениным случались все реже и реже. "Увидев меня однажды на улице, – вспоминает Августа Миклашевская, – он соскочил с извозчика, подбежал ко мне: "Прожил с вами уже всю нашу жизнь. Написал последнее стихотворение:

"Вечер черные брови насопил.

Чьи-то кони стоят у двора.

Не вчера ли я молодость пропил?

Разлюбил ли тебя не вчера?" [2, с. 45].

Как всегда, тихо прочитал все стихотворение и повторил:

"Наша жизнь, что былой не была...". Позже Есенин прислал с поэтом Приблудным "Москву кабацкую" с автографом "Милой Августе Леонидовне со всеми нежными чувствами, которые выражены в этой книге. С.Есенин 25 г.". В сборнике было напечатано семь стихотворений, собранных в цикл "Любовь хулигана", с посвящением Миклашевской.

В ноябре 1925 года Есенин зашел к ней домой. Августа сидела у кровати больного сына, читала ему книжку. Есенин зашептал: "Я не буду мешать..." Сел в кресло и долго молча сидел, потом встал, подошел к ним. "Вот все, что мне нужно", – сказал шепотом и пошел. В дверях остановился: "Я ложусь в больницу, приходите ко мне" [4, с. 60].

Августа в больницу не ходила, думала: там будет Софья Толстая, его последняя жена. Больше они не встречались. Через много лет Августа узнала, что было еще одно, последнее стихотворение, посвященное ей:

"Я помню, любимая, помню

Сиянье твоих волос.

Не радостно и не легко мне

Покинуть тебя привелось..." [2, с. 40].

Это было его прощанием. Августа пережила Есенина на 52 года. Всю жизнь она чувствовала свою вину за то, что не сумела его спасти. Когда ее просили рассказать об их отношениях, отвечала, что ей рассказывать нечего, что Есенин в стихах уже все рассказал.

Из похорон Есенина пытались сотворить нечто символическое. Из Дома печати по Никитскому бульвару, мимо церкви Большого Вознесения и Никитских улиц многолюдная процессия дошла до конца Тверского бульвара, где тогда стоял памятник Пушкину. Сделали три круга вокруг памятника, пошли обратно по Тверскому и остановились напротив Камерного театра.

На этом самом месте, где они впервые повстречались, Августа и простилась с ним. Теперь здесь стоит памятник Есенину и еще далекой ранней осени, навсегда связавшей поэта и принцессу.

Так была ли это последняя любовь поэта? Или, может, всего лишь влюбленность? Многие исследователи задаются этим вопросом, ведь в жизни Есенина было много женщин, и почти каждой из них он посвящал стихотворения. В жизни Сергей Александрович всегда был в центре внимания, на долю истинного поэта всегда выпадало много горя и страданий, и за это надо платить. Есенин расплатился отсутствием постоянной любви. Он по своей натуре был очень ранимым и чувствительным, он влюблялся с первого взгляда и, не теряя ни минуты, кидался в ноги к женщине, моля ее связать с ним жизнь. По всей видимости, он никогда не задумывался, к чему всё это приведет. В личной жизни Сергей полагался на своё сердце, это помогало ему в творчестве, но счастья не принесло. Несомненно, эгоизм и любовь несовместимы.

*"Ведь и себя я не сберег
Для тихой жизни, для улыбок.
Так мало пройдено дорог,
Так много сделано ошибок"* [2, с.39].

Литература

1. Есенин С.А. Стихотворения и поэмы / Сост. и подгот. текста И.С.Эвентова и И.В.Алексахиной, примеч. И.В.Алексахиной. – Л.: Сов.писатель, 1986. – 464с. (Библиотека поэта. Большая серия. Издание третье).
2. Есенин С.А. Стихотворения и поэмы. – Л.: Сов.писатель, 1956. – 438с. (Библиотека поэта. Большая серия. Второе издание).
3. Жены и супруги Сергея Есенина [Электронный ресурс]: официальный сайт Общественного музея С.А.Есенина в Воронеже. – Режим доступа к статье: http://esenin-museum.narod.ru/jeny_i_podrugi.html (дата обращения – 17.10.2017).
4. Марченко А.М. Есенин: Путь и беспутье. – М.: Астрель, 2012. – 606 с.
5. Романова М. Любовь без любви Сергея Есенина [Электронный ресурс] / М.Романова / электронная библиотека LookatMe. Книги. – 2012. – Режим доступа: <http://www.lookatme.ru/flow/posts/books-radar/173243-lyubov-bez-lyubvi-sergeya-esenina> (дата обращения – 2.11.2017).

УДК 821.161.2-6

ОСОБЛИВОСТІ РЕЦЕПЦІЇ ПОСТАТІ КАТЕРИНИ ПІУНОВОЇ В ЛИСТАХ ТА "ЩОДЕННИКУ" ТАРСА ШЕВЧЕНКА

Федорових І.О., магістрантка філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Моціяка О.М.**, кафедра української літератури та журналістики

Серед багатого та різножанрового творчого доробку Тараса Шевченка особливу увагу науковців завжди привертала поезія. Однак останнім часом спостерігається також прагнення дослідників глибше осмислити і прозові тексти основоположника нової української літератури. Маємо на увазі цікаві розвідки Тамари Гундорової та Олександра Бороня. У той же час епістолярій та "Щоденник" Т.Шевченка теж можуть стати об'єктом новаторських прочитань. До авторитетних дослідників Шевченкової епістолярно-мемуарної прози належать переважно шевченкознавці радянської доби. Це, зокрема, Є.Кирилюк, І.Пільгук, Ж.Ляхова, Л.Кодацька. У сучасному шевченкознавстві є цікава спроба дослідити тексти Шевченка через специфіку оприявлення в них наратологічних структур (Н.Момот). Предметом же нашої статті є ще не проаналізована в літературознавстві проблема жіночого дискурсу в епістолярії та "Щоденнику" Кобзаря. Це і становить наукову новизну нашого дослідження.

В епістолярії та "Щоденнику" Т.Шевченка відобразились явища не тільки соціального, політичного та культурного життя в Російській імперії XIX століття, а й насамперед особистої долі Кобзаря. У листах він без обмежень та цензури спілкується з родичами, найближчими друзями та просто приятелями, коханими. Лише тут він почуває себе вільно.

Найчастіше поет писав до чоловіків, тобто домінуючим в епістолярно-мемуарній прозі Кобзаря був чоловічий дискурс. Серед знайомих та близьких чоловічої статі Шевченко мав багато прибічників. У комунікативне коло Т.Шевченка входили громадські діячі, митці, літератори, учені та родичі. Це насамперед А.Лизогуб, М.Костомаров, П.Куліш, М.Лазаревський, М.Максимович, Г.Квітка-Основ'яненко, В.Шевченко, М.Шевченко, М.Лазаревський (стар-

ший), Ф.Лазаревський (молодший), М.Чалий, О.Афанасьєв-Чужбинський, М.Щепкін, В.Тарновський та інші.

Чітко вимальовується картина дружніх або, краще сказати, родинних стосунків між Шевченком та друзями. Кожен з них намагався не втрачати зв'язок з близькою людиною. Багато листів також присвячено обговоренню поетичної та прозової сторони у творчості Кобзаря, виданню та перевиданню "Кобзаря", обговоренням назв прозових творів.

Проте листи та "Щоденник" Шевченка – це не лише парубоцька/чоловіча розмова. Жіночий дискурс також є їх важливою та невід'ємною рисою. Жінка у творах Т. Шевченка згадується і як родичка, я як кохана, і як друг.

Так, у листі до рідного брата Микити Тараса Григорович у найніжнішому тоні питає про своїх сестер, особливо молодшу, Марусю: "..., поцілуй брата Йосипа так, як би я його поцілував, і сестер Катерину, Ярину і Марусю, коли жива, та скажи, будь ласка, як і де вона живе, чи одягнена, чи обута. Купи їй що-небудь к святкам з оцих грошей, що я тобі посилаю – поки що, а то я буду їй присилать окреме, коли трапляться у мене гроші" [2 с. 12]. У цьому листі переплітаються мотиви любові, туги та вболівання за рідних. Опіка над наймолодшою із сестер, здається, пробуджує в Кобзаря батьківські почуття, хоча власної сім'ї поет не мав. Лист розкриває щирі й безмежно теплі стосунки між братом і сестрами, які склалися ще в дитинстві поета і які, очевидно, їм прищепили батьки, котрі так рано відійшли у вічність. Дуже трепетно згадував Т.Шевченко сестер і у вірші "Якби ви знали, паничі...":

*А сестри! сестри! Горе вам,
Мої голубки молодії,
Для кого в світі живете?
Ви в наймах вирости чужії,
У наймах коси побіліють,
У наймах, сестри, й умрете!*

Слід зауважити, що жінка в листах Кобзаря постає не лише в ролі родички, сестри. Велика кількість листів митця наповнені ліричними мотивами, сподіванням на вічне та щире кохання. Усі вони стосуються постаті жінки, її неосяжної мудрості та доброти, нескінченної любові та прощення. Т.Шевченко користувався великою увагою з боку жінок, мав багато знайомих, подруг та коханих з аристократичних верств тогочасного суспільства. Активне листування вів з Варварою Репніною, Анастасією Толстою, Марією Максимович, Надією Забілою. У своїх листах згадував про Ганну Закревську, Ликеру Полусмакову, сестер Катерину, Ярину та Марію, матерів своїх знайомих: Агафію Емільянівну Ускову, Тетяну Петрівну Костомарову, яким передавав вітання, "поцілунки". І це не лише данина етикетові, а переконання в повноцінності жінки як особистості.

Інтимні почуття Шевченка досить детально намагалися дослідити та пояснити з максимальним використанням спогадів, документальних джерел, художніх творів поета Марієтта Шагінян, Станіслав Реп'ях, Юрій Ковтун.

Жінки надихали Шевченка, вабили його, здавалося, він не спроможний без них обійтися.

Однією з таких жінок у житті Шевченка стала Катерина Піунова (29.XI.1841 – 10.XII.1909). Жінка, якою жив та вмирав, марив та захоплювався. Вона була початком щасливих сподівань ("Я вскорі вспомнил, что я один из счастливыхцев мира сего" [3, с. 142 – 143]) та кінцем прикрих розчарувань.

У 1856 – 1858 рр. К.Піунова працювала в Нижегородському театрі. У кінці 1857 р., повертаючись із солдатської неволі, Шевченко познайомився з нею, захопився її грою. Разом з М.С.Щепкіним К.Піунова брала участь у виставі "Москаль-чарівник" (1857). Т.Шевченко прагнув підтримати молоду талановиту актрису, у 1858 році опублікував у "Нижегородских губернских ведомостях" схвальний відгук на бенефіс Піунової ("Бенефис г-жи Пиуновой, января 21 1858 года") [4]. Варто зазначити, що всі спогади зі щоденника стосовно Піунової, зазначені далі, написані поетом у період заслання. Саме у цей час Тарас Григорович згадував усе найкраще, що трапилося з ним за останні роки.

У листуванні та спогадах Шевченка з Піуною можна виділити два етапи. Перший – домінуючий, в якому окреслено тему мистецтва та митця. Шевченко жодним чином не демонструє та не розкриває свої любові поривання. Вже на початку стосунків поет позиціонує себе як митець та наставник, який творить свою Галатею. Гру талановитої актриси поет описав у своєму щоденнику 1 січня 1858 року: "Она выросла, похорошела, поумнела после "Москаля-чаривника", где она сыграла роль Тетяны, и так очаровательно сыграла, что зрители ревели от восторга, а М[ихайло] С[еменович] сказал мне, что она первая артистка, с которой он с таким наслаждением играл Михайла Чупруна, и что знаменитая Самойлова перед скромной Пиуновой – солдатка" [3, с. 140].

Шевченко знайомив молоду жінку з цікавими людьми. Катерина Борисівна пронизала його життя молодечею свіжістю, нагадала Шевченкові його юність. Кожен день відзначався приємними зустрічами. У щоденнику, 11 січня 1858 року, поет зазначив: "Сегодня суббота. По субботам я и милейшая К.Б.Пиунова обедаем у М.А.Дороховой. Но сегодня я должен о[т]казаться от этой радости, и моя милая компаньонка отправилась сам-друг с портретом М.С.Щепкина, присланный им в подарок Марье Александровне" [3, с. 142]. У цих рядках можемо виявити мотиви прихильності та сильної симпатії до юної Піунової з боку Шевченка. Слова "моя милая компаньонка" пронизані щирістю та теплотою почуттів творця до свого творіння. Шевченко багато сил докладав для розвитку Катерини Борисівни як акторки. Неодноразово провидилися літературні читання вдома в Катерини. Про це Кобзар згадував у своєму наступному записі зі щоденника: "...я в 6-ть часов вечера отправился к Пиуновой. Застал ее дома. Продиктовал ей стихи Курочкина "Как в наши лучшие года", а она прочитала мне некоторые вещи Кольцова и потом чуть-чуть не все басни Крылова. Я в восторге был от этого импровизированного литературного вечера и пришел домой совершенно счастлив. Она любит чтение, значит, она далеко пойдет в своем искусстве. Дай Бог, чтобы сбылось мое пророчество" [3, с. 143]. У цих рядках простежується мистецька гордість. Саме завдяки його творчим пориванням та ідеям відбувався творчий розвиток молодої актриси.

Тарас Григорович намагався все робити для Піунової. Наприклад, він неодноразово просив допомоги у Щепкіна для влаштування Катерини Борисівни до Харківського театру. Шевченко як ніхто інший відчував пригнічений стан Піунової в Нижньому Новгороді. Саме місто наводило на неї нудьгу та занепад творчих сил.

Із великим задоволенням поет радить дівчині змінити місце творчості, на що вона радо погоджується. По допомогу Тарас Григорович звернувся до свого близького приятеля Михайла Щепкіна. У листі 17 січня 1858 року написав: "Друже мій єдиний! Чи ти угамувався вже хоч трохи з своїм бенефісом? Якщо вже зовсім упорався і маєш час неробочий, то я тебе попрошу зробити ось що.

Твоя і моя любя Тетяся Піунова хоче покинуть Нижній Новгород, і добре зробить, їй тут погано, воно тут захрясне і пропаде, як щеня в базарі. Шкода буде такого молодого добра. Я їй порадив виїхати в Харков, і воно раде виїхати, так от що мені на горенько, у Харкові нема у мене ні одного доброго і можливого знаомого чоловіка, а в тебе певне єсть там такий чоловік. Дуже добре зробив би, якби ти йому гарненько написав та попросив од себе, щоб нашу любую Тетясю там не занежаяли. А з неї, ти сам здоров бачив, і тепер уже артистка, а що ж то з його буде, [як] попотреться та попомнеться меж хорошими та добрими людьми? Алмаз! Ей-богу, алмаз! Сам здоров побачиш, що алмаз. Воно з даром Божим, а до того розумненьке, слухняне і трудяще. І якщо Бог не допоможе йому вилізти на світ Божий із цього старовірського гнилого болота, то воно так захрясне і зогніє. А нам з тобою гріх буде" [5, с. 154]. Ці рядки вкотре підтверджують переживання Шевченка як митця – у першу чергу. Він боїться, що несвідома маса та буденна сірість знищать, видобутий ним алмаз з порід свідомості митця. З іншого боку, Шевченко як люблячий чоловік, як особистість, відчував всім серцем, що відчуває жінка. Як ніхто інший поет знав, що таке скрутне матеріальне становище в сім'ї. Піунова сама мала турбуватися про добробут родини, що дуже пригнічувало та засмучувало Тараса, а тим самим, спонукало до рішучих дій. Підтвердженням цього є наступні рядки попереднього листа: "Воно тут получає 25 рублів в місяць і два бенефіса в год. А на сей год лукавий Варенцов і того не хоче дати, бо бачить, що нікуди їй, сердешній, дітись. Велика сем'я її, небогу, осіла, а то б вона і сама собі, розумна, найшла шлях-дорогу до раю. Нам колись добрі люде помагали, поможемо ж і ми тепер посильно, друже мій єдиний! Я вже написав і послав епістолію до директора Харьковского театра, а якби ще ти од себе до його вчистив, то, може б, з того пшона зробилася б каша. А воно аж плаче та просить тебе, щоб ти уквив її своєю великою славою. Зроби ж так, як воно і я тебе прошу, мій голубе сизий!" [5, с. 154-155].

Якщо перший етап пронизано творчим покликком, темою митця то листування другого етапу чітко окреслює лінію кохання, в якому на початку образ Піунової носить ідеалізований характер, де переплітаються мотиви радості й страждання від невиправданих очікувань. Саме з кохання до неї він наважився просити її руки у присутності батьків, незважаючи на велику різницю в віці. Саме почуття до неї та сама Піунова робили його рішучим та мужнім, здатним звернути гори, але тоді він ще не знав, що все марно.

Після певних вагань Шевченко нарешті наважився відкрити дівчині свої справжні почуття. Стосовно цього наміру сам митець писав у листі до Катерини Борисівни від 30 січня 1858 року: "Любимая и многоуважаемая Катерина Борисовна! Я сам принес вам книги и принес их с тем, чтобы вы их прочитали. Но вы, не прочитавши их, прислали мне назад. Как объясните мне ваш поступок? Он ставит меня решительно в тупик, особенно, если принять в соображение наш сегодняшний разговор. Уж не ответ ли это на мое предложение? Если это так, то я прошу вас

высказать мне его яснее. Дело слишком для меня важно. Я вас люблю и говорю это вам прямо, без всяких возгласов и восторгов. Вы слишком умны для того, чтобы требовать от меня пылких изъяснений в любви, я слишком люблю и уважаю вас, чтобы употреблять в дело пошлости, так принятые в свете. Сделаться вашим мужем для меня величайшее счастье, и отказаться от этой мысли будет трудно. Но если судьба решила иначе, если я имел несчастье не понравиться вам и если возвращенные мне вами книги выражают отказ, то, нечего делать, я должен покориться обстоятельствам. Но во всяком случае ни чувства мои, ни уважение к вам не изменятся, и если вы не можете или не хотите быть моей женою, то позвольте мне оставить себе хоть одно утешение – остаться вашим другом и постоянною преданностью и почтительностью заслужить ваше доброе расположение и уважение. В ожидании ответа, который должен решить мою участь, остаюсь преданный вам и глубоколюбящий" [5, с. 157]. Увесь лист від початку до кінця пронизаний ліризмом та має інтимний характер. У цих рядках митець постає духовно-багатою, високоморальною та вихованою людиною. На щирість його почуттів до жінки вказує рядок стосовно дружби, у разі відмови з боку Піунової. У написаних рядках відчувається готовність Т.Шевченка прийняти від коханої якщо вже не взаємне кохання, то хоча б дружбу. І це – вдячність молодій жінці за приємні години бути поруч з нею, за можливість брати участь у розвитку творчого потенціалу Піунової та відчувати себе потрібним та важливим у вирішенні долі коханої жінки.

Катерина Борисівна заповнила думки, душу та серце поета. Шевченко боявся бути відкинутим, неправильно сприйнятим. Підтвердженням цього є запис котрий Шевченко залишив 31 січня 1858 року: "Я совершенно не гоюсь для роли любовника. Она, вероятно, приняла меня за помешанного или просто за пьяного и вдобавок за мерзавца. Как растолковать ей, что я ни то, ни другое, ни третье и что не пошлый театральный любовник, а искренний, глубоко сердечный ее друг. Сам я ей этого не умею рассказать. Обращусь к моему другу М.А.Дороховой. Если и она не вразумит ее, тогда я самый смешной и несчастный жених" [3, с. 147]. Кожна відмова, кожне болюче слово "ні", щороку підсилювало думки Шевченка про те, що він не зможе стати щасливим нареченим, що він назавжди залишиться "смішним і нещастним женихом". Піунова не стала винятком у цій справі. У щоденниковому записі, котрий датований 1-м лютиком, поет зазначив: "Получил письмо от М.С.Щепкина с двумястами рублей и с самой сердечной готовностью переселить мою прекрасную невесту в Харьков. Он желает знать ее условия, а она не желает свидания со мной. Но так как это свидание не любовное, а деловое, то оно и необходимо" [3, с. 147]. Уже наступного дня, 2-го лютого, Шевченко зазначив: "Дело мое не так плохо, как я думал. Она приняла мое внезапное предложение за театральную сцену. Настоящая актриса, она во всем видит свое любимое искусство, даже во мне она открыла сценического артиста тогда, когда я менее всего был похож на актера. Я действительно тогда был похож на помешанного или, скорее, на пьяного, а она, бедняжка, приняла меня за лицедея. Но перемелется – мука будет" [3, с. 147]. Трактувати почуття Шевченка у цьому записі можна по-різному. З одного боку, він відчував радість, тому що прямої відмови він так і не почув. З іншого ж боку, – почуття Піунової досі таємниця для нього. В обох випадках поет не відчував великого розчарування, оскільки щиро радів від того, що дівчина помітила в ньому акторський хист. Він і надалі не перестав захоплюватися талантом дівчини, не зважаючи на непорозуміння з одруженням, та вважав, що сама дівчина й її талант "выше всяких аплодисментов" [3, с. 148].

Шевченко настільки захопився жінкою, що ніякі неприємні почуття не могли завадити думати про неї. Йому не вистачало її творчості, шквалу оплесків, котрі він постійно дарував після спектаклів. Підтвердженням цього є запис у щоденнику, датований 4 лютого, де поет писав: "Лучше хоть что-нибудь, нежели ничего. Другой день нет спектаклей, бедных нижегородских спектаклей. И будто чего-то необходимого недостает" [3, с. 148].

Залежність Т.Шевченка від кохання була його небезпечною пристрастю. Він поринав у вир почуттів, віддаючи себе до останнього, але натомість не отримав бажаного. Наступний запис чітко підтверджує його залежність від кохання до Піунової: "Я видел ее во сне. К добру ли это? Будто бы она слепая нищая, но такая молодая и хорошенькая. Стоит у какой-то ограды или забора и протягивает руку Христа ради. Я хотел подойти с какою-то мелкою монетою, но она внезапно исчезла. Это продолжение роли Антуанетты. Ничего больше" [3, с. 148]. Не один раз доля віщувала сни, котрі поет не міг розтлумачити. У щоденниковому записі 15 лютого знаходимо: "Опять видел ее во сне слепую нищею, только уже не у церковной ограды, как в первый раз, а в живой картине, в малороссийской белой свитке и в красном очипке" [3, с. 154]. Ці сни мають підтекст. Кожен сон подає рецепцію, на жаль, не візію, Кобзарем самої постаті жінки.

У першому сні він бачить її особою, яка потребує допомоги. Але, в той же час, сама жінка не приймає її. Відмова виражається містичним зникненням жінки уві сні. Сліпота Піунової – не в прямому значенні. У першу чергу вона сліпа душею, серцем. Саме це, на нашу думку, є головним

посланням долі для Шевченка. Вони різні. Він – щирий, відкритий, його очі – душа. Її очі – лукавість. Але він ще цього не знає.

І все ж міфічний образ "прекрасної та любой Тетяси" зрештою зникає із свідомості Шевченка. Поштовхом до цього став необачний та принизливий для нього вчинок дівчини. Вона знехтувала зусиллями Шевченка для розвитку її кар'єри, на що вказує запис у Щоденнику: "Сон в руку. Возвращаясь с почты, зашел я к Владимирову и услышал, что моя возлюбленная Пиунова, не дождавшись письма из Харькова, заключила условие с здешним новым директором театра, с г. Мирцовым. Если это правда, то в какие же отношения поставила она меня и Михайла Семеновича со Щербиною? В отвратительные! Вот она где, нравственная нищета, а я боялся материальной. Дружба врозь и черти в воду. Кто нарушил данное слово, для того клятва не существует" [3, с. 156].

Кохання до Піунової обернулося великим розчаруванням для Шевченка. Остання згадка про дівчину засвідчує згасання віри в щирість та незламність людських почуттів. Лише тепер він отримав прозріння, лише тепер все стало на свої місця. І знову він самотній, і знову він згасає від невдач. Своє розчарування поет занотував у Щоденнику, де назавжди поховав всі спогади, пов'язані з "моєю любов'ю Тетясею": "Я так много перенес испытаний и неудач в своей жизни, казалось бы, пора уже освоиться с этими мерзостями. Не могу. Случайно встретил я Пиунову, у меня не хватило духу поклониться ей. А давно ли я видел [в ней] будущую жену свою, ангела-хранителя своего, за которого готов был положить душу свою? Отвратительный контраст. Удивительное лекарство от любви – несамостоятельность. У меня все как рукой сняло. Я скорее простил бы ей самое бойкое кокетство, нежели эту мелкую несамостоятельность, которая меня, а главное, моего старого знаменитого друга поставила в самое неприличное положение. Дрянная госпожа Пиунова! От ноготка до волоска дрянная!" [3, с. 157]. Звичайно. Реакція Т.Шевченка була розпачливо-емоційною, яка не вберегла поета від різких слів щодо жінки. Хоча юну Піунову, якій йшов лише сімнадцятий рік, теж можна зрозуміти. Тяжіли, очевидно, і велика різниця у віці з Т.Шевченком, і категорична негативна позиція батьків.

Отже, на прикладі взаємин Т.Шевченка з К.Піуновою, які відображені в епістолярно-мемуарній прозі, можна з впевненістю твердити, що в житті поета жінки відігравали надзвичайно важливу роль, пробуджували в ньому альтруїстичні почуття, піднесли кохання, надію на створення власної сім'ї. Т.Шевченко був надзвичайно щирим і відвертим у своїх почуттях, пристрасним і наївним. Крах мрій переживав надзвичайно болісно, гіпертрофовано. Хоча щоденникові записи і листи Т.Шевченка написані переважно російською мовою, у них все ж таки відчувається той глибокий ліризм, ті оголеність та контрастність почуттів, які пронизують також україномовну поезію письменника. Епістолярно-мемуарні тексти Т.Шевченка глибоко розкривають його читачу і як митця, і як людину.

Література

1. Шевченко Т.Г. Зібрання творів: У 6 т. – Листи. Дарчі та власницькі написи. – К., 2003. – Т.6. – 632 с.
2. Шевченко Т.Г. Повне зібрання творів: У 12 т. / Редкол.: М. Г. Жулинський та ін. – К., 2001. – Т.5. – 496 с.
3. Шевченківський словник. У 2-х т. [Редколегія І.Я.Айзеншток та ін.]. – К., 1976. – Т.1. – 416 с.

УДК 821.111.09

ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ АРХЕТИПУ ОСТРОВА У РОЗКРИТТІ ІДЕЇ РОМАНУ "ВОЛОДАР МУХ" ВІЛЬЯМА ГОЛДІНГА

Черевко А.С., студентка ІV курсу філологічного факультету

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, перекладу і компаративістики

Ключові слова: архетип, острів, роман "Володар Мух", Вільям Голдінг, робінзонада, "чужий" простір, "свій" простір, Вельзевул.

Протягом останніх десятиліть у світ вийшла велика кількість наукових статей, у яких мова йшла про літературний архетип та його аналіз. Актуальність такого дослідження пов'язана з можливістю більш глибокого та універсального прочитання будь-якого літературного твору. Поняття "архетип" функціонує в різних галузях науки. Це первинні схеми образів та сюжетів, що склали якийсь вихідний фонд літературної мови, що розуміється в самому широкому сенсі. Або

простіше – це первинний образ, те, що лежить в основі уявлень про щось. Відтак термін "архетип" по-різному трактується в багатьох галузях сучасної науки. У філософії – це прообраз, ідея. За Платоном, – це "ейдос", образ, що досягається інтелектом, за Августином Блаженным, – споконвічний, наявний в основі пізнання образ. У аналітичній К.-Г.Юнга психології – це первинні природні образи, ідеї, переживання, властиві людині як суб'єкту колективного несвідомого [1, с.17]. Дослідник зазначає, що ми маємо розуміти архетип як універсальну вроджену модель несвідомої психічної активності, яка спонтанно визначає людське мислення й поведінку. У мистецтві – це первинний образ, оригінал; загальнолюдські символи, на яких базуються міфи, фольклор і культура в цілому (зла мачуха, любляча матір, вірний слуга, дбайливий батько і подібне). У літературознавстві – це реконструйована фабула або сюжет, загальні для міфів, фольклору та літератури різних народів [7, с.25]. Деякі дослідники (Н.Фрай, К.-Г.Юнг) пропонують застосовувати термін "архетип" – до значення як квінтесенцію міфічності колективного досвіду (С.Гатальська). Архетипи є психофізичними та духовними передумовами освоєння світу, основою уявлень людини про світ і себе.

Історично і логічно першими продуктами міфосвідомості були замовляння, засновані на архетипах. Поєднавшись з емпіричним досвідом, архетипи переросли в етноархетипи, розкриваючи генезу таких характеристик особи, як відчуття єдності з вищими силами й стихіями, перебування в центрі світу, зачатків свободи. Архетипи у замовляннях відображають бачення людиною моделі світу, пов'язані з її життєдіяльністю, потребами захисту, контакту з вищими силами. Архаїчні тексти замовлянь свідчать про два типи ставлення людини до вищих сил – покори та приєднання до добрих сил з метою перемоги над злими.

Уже саме поняття "архетип" в сучасну науку ввів засновник аналітичної психології К.-Г.Юнг. Під архетипом Юнг мав на увазі деякі структурні схеми (хоча значення цього поняття в його працях варіювалося), структурні прообрази, які існують в сфері "колективного несвідомого", як прояв психічної енергії. В якості продукту безпосередньої реалізації архетипів Юнг і його послідовники (Дж.Кембел, Е.Нойман) брали до уваги міфологію народів світу [5, с.6]. Взагалі К.-Г.Юнг почав досліджувати поняття "архетип" в аспекті тлумачення снів. Науковець вважав, що, знаючи та розуміючи найдавніші архетипи в свідомості будь-кого, можна розтлумачити сні. Так, він стверджував, що безмірно древній психічний початок утворює основу нашого розуму точно так само, як будова нашого тіла сходиться до загальної анатомічної структури ссавців. Досвідчений погляд анатома або біолога виявляє багато слідів цієї вихідної структури в наших тілах. Досвідчений дослідник розуму може подібним чином побачити аналогії між образами сну сучасної людини й продуктами примітивної свідомості, його "колективними образами" і міфологічними мотивами. І так само, як біолог потребує порівняльної анатомії, психолог не може обійтися без "порівняльної анатомії психічного". На практиці психолог повинен мати не тільки відповідний досвід вивчення снів і інших продуктів активності несвідомого, але і бути знайомим з міфологією в найширшому сенсі. Без цього знання практично неможливо вловити важливі аналогії: наприклад, неможливо побачити аналогію між випадком нав'язливого неврозу і класичною демонічною манною [8, с.15].

Погляди на "архаїчні залишки", які Юнг назвав "архетипами", або "первісними образами", постійно критикувалися людьми, які не мали достатніх знань психології сновидінь або міфології. Термін "архетип" найчастіше тлумачиться невірно, як деякий цілком певний міфологічний образ або мотив. Але останні є не більше ніж сумнівними репрезентаціями; було б абсурдним стверджувати, що такі змінні образи могли б успадкувати.

У дохристиянський період найважливішими для слов'ян були архетипи Аніми, Анімуса, бика (оленя, тура, вола), вогню, води, воріт, гори, дерева (лісу), дитини, змії, каменя, квітки, мосту, місяця, сонця, поля, стіни (тину, паркану), тіні, хреста і птаха.

Юнг як психолог вивчав міфологію і художню творчість ряду древніх цивілізацій, знаходячи в їх основі архетипні символи. Виявилось, що існує велика кількість таких символів, які притаманні всім архаїчним культурам (навіть тим, які були роз'єднані в часі й просторі, і прямий контакт між ними був неможливий).

"Колективне несвідоме" вміщує в собі таємні сліди пам'яті людського минулого: расової та національної історії, а також до людського тваринного існування. Це досвід, характерний всім расам та національностям. "Несвідоме" Юнг бачить як те, що з'являється з психіки та людського мозку. Саме "колективне несвідоме" для швейцарського психіатра є тим резервуаром, де сконцентровані всі "архетипи".

Хоча вперше про архетипи заговорив саме Юнг, він стверджував, що сам феномен архетипу відомий людству вже давно, практично з моменту появи цивілізації, хоча б несвідомо. Мовою християнства, архетип – гріхопадіння. Як доказ тотожності понять гріхопадіння й архетипу, можна вважати те, як архетип відповідає людству з його зародження, так і гріхопадіння,

відповідно до Старого Завіту, відбулося ще тоді, коли все людство було представлено лише двома персонами – Адамом і Євою. Тут же хочеться додати й стосовно нашої теми – навіть у Голдінга острів нагадує Едемський сад, є безліч алюзій з Новим Завітом.

Архетип острова ми можемо віднести до так званих просторових архетипів. Вперше просторові архетипи як окрему групу розглядав у своїй монографії "Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте" Ю.В.Доманський. Під цим поняттям ми маємо розуміти архетипи всіх відкритих місцевостей: ліс, сад, пекло, рай тощо. Взагалі Ю.М.Лотман досліджував просторові категорії та писав про це так: "Будь-яка культура починається з розбиття світу на внутрішній ("свій") простір та зовнішній ("їх"). Те, як це бінарне розбиття інтерпретується – залежить від типології культури" [4, с.45]. Важливим атрибутом такого "розбиття", на думку вченого, є межа, яку "можна визначити, як рису, на якій закінчується періодична форма. Цей простір розуміється, як "наш", "свій", "культурний", "безпечний", "гармонічно організований" тощо. Йому протистоїть "їх-простір", "чужий", "ворожий", "небезпечний", "хаотичний" [4, с.45].

Новизна даної статті полягає у спробі розкрити, порівнюючи з подібними літературними творами, головну ідею роману "Володар Мух" Вільяма Голдінга крізь призму архетипної семантики острова, що є наскрізною у творі.

Відповідно до всього вищезазначеного, людина, в нашому випадку, група дітей, потрапляючи через авіакатастрофу зі "свого" безпечного місця проживання до "чужого", а саме на безлюдний острів, опиняються в небезпечному становищі. Згадаймо, відомого Тома Сойера та момент, коли він свідомо потрапив на схожий безлюдний острів: "Ах, яке велике щастя вечеряти так на волі, в незайманому лісі, на недослідженому і незаселеному острові, далеко від людського житла!" Так само і наші головні герої, з котрими ми знайомимось вже на перших сторінках роману, в першу хвилину розуміння, куди вони потрапили, радіють зі свого становища: "Це острів. Так мені принаймні здається. А он там, у морі, риф. Можливо, тут узагалі немає дорослих" [2, с.12]. Діти уподібнюють острів "до котрогось з англійських графств..." [2, с.11].

Але вищенаведена цитата Марка Твена має таке продовження: "Ніколи вони не повернуться до цивілізованого життя". Здається, саме цю думку підхоплює і Вільям Голдінг, вважаючи, що цивілізованість є лише прикриттям природної людської жорстокості. Ідею свого роману сам митець бачив так: "...я засуджую і не люблю вади моєї країни саме тому, що я так пишаюся багатьма її чеснотами. Один із наших недоліків – вірити, що зло лежить десь в іншому місці й притаманне іншій нації..." Тобто саме завдяки безлюдному острову автор дає "маленьким дорослим" можливість звільнитися від цивілізації світу та оголити своє природне ество, проектуючи це на сучасне Голдінгу англійське суспільство, яке вже навіть на той час було покрите "товстим простирадлом" вад.

Тільки-но опинившись на острові, діти починають встановлювати свої правила, обирати ватажка, місце зборів та, власне кажучи, планувати своє подальше життя в невідомому їм світі. Така поведінка відповідає теорії просторових архетипів, відкритій в 2003 році в роботі Д.А.Щукіної "Пространство в художественном тексте и пространство художественного текста", де дослідниця вказує, що простір – це "територія існування, проживання, відмежована від зовнішнього простору, від іншого світу". Науковець доводить думку, що "своя" територія є освоєною, а звідси й безпечною. Така територія умовно поділяється на сакральний (центр) та профанний простір (периферія). Потрапляючи в "чужий" простір, людина повинна освоїти його, аби залишитися там надовго, аби відчувати себе затишно. Відтак, герої Голдінга будують там курені, підтримують сигнальний вогонь тощо: "...Ми ще впевнимось у цьому згодом, та, гадаю, острів безлюдний. – Ми будемо добувати собі харч..., полювати, ставити сильця... доки нас не знайдуть" [2, с.39], а в міфології для освоєння "свого" простору зводилися вівтарі, пізніше храми, саме так "з'являвся відгороджений власний простір" [4, с.45].

Тільки-но людина потрапляє у незнайоме їй раніше місце, вона починає заради виживання досліджувати цей простір, підкоряти його. Відтак ця територія переходить з розряду "чуже" до категорії "своє". Зазвичай в такий період "переходу" герої змінюються: забувають згубні звички або навпаки, вчаться цінувати світ навколо них, починають розуміють ціну життя, оволодівають новими навичками тощо, тобто повністю змінюють свій характер. Достатньо згадати хоча б "Жінку в пісках" А.Кобо. Вивчивши новий для себе простір заради майбутньої втечі, головний герой назавжди залишається в ньому. Його попереднє життя тепер вже стало "чужим". Простіше кажучи, чоловік перетворив "чужий" світ на "свій" і вже не може жити інакше, його минулі звички, пристрасті та бажання вже не повернути.

Звертаючи увагу саме на острів як "невідому територію", неможливо не зазначити, що острів традиційно асоціювався з Новим світом, який людина обживає і створює ідеальне суспільство. Цієї думки дотримувався Томас Мор, працюючи над "Утопією". Його острів – це нова ланка в суспільному поступі, це прогрес. Тут панує повна свобода совісті, всі мешканці рівні один перед

одним, насолода є вищою ціллю життя, а жителі вміють як плідно працювати, так і добре відпочивати. В цьому ж контексті ми маємо згадати й роман Балантайна "Кораловий острів", як полемічну відповідь на який, Голдінг, власне, і написав "Володаря мух". Сюжети обох романів, як і імена героїв дуже схожі: три підлітки Ральф, Пітер та Джек після аварії на кораблі опиняються на безлюдному острові. Вони теж починають влаштовувати свій побут. Не дивлячись на набіги свиней, тайфуни, ворожих відвідувачів острова, їх життя на новій території можна назвати ідеальним. Вони добувають вогнище, вміло будують човен, збирають кокоси тощо. Замість війн між собою вони навпаки завжди прислуховуються один до одного та приходять на допомогу в потрібний момент. Тому і фінал твору відповідає, як і в попередньому випадку, авторській ідеї показати можливу еволюцію людини в новій для неї території: всі троє дітей повертаються додому, до цивілізації мудрішими та кращими.

Але ідея твору Вільяма Голдінга полягає зовсім в іншому. Він використовує острів заради інших цілей. Як вже було сказано, саме завдяки безлюдному острову, де владу над людиною беруть її природні інстинкти, романіст Голдінг може показати розпад людської моралі у реальному світі. Про це зазначає і Соломія Павличко у своїй праці "Лабіринти мислення": "У "Володарі Мух" Голдінг моделює ситуацію, що сприяє рухові *острівної мікроцивілізації* в регресивному напрямку, навіть більше, письменник переконаний в об'єктивності такого руху" [6, с.56]. Саме тому згодом острів перестає зваблювати хлопців своєю недосяжністю до світу дорослих ("Цей острів подобався йому все менше і менше" [2, с.173]), вони більше не хочуть бути самостійними, а відтак починається безлад, хаос з, на жаль, непоправними наслідками. Все почалося саме з відчуття небезпеки цього "чужого" середовища, як і зазначено в теорії просторових архетипів: "Але тобі здається, що не ти полюєш, а... на тебе полюють, ніби за тобою в джунглях весь час хтось стежить" [2, с.67]. Це символізує і камінець, який на початку твору Ральф кидає в море (до речі, деякі дослідники називають його символом плинності часу), та який згодом перетворюється у ту саму кам'яну брилу, яка завдає смертельного удару Росі, тобто у ролі "чужого" світу забирає його життя.

Як ще один приклад використання архетипу острова для досягнення подібних цілей, можна навести й відомий роман Данієля Дефо "Робінзон Крузо", щоправда, світ він побачив більш ніж на 230 років раніше. Тут ситуація така сама: герой потрапляє на безлюдний острів (в нашому випадку в "чуже, ще не освоєне середовище") та намагається вижити там, підкоривши простір собі, зробивши його "своїм". Різниця полягає у тому, що Робінзон не стає дикуном, який ладен вбивати інших, якби вони й були, він відчайдушно підкорює даний йому острів, робить його придатним для життя: "Заклавши огорожу, я заходився копати в горі печеру. Каміння й землю я виносив крізь намет у двір і зробив таким чином усередині огорожі насип на півтора фута заввишки. Печера була якраз за наметом і правила мені за льох. Потрібно було чимало зусиль і днів, щоб закінчити всю цю роботу". І за такий спосіб життя він отримує винагороду – повернення до світу людей.

У романі Голдінга діти розбиваються на табори й починають війну проти одне одного, підпалюючи та знищуючи весь острів. Саме в цьому і полягає головна відмінність романів: якщо Робінзон покладає всі свої сили на покращення острова, то герої роману Голдінга знищують його. Саме така поведінка героїв дає авторові можливість розкрити ідею твору – спроекувати розпад у тогочасному суспільстві, тоді як головною ідеєю роману Д.Дефо можна вважати уславлення простих життєвих цінностей, активності, розуміння значення людської праці. Проте ми не можемо не провести паралель між Робінзоном Крузо та Ральфом. "Маленький Робінзон" (а під цією назвою ми маємо розуміти не лише Ральфа, але і Року, Саймона) хотів правильно жити на острові: будувати якісні курені, які стануть справжньою домівкою та укриттям від дощів тощо, захищати молодших, не забувати про належний зовнішній вигляд і найголовніше – підтримувати сигнальний вогонь для порятунку. Так і було до поки в його плани не втрутився "мисливець" Джек та загалом все "острівне суспільство", для якого слово "мораль" вже не мало ніякого значення.

У цілому вже сама назва роману говорить про майбутній "кривавий" розпад між усіма героями твору. А в поєднанні з локацією – безлюдним островом, вона допомагає з перших сторінок спрогнозувати події та навіть кінець роману. Адже ще асирійці терміном "володар мух" називали демона, ім'я якого Вельзевул. Вважалося, що це демон мертвої плоті та гнилі, який раз в шість років повертається на землю за новими жертвами. Цей образ походить з зороастрійської традиції, де муха викликала цілком зрозумілі асоціації з нечистотою (деякі дослідники відправляють Вельзевула ще далі – в стародавній Єгипет, виходячи з символізму скарабея). Спочатку жителі міста Ханаан, де Вельзевул шанувався саме як верховне божество, надавали йому подоби мухи з атрибутами вищої влади. Археологи зробили багато таких знахідок. Цар Соломон вважав, що Вельзевул провокує ревності й заздрість, а також неналежні бажання у священників. Та й взагалі, що хорошого можна чекати від сюжету роману, де в назві згадуються мухи – посланці сатани. У романі цим "володарем мух" виступила голова вбитої свині: "Голова вдоволено

щирилася, облита химерним світлом, байдужа до мух, до випатраних нутрощів... Купа нутрощів почорніла від мух... Чорні, райдужно-зелені, незліченні; а перед Саймоном на полі стримів і шкірився Володар Мух. ...білі зуби, тьмяні очі, кров..." [2, с.171 – 172].

Отже, аби донести до нас ідею того, що "людина – найнебезпечніша з усіх тварин", аби показати, що наміри людей є переважно злими, а вдача не є доброю, а це все стримує і наводить на правильний шлях лише моральний імператив [3, с.289] цивілізованого суспільства, Вільям Голдінг у своєму романі "Володар Мух" використовує саме давно відомий архетип острова, що і передбачає потрапляння людини в чужий, віддалений від власного дому простір, який на початку несе небезпеку. Але необхідно зрозуміти лише одну істину: якщо герой починає любити свою нову "домівку" і завжди залишається людиною, а не перетворюється в тварину, яка нищить все, що її оточує, то острів або будь-яке інше середовище віддячує, тобто або людина повертається додому, або налаштовує ідеальне життя в новому для неї світі, глобально починає будувати нове суспільство. Адже острів здавна асоціювався саме з початком нового, кращого за попереднє, життя. В.Голдінг же хоче перевернути цю маленьку ремарку навпаки, за допомогою безлюдного острова він "вимиває" з душі героїв все хороше та правильне, що там було. А ті герої, з яких не вдалося "видалити" справжні людські якості, які боролися за справедливість та "правильне" життя, поплавилися сповна – і Роха, і Саймон були жорстоко вбиті своїми ж друзями або на той час вже ворогами. Ральфа ж від схожої смерті рятує лише морський офіцер, який тільки-но з'явився на острові. Таким чином, хоча б один герой "Володаря мух", який до останнього залишався людиною, виживає. Інші герої також врятовані, в той час, як острів вщент догорає.

У своєму романі Вільям Голдінг показав іншу сторону архетипу острова, тобто не момент, коли ним заволодівають і його покращують, а момент, коли його знищують. Він показав, що станеться з людськими характерами у випадку, коли цивілізація остаточно "вимивається" з людини, натякаючи, що таке вже трапилося з англійським суспільством. Але, на нашу думку, фінал він залишив відкритим: нам достеменно невідомо, чи точно Ральф буде жити, адже він серйозно поранений, чи весь острів згорить, чи, можливо, дорослі загасять пожежу, а що станеться з рештою дітей? Можна навіть припустити, що автор вводить офіцера, аби саме його устами промовити важливу фразу: "...здавалося б, англійські хлопчики – ви ж усі англійці, правда? – зможуть якось краще дати собі раду..." Тобто викрити не саму англійську націю, як таку, а ідею великодержавності, що була пануючою у тогочасному англійському суспільстві. Але, якби відкинути бажання автора донести до нас саме цю ідею, а залишити лише уявлення про те, що руйнуючи все на своєму шляху (в нашому випадку мається на увазі саме острів), знищуючи будь-яку цивілізацію, вбиваючи інших, людина рие сама собі могилу, то офіцер не з'явився б, а Ральф загинув від руки Джека. Острів, що палає, забрав би за собою і решту його мешканців, які або згоріли б від неможливості сховатися, або померли з голоду від того, що спалили всі плоди. До речі, на що нам автор і натякає словами Ральфа: "Які дурні! Які дурні! Пожежа, мабуть, сягнула вже до плодівих дерев – а що вони їстимуть узавтра?"

Людина або підкорює цей "не свій" простір, в нашому випадку острів, собі, як це зробив Робінзон Крузо, і як насправді необхідно робити. Адже ми залишаємося людьми, а не племенем дикунів тільки тоді, коли працюємо розумово, дотримуємося не лише фізіологічних потреб людини, але й соціальних, духовних. Або тікає з нього за першої ж нагоди, як вчинив Том Соєр (але не забуваймо, в нього була така можливість, адже тут ідея острова зовсім не наскрізна), або деградує, забуває про мораль та цивілізацію, іншими словами – стає подібною до тварини, розкриває свої дикі інстинкти, як сталося майже з усіма героями досліджуваного нами роману. Головне – яку ідею твору хоче до нас донести його автор. Саме з цих причин Вільям Голдінг використовує архетип острова зовсім навпаки, наголошує на неможливості втечі з нього, роблячи з "Володаря Мух" антиутопію, так звану "чорну робінзонаду". Відтак навіть композиційно письменник підкреслює безвихідь – з острова нема куди вертатися, у світі почалася ядерна війна, що і призвело до авіакатастрофи, в котру потрапили герої книги.

Голдінг не вірить ні у розум, вважаючи його слабким, ні у людські інстинкти. З цих причин автор змальовує смерть Рохи – єдиного, хто породжував соціально "здорові" ідеї. Якщо на початку Рошині окуляри використовувалися для запалення вогню, то в кінці – для підпалу всього острова. Інстинкти штовхають дітей до Джека, котрий знає лише два поняття – вбивати та руйнувати. Саме з цією метою романіст використовує архетип острова, як "чужий" простір, який необхідно підкорити собі добрими намірами, адже здавна острів асоціювався саме з новим життям та соціальним устроєм. Але соціальні норми для Голдінга є ефемерними, нетривалими в умовах відсутності цивілізації, тобто як варіант, на безлюдному острові, архетип якого діє у творі навпаки – руйнує життя його жителів у той час, як вони знищують його.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. В.Т.Бусел.– К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005.– 1728 с.
2. Голдінг, Вільям. Володар Мух / Пер. З англ. та передм. С.Павличко. – К.: Основи, 2000. – 254 с.
3. Історія зарубіжної літератури ХХ ст. [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. В.І.Кузьменка. – К.: Академія, 2010. – 496 с.
4. Коробейникова А.А., Пыхтина Ю.Г. О пространственных архетипах в литературе // Весник ОГУ. – 2010. – №11 (117). – С.44 – 50.
5. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах / Е.М.Мелетинский. – М.: РГГУ, 1994. – 136 с.
6. Павличко С.Д. Лабіринти мислення. Інтелектуальний роман сучасної Великобританії / С.Д.Павличко . – Київ: Наукова думка, 1993 . – 104 с. – (Літературознавство). – Бібліогр. в кінці розд. – На укр. яз.
7. Словник іншомовних слів. – Укл. Морозов С.М., Шкарапута Л.М. – К.: Наукова думка, 2000.
8. Юнг К.Г. Архетип і символ. – М., 1991.

УДК 821.161.1.09

ВОЛАНД ЯК ВТІЛЕННЯ ОБРАЗУ "ДОБРОГО" ДИЯВОЛА В РОМАНІ МИХАЙЛА БУЛГАКОВА "МАЙСТЕР І МАРГАРИТА"

Якименко М.М., студентка ІV курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Остапенко Л.М.**, кафедра слов'янської філології, компаративістики та перекладу

М.Булгаков порушив у своєму романі "Майстер і Маргарита" актуальні проблеми людства, однією з яких виступає протистояння добра і зла. Для втілення антагонізму письменник обрав досить цікавий образ "доброго" Диявола. Це одна з причин того, що деякі дослідники називають роман апокрифічним. Метою нашої статті – на основі аналізу образу Воланда з'ясувати, чи є твір М.Булгакова "Майстер і Маргарита" апокрифічним Євангелієм, і яка роль в цьому протистояння добра і зла.

Ключові слова: "Майстер і Маргарита", апокрифічний роман, образ Сатани.

Тема протистояння добра і зла споконвіку цікавила людство, наводила на різні роздуми, пошуки різних варіантів. Люди намагалися дати відповідь на питання "Що є добро, а що є зло?" і зверталися до різних джерел трактування цих понять.

М.Булгаков написав твір, який, як зазначають науковці, нагадує біблійний текст. Безперечно, таке трактування виправдано численністю порушених у творі проблем, які письменник підіймає із глибин душі кожного і складає в систему пошуків відповіді на одвічне питання "чи є порятунок?", відповідь на яке дають Ієшуа та Воланд.

Часто цей роман називається апокрифічним Євангелієм, Біблією від Сатани, адже М.Булгаков по-новому осмислює релігійне бачення Бога і Сатани. Ієшуа та Воланд мають риси, відмінні від тих, які є канонічними для біблійних текстів. Увага привернена до цих двох образів, тому що у кожній їхній дії читач відшукує щось традиційне для таких персонажів, і, не знайшовши, звертається безпосередньо до самого бачення М.Булгакова. Зацікавлення критиків полягає у спробах з'ясувати роль біблійних персонажів у романі, їх своєрідність та суперечність, яка є основною у визначенні головної думки твору.

Мета нашої статті – проаналізувати сучасні дискусії у тлумаченні образу Воланда та визначити своєрідність образу Сатани в романі М.Булгакова "Майстер і Маргарита".

Воланд – образ у романі, який викликає багато суперечок. Дослідники намагаються з'ясувати роль цього героя у розкритті проблематики твору, використовуючи різні елементи тексту та міфології.

В.Немцев у своїй статті "Мастер и Маргарита: текст и претекст" розриває значення створення М.Булгаковим особливого часопростору. У цьому науковець вбачає використання письменником давньої структурної моделі, яка містить три рамки, а вони, у свою чергу, відтворюють образи розповідачів: фельєтонно-сатиричного, який постає в "сучасних" главах (Воланд); історичного, або об'єктивного, який зображений у романі Майстра (Майстер) [3, с. 2].

Циклічність часу ми можемо помітити вже на перших сторінках роману, коли розуміємо, що Воланд не звичайна людина, а втілення неземної сутності, яку важко осягнути тим, хто перейма-

ється буденщиною. Де ж початок і кінець цим людським турботам? Постійне заклопотання турботами переростає в хворобу всього часу.

Визначальним у романі постає біблійний мотив, який безпосередньо пов'язаний з образами Іешуа та Воланда. Текст висвітлює кілька часових площин, які, немов кадри фільму, замінюють один одного. Одна із них пов'язана з рукописом Майстра, який, як і Булгаков, намагається віднайти істину, досягнути людське життя, пройшовши всі епохи. Письменник підводить читача до ключової проблеми твору – людина і світ, занурений у постійні турботи, за якими вже важко розрізнити поняття "добро", "зло", "істина". Не можна заперечувати, що саме ці поняття фігурують у біблійних текстах, з якими порівнюють роман.

Образи Іешуа і Воланда яскраво висвітлюють названі вище проблеми. Автор створює двох персонажів, які лише на перший погляд здаються абсолютно протилежністю. Звісно, не можна стверджувати, що Воланд – добро, адже він наділений рисами, притаманними традиційному баченню Диявола. Автор подає цікавий опис самої зовнішності Воланда, який викликає почуття страху перед невідомою силою: "Он был в дорогом сером костюме, в заграничных, в цвет костюма, туфлях. Серый берет он лихо заломил на ухо, под мышкой нес трость с черным набалдашником в виде головы пуделя. По виду – лет сорока с лишним. Рот какой-то кривой. Выбрит гладко. Брюнет. Правый глаз черный, левый почему-то зеленый..." [1, с.21].

Загадковість зовнішнього вигляду Воланда тісно пов'язана із внутрішнім світом героя. Ніхто із персонажів книги не може з упевненістю сказати, що знає Воланда, адже він має сотні масок, які використовує перед певною людиною. У своїй статті "Воланд в мифологии, литературе и кинематографе" А.Тарасов цитує Д.Мережковського, який зазначав, що вміння здаватися не тим, ким є, – головна риса Диявола. Він є серединою, яка може бути як темрявою, так і світлом [5, с.29].

Дослідник Д.Макаров вважає появу Воланда не випадковою, і зазначає, що свита Сатани з'являється перед Великоднем, коли весь світ завмер у передчутті наближення якогось чуда. Сатана перебуває у Москві три дні і в суботу, у темряві ночі щезає. Цим, вважає вчений, М.Булгаков не тільки стверджує думку про можливість людини протистояти злу, яке нависає над нею у бажанні заволодіти душею, але і вказує на те, що зло ніколи не перемаже добро [2].

Р.Павлюк вважає, що ідею "доброго Диявола" М.Булгаков запозичив у А.Амфітеатрова з книги "Дьявол в быте, легенде и в литературе средних веков", де було зазначено, що Сатана – це дух, який намагається погубити царя Ахава, ангел, який в одну ніч здатен знищити весь світ [4, с.7].

Театр відіграє величезну роль в розкритті проблематики твору. Люди, які приходять туди, бажають отримати насолоду від споглядання нереального життя. Реальність, яка вривається у Вар'єте, обурює глядачів – вони змушені зізнатися у своїх ганебних вчинках. Для цього М.Булгаков використовує слово "разоблачение". Воланд хоче викрити людство, ще раз повторивши біблійне "все тайне рано чи пізно стає явним". На сцені Фагот розкриває таємницю чиновника Аркадія Аполлоновича, який у вільний час потай від дружини ходить у гості до молодшої актриси. Підкреслюється всезнання Диявола в тому, що він бачить і минуле, і майбутнє. Він – віртуоз містифікацій, який приходить на три дні, щоб розкрити очі людям, які знищують у своїй душі розрізнення добра і зла [5, с.29].

Все ганебне і нище, яке є в московській суєті чиновників, потрапляє під удари Воланда. Світ стає зміненим настільки, що вже не зрозуміло, де тут справжня дияволіада. П.Ніколаєв у вступній статті до роману зазначає, що таке використання образу Диявола підказане М.Булгакову творами Ф.Достоевського та М.Гоголя. На доказ дослідник нагадує про розмову Пілата та Іешуа, яка за своїм змістом подібна до розмови Великого Інквізитора та Христа в "Братах Карамазових" Ф.Достоевського. Аналогію з М.Гоголем можна провести, асоціювавши згадану сцену з котом, який розмовляє, казковими епізодами у творі "Вечори на хуторі поблизу Диканьки" [1, с. 14].

Воланд спокусник, наглядяч, викривальник ганебних рис людства, але не суддя. Як би не було парадоксально, але цей герой постає у ролі слуги Іешуа. Першими зустрічають Воланда М.Берліоз та І.Бездомний, і отримують покарання за свою невіру в Бога. У розмові з'являється тема людини і вищих сил. Воланд немов випробовуючи своїх співрозмовників задає запитання, які пророкують їхнє майбутнє. Звісно, як було зазначено вище про всезнання, їхня доля відома Дияволу, але має випробувати М. Берліоза та І. Бездомного, даючи шанс остаточного вибору між добром і злом.

У біблійному трактуванні Сатани, зло чітко відділене від Добра, і намагається, навпаки, викликати у людини сумніви щодо існування Бога. Погляд М.Булгакова цікавий – Зло стає слугою Добра.

Коли М.Берліоз та І.Бездомний продовжують відстоювати свої атеїстичні думки, Воланд прямо виголошує покарання, при цьому слова, які він говорить на прощання, зовсім нетипові для

канонічного трактування Сатани: "Имейте в виду, что Иисус существовал" [1, с. 30]. Так, Сатана постає перед читачем провісником Ієшуа, свідком його великої сили та могутності. Читач відшукує зло у вчинках Диявола і розуміє, що всі діяння Воланда спрямовані лише на покарання людини за вчинки, які суперечать біблійним заповідям.

Не можна оминати факту, що Воланд карає тих, хто остаточно втратив зв'язок із Богом. М.Берліоз та І.Бездомний – атеїсти, які хочуть пропагувати свої ідеї, А.Сеплеяров – вдається до перелюбства.

Воланд винагороджує тих, чия душа ще не заплямована, не віддалилася від божественного. Для цього М.Булгаков уводить у твір концепт кохання і відданості, створивши образи Майстра і Маргарити. Переживши тяжку розлуку, вони з'єднують свої душі навечно.

Воланд допомагає Майстрові і Маргариті відшукати один одного, але йому не дана сила виголошувати вирок. Волю ЙОГО приносить Матвій Левій: "Он прочитал сочинение мастера, – заговорил Левий Матвей, – и просит тебя, чтобы ты взял с собой Мастера и наградил его покоем..." [1, с. 362].

Однак таке неканонічне трактування образу Сатани переплітається із традиційністю розуміння злого. Недаремно М. Булгаков відводить цілі глави на опис балу Сатани, на який збираються усі грішники людства, і Воланд очолює їх. Неважко здогадатися, що всі атрибути балу говорять на користь міфологічних уявлень про шабаш відьом, гуляння темних сил, на якому королевою обов'язкова повинна стати молода дівчина, яка прилетіла голою на барані [6, с. 122]. Свита Воланда теж нагадує традиції біблійного тексту, в якому Сатана має слуг, які спускаються на землю, щоб згубити людські душі.

Чи справді роман є апокрифічним? М.Булгаков відхиляється від традицій біблійного тексту і водночас наголошує на певних Божих законах, виконання яких покликаний виконувати Воланд. І цей герой стає досить неоднозначним втіленням Сатани, який, з одного боку, бореться за справедливість, а з іншого – має явні демонічні риси. Роман виступає попередженням для людства, яке відкинуло добро Ієшуа, а тепер повинно чекати на справедливе покарання від Воланда. М.Булгаков написав пророчий роман із метою застерегти майбутні покоління від повного знищення себе, як створить Божих, тому його твір, певно, можна вважати Об'явленням від Булгакова.

Література

1. Булгаков М. Мастер и Маргарита: Роман / за ред. Ч.Айтманова, Г.Бердникова, Ю.Бондарева. – М.: Худ. лит., 1988. – 399 с.
2. Макаров Д.К проблеме авторского замысла в романе М.А.Булгакова "Мастер и Маргарита" [Електронний ресурс] / Д.Макаров. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-avtorskogo-zamysla-v-romane-m-a-bulgakova-master-i-margarita>
3. Немцев В. Мастер и Маргарита: текст и претекст [Електронний ресурс] / В. Немцев. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/master-i-margarita-tekst-i-prettekst>
4. Павлюк Р. Ідейно-художній зміст та структура роману Михайла Булгакова "Майстер і Маргарита" [Електронний ресурс] / Р.Павлюк. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/1769/1/R_Pavlyuk_PSFLLL_3_FMLD_P1.pdf
5. Тарасов А. Воланд в мифологии, литературе и кинематографе [Електронний ресурс] / А.Тарасов. – Режим доступу: https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2014/t05n01/humscience_2014_t05n01-28.pdf
6. Ткачев Ю. Бал у сатаны в романе "Мастер и Маргарита" в контексте проблемы отношения М. Булгакова к "еврейской теме" [Електронний ресурс] / Ю.Ткачев // Питання літературознавства: наук. збірник / за ред. О.Чернівської. – Чернівці: Рута, 2002. – 148 с. – Режим доступу : http://shron1.chtyvo.org.ua/Pytannia_literaturoznavstva/Vypusk_8_65.pdf.

УДК 811.112.2'42:070.481

АКТУАЛІЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ПОДІЙ В НІМЕЦЬКИХ ЩОДЕННИХ ГАЗЕТАХ: ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦІЙНИЙ ТА ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ (НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТИ "SÜDDEUTSCHE ZEITUNG")

Католик Т.О., магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Блажко М.І.**, кафедра німецької мови

У статті викладено результати дипломного дослідження, присвяченого вербальним засобам актуалізації українських подій в німецькій щоденній пресі. Встановлено семантичні типи заголовків щоденної німецької преси про українські події. Наведено кількісні дані найчастотніших вербальних засобів актуалізації українських подій, виявлено домінуючі тематичні групи лексики. Здійснено аналіз власних назв за допомогою лінгвокогнітивної теорії досяжності.

Ключові слова: актуалізація, вербальні засоби, українські події, заголовки, газета, теорія досяжності.

У зв'язку із стрімким зростанням інформаційно-комунікаційних технологій, створенням глобальної мережі ЗМІ, формуванням та розвитком єдиного інформаційного простору невпинно зростає інтерес до вивчення функціонування мови в ЗМІ, а саме мови у газеті, яка займає важливе місце серед засобів масової інформації.

Головною функцією газети є подання актуальної та об'єктивної інформації та надання можливості реципієнту сприймати матеріал у встановлених для нього зручних умовах [12].

Мовні особливості функціонального стилю преси і публіцистики, в тому числі газетного тексту як різновиду, досліджували Ю.Арешенков, Р.М.Беднарчик, О.М.Білоус, Г.Ф.Вороненкова, Т.Г.Добросклонська, В.В.Зайцева, Н.М.Івкова, Й.Д.Лось, Л.В.Чернявська.

Актуальність обраної теми визначається загальною тенденцією сучасного мовознавства до дослідження функціональних стилів, у тому числі публіцистичного, на основі синтезу новітніх наукових підходів. Проте відсутність праць, у яких було б висвітлено мовні засоби актуалізації українських подій в німецькомовній пресі, зумовлює необхідність розкриття специфіки даної проблеми.

Мета дослідження полягає у виявленні й описі мовних засобів актуалізації українських подій в німецькій щоденній газеті "Süddeutsche Zeitung" у лінгвокогнітивному аспекті. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: систематизувати сучасну теоретичну літературу з проблематики вивчення вербальних засобів актуалізації українських подій у газетному субстилі публіцистичного стилю; скласти корпус вербальних засобів актуалізації українських подій в німецькій щоденній пресі; описати мовні засоби за допомогою теорії досяжності; визначити функціональні особливості вербальних засобів актуалізації українських подій в німецькій щоденній пресі.

Об'єктом дослідження є газетні тексти (статті) щоденної німецької газети "Süddeutsche Zeitung" (за період 2016-2017 рр.), а предметом – вербальні засоби актуалізації українських подій в німецькій щоденній газеті "Süddeutsche Zeitung".

Газетний текст як різновид публіцистичного стилю спрямований на широке коло читачів. Такий соціальний характер газети передбачає, що читачі повинні бути ознайомлені з певним екстралінгвістичним контекстом. За умови відсутності у читачів такого контексту виникає можливість неправильного розуміння тексту або взагалі його нерозуміння. Щоб не допустити цього, зміст газетного тексту базується переважно на знаннях загального характеру.

Отже, *газетний текст* – це тип тексту, що ґрунтується на об'єктивності, характеризується використанням специфічних мовних одиниць та передбачає двосторонню взаємодію: з одного боку від читача вимагається мати фонові знання, а з іншого – від газети очікується використання загальнозрозумілих сценаріїв та загальнодоступних засобів для вираження цих сценаріїв.

Прикметна ознака газетного тексту – органічність засобів образності, хоч кількісні та якісні параметри їх у різних жанрах газети неоднакові. Вони, зокрема, внутрішньо притаманні публіцистичним і художньо-публіцистичним формам (стаття, кореспонденція, нарис, фейлетон тощо), але їх уживання досить обмежене в замітці, повідомленні й інших коротких формах.

У великій кількості статей поєднують інтелектуальне й емоційно-оцінне, тобто інформацію подають з позицій суб'єктивного сприйняття, хоч і обмеженого прагненням не спотворювати реальну інформацію. Чергування елементів експресивного та стандартизованого планів, їх взаємоперехід мають привернути й підтримати увагу читача [4].

Україна не залишається непоміченою для іноземних засобів масової інформації та спонукає їх все більш інтенсивно висвітлювати й аналізувати українські події. Найбільше статей на цю тему ми знаходимо у рубриках, що стосуються політики та культурного життя, оскільки події на сході України, а разом з тим досягнення нашої країни у спорті, музиці та інших сферах культури дають поштовх до обговорення в усьому світі.

Таким чином можемо стверджувати про актуалізацію українських подій в німецьких газетах. Український мовознавець Флорій Бацевич розуміє під *актуалізацією* (лат. actualis - діяльний) перехід від мови до мовлення і реалізацію потенційних властивостей мовних елементів, яких вимагає певна мовленнєва ситуація [1, с. 155].

Актуалізація відбувається за допомогою актуалізаторів. *Актуалізатори* – елементи, які прив'язують зміст мовних виразів до умов спілкування, знань учасників конкретного мовленнєвого акту.

Актуалізатори втілені в основному вербальними засобами, до яких належать займенники, прислівники, прийменники, іменники, прикметники; час, спосіб, вид дієслова тощо. Але часто їх роль виконують "контекст і ситуація спілкування".

Аналіз газетних текстів про Україну (10 статей) дозволив визначити вербальні засоби актуалізації українських подій: заголовки, лексика трьох тематичних груп та власні назви.

До вербальних засобів актуалізації подій належать передусім номінації, які використовуються у заголовках статей, оскільки читач в першу чергу, як правило, звертає увагу на назви повідомлень. Саме за допомогою заголовку відбувається вплив на читача, привертається увага. Правильне формулювання заголовку сприяє зацікавленню реципієнта та спонукає його до прочитання всього тексту. З одного боку, заголовок – це самостійний текст, з іншого, – він є його елементом. Самостійність заголовка підкреслена його графічним виділенням. Проте видається, що ця самостійність має лиш зовнішній характер. Насправді і заголовок, і текст, іменований ним, можна вважати елементами однієї структури, що має загальний контекст, який і визначає їхню семантику [6].

Що стосується інтернет-видань, то в цьому випадку заголовок теж є одним із прийомів привернення уваги споживачів інформації у віртуальному світі. Цей обов'язковий компонент тексту дає перше уявлення про написане, формує настрій перед прочитанням, стає першим кроком до аналізу. Вдалий заголовок – запорука успіху публікації [11].

На основі класифікації І.Р.Гальперіна [2, с. 134] у ряді наукових робіт (А.М.Коваленко [5], Ю.Г.Федорова [10]) було запропоновано типологію заголовків, де їх семантика формується навколо таких опорних елементів: ХТО? ЩО? ЧОМУ? ЯК? ДЕ? КОЛИ? Вибір зазначених елементів у заголовку, що співвідносяться зі змістом тексту, зумовлює семантичні типи заголовків, а саме: 1) заголовок-резюме, який коротко викладає зміст статті (*Ukraine versetzt Truppen nahe Krim in Kampfbereitschaft* (Süd. Z. – 11.08.2016)); 2) заголовок-індикатор, де інформація максимально скомпресована (*Poroschenkos Kampfansage* (Süd. Z. 19.12.2016)); 3) заголовок-інтрига, який виражається протиставленням та метою якого є підкреслити контрастність поданої інформації й заінтригувати читача (*Herzlich Willkommen, Mister President* (Süd. Z. – 04.01.2017)); 4) заголовок-локалізатор, що вказує на місце або час події (*Kämpfe im Donbass* (Süd. Z. – 29.04.2016)); 5) заголовок-хроніка, який фактично дублює закладену у повідомленні статті новину (*Poroschenko bittet Trump um Beistand gegen Russland* (Süd. Z. – 16.11.2016)).

Узагальнюючи думки журналістів та редакторів, можна виокремити такі основні вимоги до заголовків ЗМІ: об'єктивне відображення тематичного змісту тексту; самобутність, оригінальність і новизна; публіцистична гострота й експресивність; структурна завершеність та інтонаційна виразність [11]. Усі ці вимоги задовольняються шляхом доречного вибору мовних засобів.

Досліджуючи вербальні засоби актуалізації українських подій у німецькомовній газеті "Süddeutsche Zeitung", було виявлено, що найчастотніші мовні одиниці доцільно поділити на тематичні групи.

Тематичні групи можуть включати до свого складу слова, які виражають окремі конкретні поняття, одиничні або об'єднані у лексико-семантичні групи. До тематичної групи належить лексика, яка об'єднується спільною темою. Тематична група ґрунтується на лексико-семантичних зв'язках і на класифікації самих предметів і явищ, де слова об'єднуються на основі логічних та понятійних зв'язків [7].

Досліджуючи статті про Україну з газети "Süddeutsche Zeitung", помічаємо частоту вживання вербальних засобів у таких тематичних групах, як політична, воєнна та економічна

лексика. Домінування саме цих категорій слів зумовлено політичною ситуацією, яка зараз панує в Україні і відповідно ця тема активно обговорюється в німецькомовних засобах масової інформації.

При проведенні кількісних підрахунків стає очевидним, що першими за частотою вживання є мовні одиниці політичної тематики. Ця категорія складає 55% від загальної кількості досліджуваних вербальних засобів. Цю тематичну групу дослідники поділяють на такі підгрупи, як загальнополітична та суспільно-політична лексика [3]. До підгрупи загальнополітичних вербальних засобів належать наступні слова: *das Referendum* (референдум), *die Sanktionen* (санкції), *die Regierung* (уряд), *die Integration* (інтеграція), *die Partei* (партія). Вони використовуються для позначення влади, її спрямованості, діяльності. Мовні одиниці на позначення суспільно-політичних явищ (*der Frieden* (мир), *die Öffentlichkeit* (громадськість), *der Terrorismus* (тероризм), *die Solidarität* (солідарність), *der Boykott* (бойкот)) відображають всі сфери політичного та суспільного устрою спільноти та позбавлені емоційно-експресивного забарвлення.

Наступною категорією вербальних засобів, яка застосовується у статтях про Україну, є воєнна лексика. Кількість слів воєнної тематики становить 35%. Сюди належать такі слова, як, наприклад, *der Krieg* (війна), *die Armee* (армія), *die Waffenruhe* (стан припинення вогню), *der Konflikt* (конфлікт), *die Aggression* (агресія), *die Annexion* (анексія). Помітним є той факт, що слова воєнної тематики автори використовують для опису ситуації на сході нашої країни, а також в Криму. При цьому лексичні одиниці не мають експресивно-емоційного забарвлення, а лише констатують факти та використовуються для називання певних явищ, що стосуються воєнної сфери, тобто належать до книжної лексики (*bildungssprachlich*).

Наступною категорією лексичних одиниць, яка є домінуючою в досліджуваних статтях, але менш чисельною, порівняно з попередніми проаналізованими тематичними групами слів, є економічна лексика (10%). Прикладами економічних слів у статтях про Україну є наступні: *der Kunde* (клієнт), *die Steuer* (податок), *der Kredit* (кредит), *der Kreditnehmer* (позичальник), *die Anleihe* (позика). Економічна лексика у проаналізованих статтях є стилістично нейтральною і використовується для висвітлення певних фактів, що стосуються економічного життя країни.

Ми виявили, що вербальними засобами актуалізації українських подій є також власні назви. Для їх аналізу ми застосували теорію досяжності (*accessibility theory*), що позначає різний ступінь доступності інформації до реципієнта. Теорія досяжності як лінгвокогнітивна теорія застосовується, згідно з С.І.Потапенком, для мовної ідентифікації громадських діячів у заголовках статей британської преси [8, 9].

Встановлено, що різний ступінь доступності ментальних ресурсів відображений у вживанні поширених мовних форм для позначення малодоступних референтів, а малоінформативні одиниці сигналізують про високий ступінь досяжності для адресата, що визначає іменування референтів у мас-медійному дискурсі на одному з трьох рівнів: суперординарному, базовому, субординантному [8]. Для позначення даних рівнів С.І.Потапенко застосовує також інші назви [9]. Він розрізняє низький, середній та високий рівень досяжності, в залежності від доступності власної назви до реципієнта. Дана теорія була використана нами під час дослідження позначень політиків нашої країни, а також географічних назв, назв державних установ.

Встановлено, що більш відомою особою для німецького населення є президент України Петро Порошенко, адже для позначення цього політика застосовуються переважно непоширені мовні форми. Мовні засоби, за допомогою яких позначається цей політик свідчать про високий рівень доступності до читача, адже додатково не уточнюється статус чи посада даної особи. Зокрема, згадка про українського президента у газеті "Süddeutsche Zeitung" супроводжується незначною кількістю вербальних засобів, переважно застосовуються такі мовні одиниці, як *der ukrainische Präsident*, *Petro Poroschenko*, *Präsident Poroschenko*. У деяких випадках вживається лише прізвище *Poroschenko*.

Для називання інших ментальних ресурсів використовується перифраз (наприклад, *einer der mächtigsten und reichsten Oligarchen der Ukraine und ein Intimfeind des Präsidenten Ihor Kolomojskij*; *die Außenpolitikexpertin, Nadeschda Kowal*; *der Chef der krimtatarischen Vertretung, Refat Tschubarow*; *der ukrainische Botschafter in Österreich, Alexander Scherba*), що свідчить про низький рівень досяжності і вказує на те, що ці особи маловідомі німецькому читачу.

Щодо географічних назв, то високий рівень досяжності мають такі топоніми, як *die Ukraine*, *die Krim*, *Kiew*. Інші географічні назви виражені за допомогою поширених мовних форм, наприклад *die ostukrainische Großstadt Dnipro*, *die Separatistenhochburg Donezk*.

Українські організації та установи характеризуються як низьким, так і високим рівнем досяжності, адже для їх позначення використовуються мовні форми різного обсягу (*die größte private Bank des Landes*, *die PrivatBank*, але: *die Werchowna Rada*).

Таким чином ми встановили, що вербальними засобами актуалізації українських подій в німецькій щоденній газеті "Süddeutsche Zeitung" є заголовки та власні назви, а також тематичні групи лексичних одиниць, які використовуються для опису українських подій в окремих сферах суспільно-політичного життя нашої країни.

Література

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Домашенко Т.В. Місце термінологічної лексики у політичному дискурсі [Текст] / Т.В.Домашенко, І.О.Дяченко // Філологічні обрії: Збірник наукових праць молодих учених України. Вип. 8. – Кривий Ріг: ДВНЗ Криворізький національний університет, 2014. – С. 55 – 59.
4. Зайцева В.В. Про жанрову своєрідність газетної мови / В.В.Зайцева // Український смисл, 2015. – С. 39 – 48.
5. Коваленко А.М. Заголовок англomовного журнального мікротексту-повідомлення: структура, семантика, прагматика [Електронний ресурс] / А.М.Коваленко. – Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/3696.html>.
6. Мала Ю.В. Газетний заголовок як засіб експресивізації в політичному дискурсі / Ю.В.Мала // Вісник Донецького національного університету. – Серія Б. Гуманітарні науки. – 2015. – № 1 – 2. – С. 155 – 159.
7. Малюга Ф.А. Системність відношень у тематичній групі слів [Електронний ресурс]. / Ф.А.Малюга. – Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter & bid=10582&chapter=1>.
8. Потапенко С.І. Зіставне дослідження мас-медійного дискурсу: лінгвокогнітивні принципи / С.І.Потапенко // Мовні і концептуальні картини світу. – КНУ ім. Т.Г.Шевченка, 2011. – Випуск 34. – С. 153 – 157.
9. Потапенко С.І. Мовна ідентифікація громадських діячів у заголовках статей британської преси / С.І.Потапенко // Наукові записки. Філологічні науки. – Ніжин: Вид-во Ніжинського ун-ту ім. М.Гоголя, 2002. – С. 57 – 61
10. Федорова Ю.Г. Типи англomовних газетних заголовків / Ю.Г.Федорова // Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. – Маріуполь, 2010. – № 3. – С. 133 – 138.
11. Шевченко С.П. Заголовок у сучасних інтернет-виданнях / С.П.Шевченко // Український інформаційний простір: Науковий журнал Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв / Гол. редактор М.С.Тимошик. – Число 2. – К.: КНУКІМ, 2014. – 380 с.
12. http://studopedia.su/6_42380_osnovni-vidi-informatsii-zml.html [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://studopedia.su/6_42380_osnovni-vidi-informatsii-zml.html – Назва з екрану (від 25.12.2016).

УДК 371.32:811

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНИХ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ

Соловей М.Ю., магістрантка факультету іноземних мов

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевченко С.І.**, кафедра прикладної лінгвістики

Старший шкільний вік визначають у відповідності з розвитком мотиваційної сфери, з виникненням нового рівня самосвідомості, прагненням до самоствердження, самовираження. Зростає свідоме ставлення до навчання, пізнавальні інтереси набувають більш стійкого й дієвого характеру. На відміну від підлітків старшокласники проявляють інтерес і до того аспекту предмета, що вимагає самостійного обмірковування. У цей період в одних старшокласників вже досить розвинена професійна орієнтація, і вони вже знають, яку професію обрати, проте інші ще сумніваються. Треті зовсім не знають, на чому зупинити свій вибір. Вони дуже схильні до чужої думки або недостатньо інформовані [2, с.7 – 8].

Особливу проблему становить ставлення старшокласників до іноземної мови. Її затребуваність у сучасному світі зараз очевидна. Однак рівень володіння іноземною мовою у школярів різний. Одним учням вона дається досить легко, і вони переконані в необхідності вдосконалюватися у володінні іноземною мовою, хоча предметом їх професійного вибору може бути зовсім інша галузь знань. Інші, навпаки, проявляють до іноземної мови професійний інтерес і хотіли б у майбутньому займатися педагогічною, перекладацькою або дослідницькою діяльністю в галузі

лінгвістики, філології. Третім вона важко дається, вони значно відстають від інших за своїм рівнем, втратили мотивацію до її вивчення, надію освоїти іноземну мову, хоча, можливо, і хотіли б володіти нею на елементарному рівні [2, с.9].

Провідною у старшокласників є навчально-професійна діяльність, тобто навчання як вид професійної діяльності, а основним мотивом їхньої пізнавальної діяльності – прагнення здобути професію. Старші підлітки характеризуються своєю спрямованістю на майбутнє, спробами осмислити з цих позицій своє теперішнє. Це сприяє розвитку їхніх професійних інтересів, прагненню до засвоєння інформації про об'єкт підвищеного інтересу [10, с.16].

Освітня програма старшої школи забезпечує формування і удосконалення іншомовних навичок і вмінь учнів, які були сформовані в основній школі. На цьому етапі і виникає професійно-орієнтована програма старшої школи [7, с.8].

Недостатня кількість професійно-спрямованої лексики в словниковому запасі учнів ускладнює процес оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. У зв'язку з цим постає актуальність пошуку засобів та методів навчання, які б підвищили ефективність засвоєння професійно-спрямованої лексики.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей лексичного підходу та його застосуванні для формування професійно-спрямованих лексичних навичок у старшій школі.

Реалізація мети передбачає вирішення таких **завдань**, як визначення особливостей формування лексичних навичок в учнів старшої школи, аналіз лексичного підходу як методу навчання лексики, проведення анкетування на виявлення професійної спрямованості учнів старшої школи.

Формування лексичних навичок вважають однією з найважливіших цілей на уроці іноземної мови, оскільки знання лексичних одиниць впливає на розвиток навчання спілкування іноземною мовою. Лексична компетентність полягає у спілкуванні та розумінні співрозмовників один одного (Дж.Елліс, П.Нейшн, Дж.Річардз, А.Шінан). Таким чином, засвоєння лексики є необхідним елементом для формування іншомовного мовлення [5].

Основні положення для формування англійської лексичної компетентності учнів старших класів: 1) формування лексичних навичок та вмінь учнів старших класів у системі роботи над основними видами мовленнєвої діяльності ґрунтується на знаннях про лексичні одиниці та їх стилістичні функції; 2) під час формування англійської лексичної компетентності враховується взаємозв'язок мови і мовлення; 3) формування англійської лексичної компетентності учнів відбувається з урахуванням уваги, пам'яті, уяви, сприйняття, мислення; 4) велика увага приділяється рівням засвоєння лексики – сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування; 5) багаторазове прослуховування та відтворення нових лексичних одиниць [12].

Лексику дуже часто співвідносять зі словами. У нашій уяві вона дійсно складається зі слів, але сюди також входять кореневі, безафіксні слова, складні, похідні. Лексика є одиницею навчання лексичного матеріалу, яка може бути виражена не лише словом. Сюди відносять: слово, сталі словосполучення, вирази. З погляду методики ці мовленнєві одиниці засвоюються учнями у цілісному вигляді і живаються на основі сталого словесного стереотипу, який формується за допомогою лексичних вправ [9].

Майже на кожному другому уроці відбувається знайомство з новою порцією слів і робота над її засвоєнням. Забезпечити оволодіння словником – першочерговий обов'язок кожного вчителя. В учнів слід пробудити інтерес до ретельної роботи над словником, до постійного розширення словникового запасу [11, с. 90 – 91].

Згідно з вимогами програми ядро активної лексики доповнюється пасивним словником, який формується, в основному, на старшому ступені навчання. У загальній складності словник школярів повинен нараховувати приблизно 1000 навчальних одиниць, що забезпечує не тільки репродуктивні види мовленнєвої діяльності, але і рецептивні. Відомо, що перша тисяча найбільш уживаних слів гарантує розуміння текстів середньої складності на 80%, друга тисяча додає від 8 до 10%, третя – 4%, а четверта і п'ята – лише 2% [8, с.202].

Головне завдання навчання іноземної мови – постійне накопичення учнями словникового запасу. Однак, для практичного засвоєння іноземної мови одного запам'ятовування лексики недостатньо, необхідно опанувати слововживання [1, с.84].

Знання мови включає вивчення великої кількості словосполучень, тобто розуміння того, як окремі слова поєднуються з іншими словами чи категоріями. В англійській мові велику увагу приділяють не лише правильній побудові граматичних структур, а й словосполучень, адже слова, зазвичай, у мові не поєднуються довільно. Наприклад, візьмемо до уваги поширені англійські слова "broad" і "wide". На відміну від "wide", слово "broad", яке також має значення "широкий", поєднується зі словами певного типу. Воно живається не лише зі словами, що позначають фізичні об'єкти, такими як: "дороги", "річки", але також з більш абстрактними поняттями, в яких "wide"є

непідходящим замінником. Причина в тому, що одні іменники сполучуються з "wide", інші – з "broad". Словосполучення такого роду свідчать про природність вживання мови [21, с.40].

Саме лексичний підхід як напрям до вивчення мови отримав інтерес в останні десятиліття як варіант заміни граматичного підходу. Цей підхід ґрунтується на розвитку лексичних умінь в учнів. Він заснований на ідеї, що важливою частиною вивчення мови є здатність розуміти і продукувати лексичні фрази або стійкі словосполучення як ціле, ("chunks"), які також дають учням уявлення про традиційні граматичні структури мови [16, с.95]. Навчання базується на відносно стійких виразах, які часто зустрічаються в розмовній мові [15, с.212].

Дослідженням лексичного підходу та особливостями засвоєння лексики займалися такі вчені, як K.Lackman [13], M.Lewis [14, 15, 16], M.McCarthy [19], J.Nattinger [18], N.Schmitt [20], D.Willis [21], І.Л.Бім [1, 2], В.А.Бухбіндер [9], О.Г.Горіна [4], А.В.Конишева [6].

У 1993 році Майкл Льюїс вперше ввів термін "лексичний підхід". Основний принцип лексичного підходу: "мова складається з граматикалізованої лексики, а не з лексикалізованої граматики". Іншими словами, лексика займає центральне місце, тоді як граMATика відіграє підпорядковану роль [16, с.89].

Лексичний підхід – це метод аналізу та навчання мови, який базується на ідеї вивчення лексичних одиниць, а не граматичних структур [17].

Лексичний підхід – це не єдиний, чітко визначений метод навчання мови. Згідно цього принципу, ми повинні витратити більше часу на те, щоб допомогти учням збільшити словниковий запас, та менше часу на вивчення граматичних структур. Інший важливий аспект лексичного підходу полягає в тому, що лексика і граMATика тісно пов'язані між собою. Льюїс запропонував таку класифікацію лексичних одиниць:

- слова (e.g., book, pen);
- багатокомпонентні слова (e.g., by the way, upside down);
- словосполучення (e.g., community service, absolutely convinced);
- інституціоналізовані висловлювання, тобто які є синтаксично і семантично композиційними та своєрідними, і спостерігаються з відносно вищою частотністю (e.g., I'll get it; We'll see; That'll do; If I were you ...; Would you like a cup of coffee?);
- структури речення і заголовки (e.g., That is not as...as you think; The fact/suggestion/problem/danger was...) і структури тексту (e.g., In this pape we explore ...; Firstly ...; Secondly ...; Finally ...) [15, с.255 – 270].

В рамках лексичного підходу, особлива увага приділяється словосполученням та виразам, до яких входять установлені (institutionalized) висловлювання та структури речення і заголовки. Льюїс стверджує, що замість окремих слів ми свідомо намагаємося думати про цілі словосполучення і відтворювати їх [15, с.204].

З традиційної точки зору мова поділяється на граMATику (структуру) і лексику (слова). Лексичний підхід заперечує цей основний погляд на мову. Замість цього, стверджується, що мова складається з так званих "чанків" (chunks), тобто груп слів, які завжди сполучаються в мові разом, як наприклад, стійкі словосполучення [14, с.7].

Лексичні чанки – це вирази, які складаються з ланцюжків слів, та часто використовуються разом, наприклад: *in my opinion, to read cover to cover, once upon a time*. Під цим терміном також розуміють заздалегідь сконструйовані заготовки (prefabricated chunks). Вони зберігаються в пам'яті носіїв мови як готові висловлювання. Чанки можуть бути проаналізовані з погляду граMATики, оскільки їх структура підпорядкована традиційним правилам [19, с.99].

Лексичний чанк – це узагальнююче поняття, яке включає всі інші терміни. У нашій роботі ми визначаємо його як будь-яку пару або групу слів, які часто сполучуються, як-от *by the way, up to now, upside down, if I were you, a long way off, out of my mind*. Ідея використовувати поняття "лексичний чанк" як узагальнений термін для позначення сполучення слів була запропонована О. Горіною. До лексичних чанків належать лексичні вирази, готові фрази, сталі вирази, кліше. Такі сполучення слів необхідно запам'ятовувати у повному обсязі. Існування великої кількості готових фраз позбавляє учнів від постійного конструювання цих сполучень слів і граматичних помилок, оскільки кількість виконуваних операцій зменшується [4, с.63 – 70].

Лексика об'єднує елементи вивчення мови, які раніше, як правило, розглядалися окремо – граMATика, слова і вимова. Завдання вчителя полягає в заохоченні стратегій успішного навчання шляхом поєднання цих трьох аспектів мови [14, с.58].

Лексичний підхід базується на ідеї, що мова складається з структурних елементів. Лінгвістичний центр лексичного підходу зосереджений на граMATиці і словниковому запасі та полягає у структурі формування словосполучень з окремих лексичних одиниць. Ця нова ідея про структурний характер мови не виключає граматичні структури, але визнає, що мова має набагато більше структур, ніж ті, що подані в навчальній програмі [13, с.2].

Як вже згадувалося вище, лексичний підхід зосереджує увагу не на окремих словах, а на їх сполученнях. Одна з причин цього полягає в тому, що окремі слова, особливо ті, які часто вживаються, можуть змінювати значення, в залежності від інших слів, з якими вони сполучаються [13, с.6].

Згідно лексичного підходу, смислові зв'язки знаходяться в центрі вивчення мови, тобто головною ідеєю є опанування лексики мови у зв'язку з іншими структурами. Поняття великий словниковий запас розширюється від слів до лексики, проте основний принцип полягає в засвоєнні стійких виразів та чанків, тобто готових фраз, які є основою лінгвістичної новизни [14, с.15].

Лексичні навички є міцними і стійкими, якщо робота над ними ведеться у взаємозв'язку і в системі [6, с.22].

Навчання мови має ґрунтуватися на ідеї, що продукування мови – це поєднання готових одиниць, придатних для конкретної ситуації. Робота над вивченням лексичних чанків, включає:

- інтенсивне та екстенсивне слухання та читання відповідною мовою;
- порівняння першої та другої мов, переклад недослівний, а цілих словосполучень;
- повторення, наприклад, декількаразове усне підсумування тексту з метою збереження в пам'яті вивчених активних виразів;
- здогадування значень слів з контексту;
- помічання та записування мовних структур та словосполучень;
- робота зі словниками та іншими довідниками [18].

Робота над накопиченням словникового запасу супроводжується протягом усього процесу навчання, тому це довготривалий процес. Нова лексична одиниця повинна закарбуватися у свідомості учнів, адже вона має можливість вступати у сполучення не з будь-якими, а лише з певними словами. Інакше кажучи, необхідно постійно мати на увазі, що ми навчаємо не слів, а слововживання. Таким чином, засвоєнню слів у словосполученнях варто надавати перевагу навіть тоді, коли спираємось на пам'ять [3, с.53].

Головне у навчанні лексики – домогтися того, щоб учні оволоділи слововживанням. Це громіздке завдання вирішується у двох аспектах: необхідно не тільки навчитися використовувати лексику у власному мовленні, але й розуміти її в мовленні інших. Знання лексики необхідне для репродукції під час процесу читання і письма, для рецепції під час аудіювання та читання [9].

Формування професійно-спрямованих лексичних навичок в учнів старших класів на основі лексичного підходу є досить важливим та ефективним для їхнього майбутнього, оскільки іноземна мова займає провідне місце у світі. Проте, щоб відібрати професійно-спрямовану лексику, необхідно визначити коло інтересів старшокласників та до яких професій вони схиляються. На основі цього, нами було проведено опитування серед учнів 10 – 11 класів міста Ніжина (Гімназія №3, ЗОШ №7, ЗОШ №10) та серед старшокласників сільських шкіл (Вербицька та Коломийцівська ЗОШ I – III ступенів).

В опитуванні взяло участь 74 учні. Старшокласникам була запропонована анкета на виявлення їхніх інтересів щодо тем запропонованих в підручниках з англійської мови 10 – 11 класи Оксани Карп'юк та Алли Несвіт, також на виявлення інтересів щодо майбутньої професії та її зв'язок з англійською мовою.

Результати дослідження показали, що на питання "Чи прийняли Ви рішення щодо майбутньої професії?", більшість – 42 учня відповіло "так" і 32 учня відповіло "ні".

На питання "Яку саме професію Ви плануєте здобути?/ В якій галузі?", учні вказали велику кількість професій, серед яких найчастіше зустрічаються такі як: *актор, дизайнер, економіст, журналіст, кухар, лікар, лінгвіст, педагог, програміст, фармацевт, художник, юрист*.

На питання "Чи пов'язуєте Ви своє майбутнє з вивченням англійської мови?" 28 учнів відповіло "ні", 27 – "не знаю", 19 – "так".

На питання "Які з перерахованих тем викликають у Вас найбільший інтерес?"(теми подані в анкеті), було виявлено, що найбільший інтерес у учнів викликають такі теми як: *My Family and Friends, Sport and Leisure, People and Society, Food, Science and Technology, Career Prospects*.

На питання "Які з вказаних тем пов'язані з Вашою майбутньою професією?", було досліджено, що обрані теми повністю співпадають з тими, що викликають найбільший інтерес.

На питання "Яку тему Ви хотіли б додати у підручник?", учнями було запропоновано такі теми як: *Fashion, Favorite Films and Books / Speaking About Books, IT Technology, Medicine, Modernity, My Profession in Future, Parts of the World, Speaking About Photo, Theatre*.

Наведене вище надає підстави для висновку, що за умов виокремлення професійно-спрямованої лексики в старших класах та використання лексичного підходу як методу вивчення цієї лексики можна отримати ефективний результат. Результати опитування дають можливість якнайточніше відібрати професійно-спрямовану лексику для подальшого вивчення на основі тих тем, які вивчаються учнями на даному етапі.

Стаття не висвітлює всіх аспектів проблеми, подальшого дослідження зокрема потребують розробка й апробація системи вправ на основі відібраної професійно-спрямованої лексики у контексті лексичного підходу.

Література

1. Бім І.Л. Методика і теорія практика навчання німецької мови в середній школі: Проблеми і перспективи / І.Л.Бім. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И.Л.Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І.Вишневський. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
4. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном обучении / Ольга Григорьевна Горина. – Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки). – М., 2014. – 321 с.
5. Друзь Г.О. Раціоналізація процесу засвоєння іншомовної лексики / Г. О. Друзь // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 61 – 65.
6. Конишева А.В. Сучасні методи навчання англійської мови / А.В.Конишева. – Мінськ: ТетраСистемс, 2005. – 173 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
9. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.В.Бухбиндера, В.Штрауса. – М.: Высшая школа, 1986. – С. 159 – 179.
10. Полонська Т.К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек. / Т.К.Полонська. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 80 с.
11. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Система вправ з формування англійської лексичної компетенції в учнів старших класів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadrps_2013_2_12.pdf (дата звернення 04. 10. 2017 р.). – Назва з екрану.
13. Lackman K. Lexical Approach Activities / K.Lackman. – S. I.: Ken Lackman&Associates Educational Consultants, 2011. – 24 p.
14. Lewis M. Implementing the Lexical Approach – Putting Theory into Practice / M. Lewis. – Heinle, Cengage Learning, 2008. – 223 p.
15. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice / M. Lewis. – Hove UK: Language Teaching Publications, 1997. – 223 p.
16. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – Hove, UK: Language Teaching Publications, 1993. – 200 p.
17. Lexical Approach [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/lexical-approach-1-what-does-lexical-approach-look> (дата звернення 04. 10. 2017 р.). – Назва з екрану.
18. Nattinger J. A Lexical Phrase Grammar for ESL / J.Nattinger // TESOL Quarterly. – 1980. – №14. – P. 337 – 344.
19. O’Keeffe A. The Routledge Handbook of Corpus Linguistics / A.O’Keeffe, M.McCarthy. – New York, The Routledge, 2010. – 711 p.
20. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2000. – 224p.
21. Willis D. The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching / D. Willis. – Collins: ELT, 1990. – 136 p.

УДК:372.3

**РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Алькіна Д.А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

У статті розкрито роль сім'ї щодо формування у дітей старшого дошкільного віку основ економічних знань. Визначено педагогічні умови, за яких забезпечується ефективність формування знань елементарної економіки. Розглянуто функції сім'ї, які впливають на формування економічних знань у дітей. Проаналізовано специфіку сімейного виховання дітей щодо надання їм знань з ведення домашньої економіки.

Ключові слова: економічне виховання, елементарні економічні знання, сім'я, сімейне виховання, діти старшого дошкільного віку.

Всебічний розвиток дитини, підготовка її до життя в суспільстві – головна соціальна задача, яка вирішується суспільством і сім'єю. Сім'я – це колектив, члени якого взаємопов'язані певними обов'язками. Будучи членом сімейного колективу, дитина також вступає в систему існуючих відносин, завдяки яким вона осягає норми суспільної поведінки [1, с. 15].

Батьки – перші вихователі та вчителі дитини, тому їх роль у формуванні її особистості дуже велика. Відомий педагог А.Макаренко зазначав, що дитина з молодшого віку повинна бути членом господарського колективу, повинна знати звідки в сім'ї беруться кошти, що купується, чому це можна купити, це ні і тощо [4, с. 276].

Не дивлячись на те, що сімейному вихованню надається велике значення в економічному вихованні дітей, батьки в родині вирішенням цих питань майже не займаються. У дітей стихійно створюється представлення про те, що батьки повинні задовольняти всі їхні потреби та прагнення. Саме на цьому ґрунті виростає споживче ставлення до батьків, з'являються бажання, котрі батьки вже не в змозі задовольнити. Вкрай рідко батьки спілкуються з дітьми про поза сімейні економічні проблеми (собівартість виробу, оплату праці, матеріальне стимулювання, ціну, прибуток, бережливість, обачність).

Сучасні реалії життя окреслюють необхідність закладання в особистості основ елементарної економіки, починаючи з періоду дошкільного дитинства. Аналіз наукової літератури визначив, що в останні роки створено ряд робіт навчально-методичного та методичного характеру, в яких дослідниками були розроблені рекомендації по здійсненню взаємозв'язку з сім'єю з даного напрямку і перспективний план по встановленню взаємозв'язку з сім'єю з економічного навчання старших дошкільників.

На сьогодні в дошкільній освіті, відповідно до змін нової редакції Закону України "Про освіту", нормативних документів у галузі дошкільної освіти, триває розробка наукових та методичних засад економічного виховання дітей дошкільного віку.

Метою статті є розкриття ролі сім'ї у набуття дитиною старшого дошкільного віку елементарних економічних знань.

Окремі аспекти економічного виховання дітей досліджувалися А.Аменд, І.Барило, Л.Горкіною, Н.Грамою, Г.Григоренко, М.Єрмоленко, Р.Жадан, В.Кондратьєвим, Н.Кулаковою, Т.Любимовою, В.Поповим, І.Прокопенком, А.Сазоновою, В.Чічкановим, О.Шпаком. Роль сім'ї в економічному вихованні дітей тією чи іншою мірою розглядалася у працях Н.Грама, Р.Жадан, А.Сазонової.

Сім'я – це соціальна спільність, яка формується на основі шлюбу й зумовленої ним правової та моральної відповідальності подружжя за здоров'я дітей та їх виховання. За Т.Поніманською, сім'яємалою соціально-психологічною групою, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю [7, с. 340].

В повсякденному спілкуванні з батьками дитина вчиться впізнавати світ, вона наслідує дорослих, засвоює норми поведінки, набуває перший соціальний досвід, у тому числі – соціально-економічний. У дисертаційному дослідженні А.Сазонової розкрито окремі питання формування економічного досвіду дитини, вказано на те, наскільки даний процес може допомогти дитині соціалізуватися [8].

С.Матвієнко, аналізуючи особливості набуття дитиною досвіду, вказує на те, що велику роль щодо цього відіграють для дитини старші люди, які вже є його носіями – "спостерігаючи за ними, дошкільник закарбовує цей досвід, типізує, відтворює у схожій ситуації (наприклад, у сюжетній грі)" [5, с. 18].

Це ж думку підтверджує й Т.Островська, яка зазначає: "сім'я – це школа відчуттів дитини" Спостерігаючи за відносинами дорослих, їх емоційними реакціями і відчуючи на собі все різноманіття проявів почуттів близьких йому людей, дитина набуває ... досвід [6, с. 64].

Перші знання про економіку діти отримують в родині, так як вона найтіснішим чином пов'язана з економічним життям всього суспільства. Традиційно, однією з основних завдань сім'ї є її господарсько-економічна діяльність, яка є необхідною умовою життя та розвитку сімейних відносин. Повсякденне врахування витрат і доходів, правильне використання кожної трудової гривні, бережливе ставлення до продуктів харчування, одягу – все це представляє великі можливості для економічного виховання дітей в сім'ї.

Науковці Т. Поніманська Т. Островська, вказують на те, що сім'я виконує різноманітні зовнішні й внутрішні функції. З огляду на особливості соціального буття сім'ї, виокремлюють такі провідні її функції:

- виховна функція. Полягає вона у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, самореалізації особистості в дітях. Стосовно суспільства виховна функція сім'ї забезпечує соціалізацію підростаючого покоління;

- емоційна функція. Реалізація її задовольняє потребу людини у визнанні, любові, турботі, психологічному захисті;

- функція духовного спілкування. Забезпечує взаємне розуміння і духовне збагачення особистості;

- функція формування досвіду соціального життя. У сім'ї особистість здобуває первинні знання і навички взаємодії з людьми, поведінки в суспільстві, набуває досвіду соціального контролю за виконанням його норм і правил;

- господарсько-побутова функція. Спрямована вона на задоволення матеріальних потреб членів сім'ї, забезпечення умов для збереження і зміцнення їхнього здоров'я, організацію відпочинку [7, с. 302].

Для нашого дослідження важливими визначаються дві останні функції, оскільки саме вони забезпечують механізм оволодіння дитиною знань економічного характеру, пов'язаних із сімейною економікою.

Ефективність формування економічних уявлень у дітей в сім'ї залежить від ряду педагогічних умов, в яких сім'я виступає як:

- осередок засвоєння на практиці економічних понять через передачу членами родини форм, методів, прийомів раціонального користування всім, чим займається родина;

- носій економічних відносин через споживчий осередок. Своєму існуванню сім'я завдячує підтриманню родинних стосунків від фізіологічних потреб самозбереження до соціальних і потреб самоутвердження як найвищої категорії соціального життя особистості;

- організатор обліку видатків і витрат та способів раціонального їх використання через залучення системи заходів, які спрямовані на доцільне користування ними в межах задоволення запитів сім'ї щодо здоров'я, навчання, відпочинку, предмети вжитку, предмети морального задоволення;

- ланка зв'язку із соціальним середовищем, в якій відображаються всі зміни, що відбуваються в ньому через форми праці, ролі в суспільстві, які займають члени родини;

- реалізатор виховних можливостей, що спрямовані на задоволення потреб доцільними видатками й витратами, які виводять дитину в самостійне життя.

Єдиним джерелом доходу є чесна праця, тому сім'я повинна виховати: повагу до праці, працьовитих людей, чесно заробленим грошам; формувати бережливе ставлення до всього, що створено людиною; навчати дитину раціональній організації праці, щоб при найменших витратах отримати необхідні результати. Дослідниця І.Сасова зазначає, що сімейне економічне виховання має ряд особливостей і переваг у порівнянні з іншими формами суспільного виховання. Воно освячено авторитетом батьків, силою сімейних традицій та звичаїв [9, с. 31].

Сімейне виховання індивідуальне, звернене безпосередньо до дитини. Виховні можливості сім'ї характеризуються безперервністю, тривалістю, різнобічністю. Економічне виховання дітей в

сім'ї є систематичним, цілеспрямованим впливом дорослих членів сім'ї, всього сімейного укладу на формування у дітей господарського відношення до особистого та суспільного надбання, повага до працюючих людей, до праці в усіх її відношеннях.

Головна мета економічного виховання дітей – закласти основи всебічного розвитку особистості, виховати сумлінне відношення до господарсько-побутової та посиленої праці, бережливе ставлення до сімейного та суспільного надбання, формувати сучасне економічне мислення. Ця задача передбачає формування переконання про єдність економічних інтересів сім'ї і суспільства, навчання вмінню раціонально організувати трудову діяльність, веденню домашнього господарства й розподілу грошових коштів, виховання колективізму в побуті, взаємодопомоги між членами родини, друзями, сусідами, прищеплення бережливого та економного відношення до особистої та суспільної власності.

Дослідниця Л. Галкіна зазначає, що на державному рівні за останні роки значно підвищився інтерес до проблеми сім'ї, зокрема, сімейного бюджету та ведення домашнього господарства. Серед причин зростаючої популярності сімейної економіки можна назвати насамперед те, що люди приходять до усвідомлення простої істини – не можна побудувати суспільство з ефективною економікою, високим рівнем життя та соціальною справедливістю, особливо в умовах ринку, якщо основна група – сім'я розвивається на нездоровій соціально-економічній, психологічній, моральній основі [2, с. 119].

На думку Л.Галкіної, член неблагополучної сім'ї – це нещасна та конфліктна людина, при чому не тільки в особистому житті, а й не "вигідна" для всього суспільства. Тоді коли благополучна людина в сімейному житті – це активний творець всього доброго, гуманного, справедливого. Ось чому прагнення людей до щастя та благополуччя в сімейному житті – справа державна. Ряд вчених-соціологів затверджують, що прогрес суспільства залежить навіть більше від сім'ї, ніж від виробництва, науки, міжнародних відносин, разом узятих [2, с. 98].

Ефективність роботи вихователя з формування економічних уявлень у дітей значною мірою визначається позицією сім'ї, яку вона займає по відношенню до самої дитини як об'єкта задоволення сукупного пізнання та виступає, водночас, носієм соціальних, педагогічних, психологічних, економічних функцій, що вона містить у своїй структурі й добирає оптимальне забезпечення своїх потреб у них.

Вихователі повинні встановлювати та підтримувати постійний контакт з батьками у сфері економічного виховання дітей дошкільного віку. Контакт між сім'єю і педагогом допомагає будувати відносини взаєморозуміння між ними і виробити загальний підхід, також забезпечити логічність і послідовність у навчанні і розвитку самої дитини [1; 3]. Спільне планування допомагає полегшити основні процеси, пов'язані з суспільною поведінкою, навчанням і вихованням дітей. У міру того, як педагог готується до навчання дітей, важливо, щоб він усвідомлював той факт, що навчання починається не з того моменту, коли дитина приходить в групу. Першими вчителями дитини є її батьки. Те, що дитина дізнається в своїй сім'ї, є основою для подальшого, повномасштабного процесу навчання. Загальна мета, котра об'єднує дошкільний заклад і батьків, є виховання освіченої дитини, у тому числі – економічно.

Сім'я відіграє велике значення у всебічному розвитку та соціальному становленні особистості, в тому числі з формування первинних економічних знань, що необхідні дитині на господарсько-побутовому та суспільно-економічному рівнях. Успішне економічне виховання, в тому числі формування економічних знань у дітей старшого дошкільного віку, можливе лише за умови забезпечення тісної взаємодії між закладом дошкільної освіти сім'єю.

Література

1. Акопян Л. Співробітництво, партнерство, довіра. Сучасний погляд на взаємодію педагога і батьків / Л.Акопян, Л.Погорєлова // Дошкільне виховання. – 2013. – №1 – С. 26 – 28.
2. Галкіна Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теория и методика дошкольного образования" / Галкіна Людмила Николаевна. – Челябинск, 1999. – 226 с.
3. Лесик В. Новий формат взаємодії з родиною / В.Лесик, О.Тесленко // Дошкільне виховання. – 2015. – №3. – С. 20-23.
4. Макаренко А.С. Воспитание в семье и школе / А.С.Макаренко – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 309 с.
5. Матвієнко С.І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч. посібник / С.І.Матвієнко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – 106 с.
6. Островская П.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников / П.Ф.Островская – М.: Просвещение, 1990. – 156 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т.І.Поніманська. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с. – (Серія "Альма-матер").

8. Сазонова А.В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. "Дошкільна педагогіка" / А.В.Сазонова – О., 2007 – 21 с.

9. Сасова И.А. Экономическое воспитание детей в семье. В помощь лектору / И.А.Сасова – М.: Просвещение, 1989. – 45 с.

УДК 371. 32: 51

ЕВРИСТИЧНА БЕСІДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Андруша В.М., студентка IV курсу Навчально-наукового інституту точних наук і економіки Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Задекларована суб'єкт-суб'єктна парадигма освіти вимагає діалогічного спілкування вчителя та учнів. Одним з шляхів розв'язання цієї проблеми є використання на уроках евристичної бесіди. Завдяки вмільому застосуванню діалогічного спілкування на уроці підвищується активність учнів, відбувається стимулювання пізнавального інтересу особистості, формуються партнерські стосунки між вчителем та учнями. У діалогічному спілкуванні під час використання евристичної бесіди школярі не пасивно сприймають інформацію, а активно разом з вчителем здобувають знання. Такий підхід передбачає багатоголосся, поліфонію думок, висловлювань, дій усіх його учасників. Завдяки діалогу школярі навчаються діяти в нестандартних ситуаціях, бачать протиріччя факторів, які вивчаються, доводять, обстоюють особисту точку зору, розв'язують проблеми, шукають нестандартні шляхи їх вирішення. Діалог також є необхідним та ефективним способом розвитку в учнів розумової, мовленнєвої, творчої, мисленнєвої діяльності.

Під час діалогічного спілкування на уроці учні набувають навичок активного слухання, визначення головної думки, аргументованого відстоювання власної точки зору. Кожен діалогічний урок створює сприятливу ситуацію для вияву творчості учнів і вчителя, формування навичок прийняття рішень і готовності до особистої відповідальності за їх результат.

Найбільш сприятливими формами для організації діалогічного спілкування є нетрадиційні уроки, проблемне навчання, евристичні бесіди. Тому в системі роботи вчителя такі бесіди повинні активно використовуватися.

Бесіда є важливим засобом формування діалектичного мислення учнів. Ця форма спілкування дозволяє учневі бути не просто споживачем знань, а й активним співучасником їх здобуття.

Незаперечною перевагою бесіди є й те, що вона спонукає учнів відстоювати свою точку зору під час обговорення проблеми, привчає їх до шанобливого, терпимого ставлення до позиції інших учасників діалогу.

Бесіда здійснює вплив та емоційну сферу учня. Він переживає, обурюється, коли його переконують у неправильності, в неспроможності його позиції в суперечці, і, навпаки, радіє, коли має рацію. Знання, що засвоюються в діалоговій взаємодії, бувають прикрашені особливим емоційним відтінком. Тому емоційне ставлення до змісту діалогу і до його учасників є важливою умовою вироблення оціночних суджень та емоційного виховання учнів [1, с. 43].

Евристична бесіда була предметом дослідження з давніх часів. Її вивчали Я.Коменський, Ж.Руссо, А.Дістерверг. В наш час евристичною бесідою як методом навчання займався М.Кобзов, Н.Горбачов, Я.Бурлака, О.Беляєв.

Відомий педагог В.Шадриков зазначає: "У філософії та педагогіці наполегливо використовується підхід до навчання з позиції суб'єктно-суб'єктних відносин, який переконує, що вчителі та учні повинні спільно йти до засвоєння знань. Найбільш ефективно це дозволяє зробити діалог, що розглядається як спільний процес і метод дослідження. Можна сказати, що в педагогіці виникає метод діалогу в різних формах і модифікаціях. Логіка суб'єкт-суб'єктних відносин передбачає зміни в побудові уроків" [6, с. 32].

Необхідність підвищення творчої складової діяльності учнів потребує зміни діалогічних методів навчання. При значній увазі багатьох дослідників до діяльності учнів у процесі навчання, саме система запитань учня не розглядалася ними як продукт його пізнавальної діяльності. Слід зазначити, що як тільки організовується в навчальному процесі питальна діяльність учня, діалог стає евристичним. Щоб відокремити методи, спрямовані на організацію питальної діяльності учня від інших методів діалогічної взаємодії, ми назвали метод навчання, в якому ініціатива в постановці запитань вчителю належить учневі, методом евристичного діалогу.

На думку З.Абасова, метод евристичного діалогу являє собою єдність методів викладання та методів навчання, є засобом взаємозалежної діяльності вчителя та учнів. Викладання, яке спрямоване на активізацію процесу навчально-пізнавальної діяльності, стимулює його. Сказане

не означає, що метод евристичного діалогу є копією методів пізнання науки. Метод евристичного діалогу, з одного боку, є системою цілеспрямованих дій вчителя, які організують питальну пізнавальну діяльність учня, що забезпечує засвоєння ним змісту освіти. З іншого боку, метод евристичного діалогу – це метод навчання самого учня, метод розвитку його вмінь самостійно здобувати знання" [1, с. 44].

Мета статті – розкрити значення евристичної бесіди як методу навчання, показати можливості її ефективного використання на уроках математики.

Метод евристичного діалогу нерозривно пов'язаний з поняттями "навчального діалогу", "дидактичної ситуації". Найменшою дидактичною одиницею евристичного діалогу є дидактична ситуація "питання учня – відповідь вчителя". Першочергово важливим є факт спільної спрямованості пізнавальної діяльності учня і вчителя на вирішення навчальних проблем [там само, с. 44].

Процес взаємодії вчителя та учнів у навчальному діалозі технологічно складний і неоднозначний в силу багатогранності та неповторності як суб'єктів навчання, так і основних функцій діалогічної взаємодії: інформаційно-змістовної, інформаційно-профілактичної, коригуючої, контрольної, оціночної. Інваріантом же, базою навчального діалогу є пізнавальне питання. Йому належить виключне місце в навчальному процесі. Роль питань у навчанні важко переоцінити: вони, по суті, пронизують всю навчальну діяльність. Через питання формується альтернативне мислення учнів, їх пізнавальні інтереси, висуваються і формуються різні дидактичні й пізнавальні цілі, відбувається осмислення навчальної інформації, вироблення переконань учнів, вдосконалення організаційних форм навчання.

Метод евристичної бесіди дозволяє моделювати евристичне навчання таким чином, що алгоритмізується процес здобуття учнем знань. Алгоритм є орієнтовною основою дій як вчителя, так і учня (за теорією поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна) [5].

На практиці навчальна бесіда зазвичай здійснюється в тій послідовності, у якій її бачить учитель. Учень змушений відповідати на запитання вчителя і при цьому не може розкрити перед ним своє коло інтересів у досліджуваній конкретній темі. А процес навчання буде більш ефективним в тому випадку, якщо вчитель допоможе розкрити й розширити сферу інтересів учня, що можливо тільки тоді, якщо він буде бачити горизонти цієї сфери і буде знати, в чому саме зацікавлений той, кого навчають.

Дидактична сутність евристичної бесіди як методу полягає в тому, що це метод навчання, що передбачає розмову вчителя з учнями, організується за допомогою продуманої системи запитань і передбачає не пряме повідомлення знань учням, а їх власний пошук зв'язків із уже відомим і встановлення закономірностей [4, с. 4].

І.П.Підласий виокремлює такі головні особливості методу евристичної бесіди:

- знання не пропонуються у готовому вигляді, а їх треба здобувати самостійно;
- вчитель організовує не повідомлення чи виклад знань, а їх пошук за допомогою різних засобів;
- учні самостійно формулюють висновки під керівництвом вчителя [6, с. 211].

З урахуванням системного підходу до навчально-педагогічної діяльності, метод евристичної бесіди на уроках математики слід розглядати як комплексний. Комплексність методу виявляється в тому, що за його допомогою:

- організовується навчально-пізнавальна діяльність учня із самостійного набування знань;
- ця діяльність стимулюється;
- питальна діяльність учня в діалозі контролюється та оцінюється.

Все це свідчить про багатогранність методу евристичного діалогу на уроках математики.

У методі евристичної бесіди на уроках математики питання розглядається нами також як критерій оцінки знань і вмінь учнів. Основними показниками є три:

- інтенсивні питання учня "вглибину" досліджуваного матеріалу;
- екстенсивні питання "вширину";
- кількісна різниця між питаннями учня і питаннями вчителя [4, с.22].

По суті, при підготовці до уроку математики питання "вглибину" визначаються вимогами загальноосвітнього стандарту, тобто тим мінімумом знань та умінь, який необхідний для засвоєння програмної теми. Питання "вширину" – це додаткові запитання. Опрацювання вчителем навчального матеріалу досліджуваної теми пов'язане з вичленування проблемного питання і кодуванням його змісту в питально-відповідну систему. Основні умови ефективного застосування методу евристичного діалогу пов'язані з дидактичною обробкою змісту досліджуваного матеріалу, організацією питальної діяльності учнів (умови організації), з оцінкою евристичної діяльності учня при вивченні нового матеріалу (умови оцінки).

При вивченні нового матеріалу на уроках математики за допомогою методу евристичного діалогу реалізується пріоритет умінь учня перед знаннями. Відбувається поряд з пізнанням нового цілеспрямованого навчання учнів вмінню самостійно ставити питання в процесі пізнання. Традиційна система вивчення нового матеріалу тут значно змінюється, підвищується інтенсивність навчальної діяльності учня.

Пріоритетне значення зворотного зв'язку в навчальному процесі при застосуванні методу евристичного діалогу на уроках математики дозволяє розглянути питання учня як інструмент його пізнавальної діяльності, і від того, як буде володіти учень даними інструментом, залежить ефективність засвоєння нового знання. Отже, у методі евристичної бесіди реалізується принцип зворотного зв'язку: уміння учня задавати питання вчителю нерозривно пов'язані з ефективністю засвоєння ним знань.

Методологія дослідження будь-якого об'єкта вимагає спочатку виділення його серед інших об'єктів. Категорії частини й цілого піддаються всебічному аналізу лише на аналітичній стадії розвитку наукового знання. Пізнання об'єкта як цілого ґрунтується на дослідженні його властивостей. На цьому етапі він розглядається переважно зі свого зовнішнього боку, доступного живого споглядання. Вичленовування зовнішнього боку і об'єкту в цілому корелюється постановкою питання "Що?". Наступним етапом дослідження є опис властивостей виділеного об'єкта (явища). Проникаючи вглиб об'єкта, мислення розчленовує ціле на частини, досліджує кожну з них окремо. Цьому етапу пізнання відповідає постановка питань "Як?". Знаходження закономірних зв'язків між виділеними властивостями, виявлення причин і наслідків, встановлення закономірностей і законів вимагає від дослідника пояснення пізаного. Якісно різні властивості, сторони, етапи об'єкта пізнання синтезуються. Синтез ототожнюється з питанням "Чому?". Хоча аналіз та синтез доповнюють один одного, "аналітичний" період історично передує "синтетичному". Проектуючи об'єкти наукового відкриття (явища, властивості, закони) на об'єкти навчального пізнання виділимо універсальну послідовність дослідження кожного з цих об'єктів, яку представимо у вигляді базисної тріади питань. (див. рисунок 1) [4, с.38].

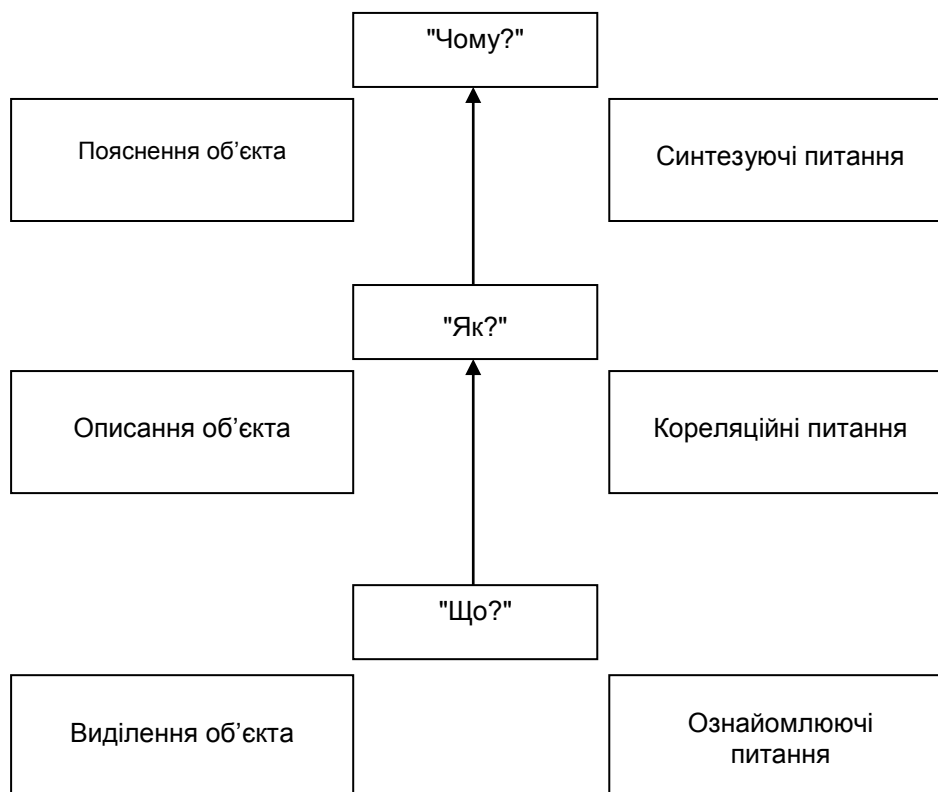


Рис. 1. Базисна тріада евристичних питань

Базисна тріада евристичних питань визначає стратегію творчого пошуку учнів при вивченні теми, стимулює евристичні функції мислення. Використання тріади в діалогічній взаємодії дозволяє з'єднати в єдине ціле дві складові мислення: мислення логічне (питання першого та другого рівнів) і образне мислення (третя група питань тріади).

Наведемо послідовність основних етапів застосування методу евристичного діалогу в навчальному пізнанні.

Перший етап. На початку уроку математики вчитель готує учнів до питальної діяльності. Він пояснює, як і в якій послідовності краще ставити запитання. Далі пропонує учням самим знайти відповідь на те чи інше питання (залежно від теми уроку), використовуючи запропоновану послідовність питань (базисну тріаду питань). При цьому вчитель попереджає аудиторію, що якщо питання учня буде поставлено з порушенням наведеної нижче послідовності питань, то вчитель відповість питанням на таке питання учня ("зустрічним" питанням).

Другий етап. Вчитель ставить перед учнями головну проблему й наводить ключові слова, значення яких учень розуміє за умови постановки своїх питань.

Третій етап – питально-відповідальні ситуації при вивченні запропонованої теми.

Навчально-пізнавальна активність учнів визначається постановкою трьох груп питань. Перша група питань учнів пов'язана з з'ясуванням змісту основних понять і термінів, виражених ключовими словами і умовно визначається питальним словом – "Що?". Друга група питань пов'язана з перебуванням кореляції між ключовими словами – питання "Як?". Третя група питань передбачає постановку учнями будь-яких питань вчителю з метою подальшого вивчення теми "Чому?" або "Якщо..., то?".

Якщо учень ставить питання з порушенням вищевикладеної послідовності, то вчитель відповідає запитанням на запитання. Кількість "зустрічних" питань вчителя є одним з критеріїв оцінки вмінь учнів ставити запитання.

Четвертий етап. Підведення підсумків та виставлення оцінок.

П'ятий етап – оголошення домашнього завдання, в якому потрібно скласти послідовність питань, з метою доведення або спростування запропонованого вчителем твердження.

Отже, роль бесіди на уроці математики дуже велика. Для організації змістовної бесіди необхідно в момент підготовки до уроку планувати й точно визначати його мету, місце, логіку побудови, передбачивши заздалегідь можливі варіанти відповідей учнів. Тоді ефективність уроку буде набагато вищою, оскільки на ньому будуть створені умови для розвитку мислення та мовлення учнів [4, с.87].

Запитання, які можуть бути поставлені під час евристичної бесіди за своїми функціями можна поділити на три групи:

- репродуктивно-мнемонічні запитання, що активізують лише роботу пам'яті й спрямовані на відтворення або закріплення раніше вивченого;
- репродуктивно-пізнавальні запитання, що стимулюють репродуктивну пізнавальну діяльність, спрямовану на розв'язування задач раніше засвоєними способами і не дають учням принципово нових знань;
- продуктивно-пізнавальні запитання, що стимулюють пошукову пізнавальну діяльність учнів і дають їм істотно нові знання [3, с. 95].

Перша група завдань відтворює діалог учителя і учнів, коли основні повідомлення робить сам учитель. Це бесіда-пояснення або репродуктивна бесіда. Друга і третя групи завдань реалізуються на основі бесіди евристичного характеру. Для другої групи завдань властивий дедуктивний хід бесіди, а для третьої – індуктивний.

Репродуктивна бесіда схожа до методу пояснення та проводиться за певним планом. Запитання за характером переважно риторичні або навідні.

На етапі вивчення нового матеріалу наведемо приклад використання такого типу бесіди під час вивчення теми "Множення двоцифрового числа на двоцифрове".

Розв'яжемо задачу.

Задача. Школа купила 36 спортивних костюмів, по 24 грн. кожний.

Визначити вартість покупки.

Яку дію треба виконати, щоб знайти відповідь задачі? (Дію множення, 24 помножити на 36). Як виконати обчислення усним способом?

$$24 \cdot 36 = 24 \cdot (30 + 6) = 24 \cdot 30 + 24 \cdot 6 = 720 + 144 = 864 \text{ (грн.)}$$

Окремі дії можна подати в єдиному запису. Множники записують один під одним. Спочатку множимо 24 на 6, потім 24 множимо на 30 і знайдені числа додаємо. Учитель подає пояснення множення і пропонує учням повторити його.

Задачі на три дії, які включають два рази операцію зменшення або збільшення числа на кілька одиниць чи в кілька разів [2, с. 225].

Задача. Коневі на день дають 16 кг сіна, кормових буряків – у 2 рази менше, ніж сіна, а вівса – у 4 рази менше, ніж буряків. Скільки кілограмів кормів дають коневі на день?

Сіна – 16 кг.

Буряків – у 2 рази менше, ніж сіна > ?

Вівса – у 4 рази менше, ніж буряків.

Після ознайомлення із змістом задачі вчитель повідомляє, що задачу аналізуватимемо від числових даних.

Коневі давали сіно, буряки і овес. Треба знайти, скільки кілограмів буряків згодовували коневі на день. Із задачі вже відомо, що на день коневі видавали 16 кг сіна.

Що відомо про буряки? Як знайти, скільки коневі давали кілограмів буряків? (Буряків давали в 2 рази менше, ніж сіна. Щоб знайти, скільки давали коневі буряків, треба 16 поділити на 2).

Що відомо про овес? Як дізнатися, скільки давали вівса? (Вівса давали в 4 рази менше, ніж буряків. Щоб знайти, скільки давали кілограмів вівса, треба кількість кілограмів буряків поділити на 4).

Розповісти повністю план розв'язування задачі. Записати розв'язання в зошит.

Підсумовуючи роботу над задачею, учитель звертає увагу на те, що під час її розв'язування довелося два рази зменшувати число в кілька разів.

Бесіда із застосуванням прийому аналогії формується від одиничного до одиничного, в результаті цього знання переносяться з раніше вивченого об'єкта на інший, менш вивчений.

На етапі вивчення нового матеріалу розглянемо приклад використання евристичної бесіди під час вивчення теми "Усне додавання трицифрових чисел без переходу через розряд".

Бесіда. Ми вміємо додавати двоцифрові числа. Поясніть прийом додавання, користуючись розгорнутим записом:

$$26 + 43 = (20 + 6) + (40 + 3) = (20 + 40) + (6 + 3) = 60 + 9 = 69.$$

Подумайте, чи можна таким способом знайти суму трицифрових чисел 243 і 321 (учитель не показує розгорнутого запису).

Скільки чисел додавали у першому прикладі?

Як записували числа у першому прикладі? Які доданки додавали? Спробуйте зробити так само і при додаванні трицифрових чисел.

Застосовуючи евристично-дедуктивну бесіду, вчитель повідомляє загальне положення, а потім за допомогою запитань спрямовує учнів до з'ясування конкретних прикладів [2, с. 229].

Ось приклад евристичної бесіди під час вивчення теми "Розв'язування рівнянь на знаходження невідомого множника".

Підготовка та пояснення нового матеріалу.

Прочитайте приклад $6 \cdot 3 = 18$. Поділіть добуток на один з множників. Що ви помітили? Що дістали, коли добуток поділили на один з множників?

Задача. Невідоме число помножили на 4 і дістали 28. Знайти невідоме число.

Для розв'язування задачі позначимо невідоме число буквою x . Як тоді можна записати задачу? (Можна скласти рівняння $x \cdot 4 = 28$).

Що відомо в цьому рівнянні? Що невідомо? Як знайти невідомий множник?

Запишемо розв'язання рівняння і відповідь задачі:

$$x = 28:4$$

$$x = 7.$$

Відповідь: невідоме число дорівнює 7.

Приклад конспекту уроку-евристичної бесіди з теми: "Зовнішній кут трикутника та його властивості".

Мета: домогтися свідомого засвоєння учнями означення зовнішнього кута трикутника та його властивостей, сформувати вміння учнів формулювати означення, властивість та наслідки з неї, застосовувати дані твердження при розв'язуванні задач; сприяти розвитку пізнавальних здібностей учнів; сприяти вихованню культури математичного мовлення та математичних записів.

Тип уроку: засвоєння нових знань.

Хід уроку

I. Перевірка домашнього завдання

- теорема суми кутів трикутника та наслідки з теореми.
- відповіді учнів.

II. Актуалізація опорних знань

1. Фронтальне опитування з використанням табл. 1 "Задачі за готовим малюнком"

a. Сформулювати означення суміжних кутів та знайти пари таких кутів на вказаних малюнках 1 – 4 (А);

b. Дати означення вертикальних кутів і знайти пари таких кутів за малюнком 4А;

c. Чому дорівнюють кути трикутника ABC (за мал. 4Б)? Які властивості кутів використані? Сформулювати їх.

d. Розв'язати задачі за малюнком 1 – 3 (Б).

Задачі за готовим малюнком

| | А | Б |
|---|--|--|
| 1 | | <p>$\angle 1 = 120^\circ, \angle 2 = \angle 3$ $\angle 2, \angle AOM - ?$</p> |
| 2 | | <p>$\angle 1 = 2\angle 2.$ $\angle 1, \angle 2 - ?$</p> |
| 3 | | <p>$\angle 1 : \angle 2 = 2 : 7.$ $\angle 1, \angle 2 - ?$</p> |
| 4 | <p>$\angle 1 = 60^\circ, \angle 3 = 40^\circ.$ $\angle 2, \angle 3, \angle 5, \angle 6 - ?$</p> | |

III. Вивчення нового матеріалу.

1. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності (методом задачі-проблеми).

Постановка проблеми з теми уроку.

Задача 1.

Розв'язання (I спосіб)

1) $\angle C = \angle B = 30^\circ$ (властивість кутів рівнобедреного трикутника);

2) $\angle A = 180^\circ - (\angle C + \angle B) = 180^\circ - 60^\circ = 120^\circ$ (за теоремою про суму кутів трикутника);

3) $\angle DAB = 180^\circ - \angle BAD = 180^\circ - 120^\circ = 60^\circ$ (означення суміжних кутів та їх властивість).

Відшукаємо інший спосіб розв'язання даної задачі ввівши нове поняття, а саме поняття зовнішнього кута трикутника та довідавши його властивість, (повідомляємо тему та мету уроку).

Введення поняття "зовнішній кут трикутника" методом евристичної бесіди.

Вчитель: покажіть та назвіть кути трикутника (мал.1, малюнок заздалегідь побудований на дошці).

Учень: $\angle 1, \angle 2, \angle 3$.

Вчитель: як називаються кути 3 і 4?

Учень: суміжні.

Вчитель: побудуйте кути суміжні з кутами трикутника 1 та 2, позначте їх.

Такі кути називаються зовнішніми кутами трикутника (вводиться означення).

Зовнішнім кутом трикутника називають кут, суміжний з кутом цього трикутника.

Робота по засвоєнню даного поняття (за готовим малюнком).

– Зобразити зовнішній кут $\triangle ABC$:

а) у його вершині, вказати кількість таких кутів;

б) при основі $\triangle ABC$.

– Які дії необхідно виконати, щоб побудувати, наприклад, зовнішній кут трикутника при вершині А? (Продовжити сторону трикутника за вершину А).

– Скільки зовнішніх кутів можна побудувати при вершині А?

– Нехай зовнішній кут трикутника при вершині В дорівнює 125° . Чому дорівнює $\angle ABC$? ($180^\circ - 125^\circ = 55^\circ$)

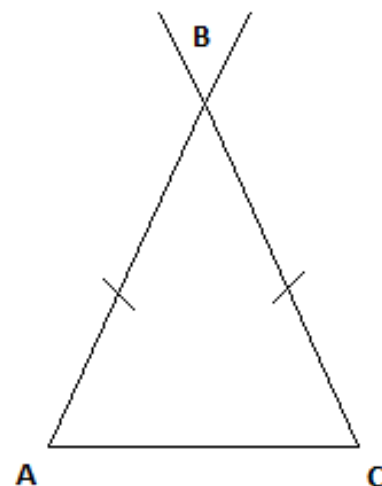
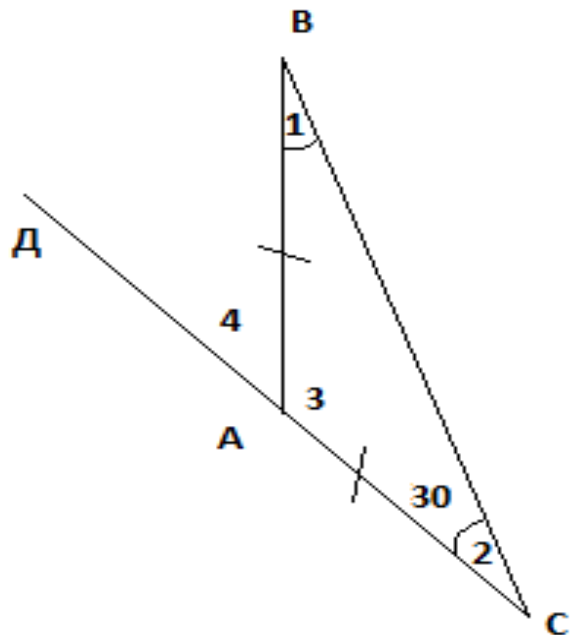
– Чи може зовнішній кут трикутника:

а) дорівнювати внутрішньому куту? (Так).

б) бути меншим за внутрішній кут трикутника? (Так, якщо зовнішній кут трикутника суміжний з даним внутрішнім кутом).

Властивість зовнішнього кута трикутника. Робота з теоремою.

Мотивація вивчення теореми та розкриття її змісту.



Практична робота. "Відкриття теореми"

Учням пропонується побудувати $\triangle ABC$ (довільний). Виміряти зазначені кути в таблиці (табл. 2) кути трикутника та заповнити її.

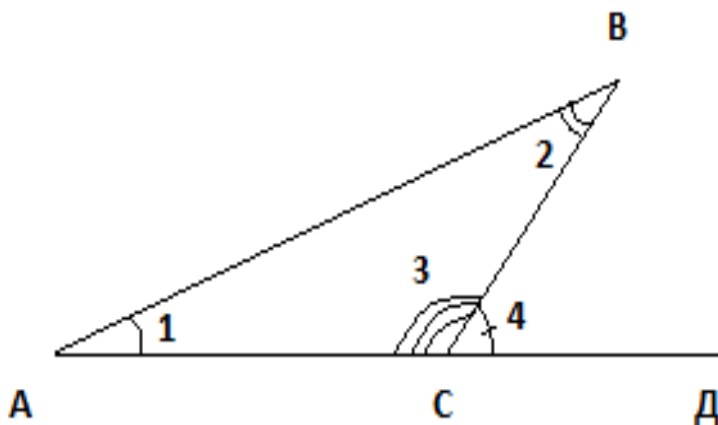
Таблиця 2

| Величина кутів $\triangle ABC$ | | Величина зовнішнього кута $\triangle ABC$, не суміжного з кутами А і С |
|--------------------------------|---|---|
| А | С | |
| Припущення | | |

Формулюється теорема.

Теорема. Зовнішній кут трикутника дорівнює сумі двох внутрішніх, не суміжних з ним.

Робота над структурою теореми.



Дано: $\triangle ABC$ – довільний, $\angle 4$ – зовнішній кут $\triangle ABC$

Довести: $\angle 4 = \angle A + \angle B$

Доведення

Введемо позначення: $\angle A = \angle 1$, $\angle B = \angle 2$, $\angle BCA = \angle 3$.

1) $\angle 4 = 180^\circ - \angle 3$ (означення та властивість суміжних кутів);

2) $\angle 3 = 180^\circ - (\angle 1 + \angle 2)$, оскільки $\angle 1 + \angle 2 + \angle 3 = 180^\circ$ (за теоремою про суму кутів трикутника);

3) Тоді $\angle 4 = 180^\circ - (180^\circ - (\angle 1 + \angle 2)) = 180^\circ - 180^\circ + \angle 1 + \angle 2 = \angle 1 + \angle 2$.

Отже, $\angle 4 = \angle A + \angle B$, що й треба було довести.

Наслідок: зовнішній кут трикутника більший від будь-якого внутрішнього кута, не суміжного з ним.

IV. Закріплення вивченого на уроці.

Вправа 437

Відповідь: мал. 310, мал. 312.

Вправа 441

Зовнішній кут при вершині С трикутника ABC дорівнює 70° . Знайдіть суму внутрішніх кутів А і В цього трикутника.

Відповідь: 70° .

Вправа 445

Два кути трикутника дорівнюють 61° і 38° . Знайдіть градусну міру зовнішнього кута при третій вершині.

Відповідь: 99° .

V. Підсумок уроку

– Що нового ми дізналися на даному уроці? (Поняття зовнішнього кута трикутника на рівні означення та його властивість).

– Чому навчилися? (Визначати за даною властивістю величини кутів трикутника та встановлювати вид трикутника за вказаною мірою його зовнішніх кутів).

Відмітити роботу учнів, зокрема кращих.

VI. Домашнє завдання

Вивчити §18, вправи 439, 442, 446. Повторити пункт 8.

Сутність евристично-індуктивної бесіди полягає в тому, що вчитель спочатку пропонує розглянути конкретні приклади (однотипні). На основі їх аналізу учні приходять до загального висновку [2, с. 305].

Отже, евристична бесіда є надзвичайно важливим методом навчання, під час використання якої учні самостійно шукають шляхи розв'язання проблеми. Від репродуктивної бесіди евристична відрізняється тим, що своєю структурою вона спрямована на створення проблемної ситуації для учнів, які, вирішуючи її, власними зусиллями формулюють висновки.

Специфічними ознаками методу евристичної бесіди є такі: по-перше, детальна підготовка до неї вчителя за наведеною схемою, ретельний підбір питань; по-друге, вміння ставити запитання так, щоб стимулювали процес мислення; по-третє, підтримка в класі робочої атмосфери дискусії і пошуку, оскільки цей метод потребує як невимушеності для активної інтелектуальної роботи, так і зосередженої спрямованості на результат.

Головною умовою ефективності використання методу евристичної бесіди є повідомлення нового матеріалу з опорою на попередній власний досвід учнів. Важливу роль відіграють також суб'єктивні фактори – готовність вчителя та учнів як до викладання і сприймання словесного матеріалу, так і до керівництва і, відповідно, ведення частково-пошукових мисленнєвих операцій.

На уроках математики евристичну бесіду можна ефективно використовувати під час вивчення багатьох тем практично у всіх класах: для ознайомлення з закономірностями (властивості арифметичних дій; взаємозв'язки між математичними поняттями, зв'язки між компонентами і результатами арифметичних дій, пропорційна залежність між величинами); знаннями практичного характеру, які вводяться на підставі теоретичних знань (обчислювальні прийоми, прийоми розв'язання рівнянь, знаходження числових значень величин за відомими формулами); задачами нового виду.

Література

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе/ З.Абасов // Народное образование. – 1993. – №9 – 10. – С. 43 – 45.
2. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах / М.В.Богданович, М.В.Козак, Я.А.Король. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 336 с.
3. Зильбергер Н.И. Урок математики. Подготовка и проведение / Н.И.Зильбергер. – М.:Просвещение. – 1995. – 178 с.
4. Кобзов М.С., Горбачев Н.А. Сократический метод обучения. – Саратов, 1991. / М.С.Кобзов, Н.А.Горбачев. – 124 с.
5. Король А.Д. Метод эвристического диалога в технологии творческой самореализации учащихся / А.Д.Король: [електронне джерело]. // Інтернет-журнал "Эйдос". – http://www.eidos.ru/journal/2_002/0418.htm. – заголовок з екрану російською. – 16.05.17р.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн.: Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 747 с.
7. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под. науч. ред. В.Д.Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.

УДК 37.013.43

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Басова І.І., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

В даній статті автор теоретично аналізує різновиди причин виникнення девіантної поведінки у неповнолітніх. Зокрема, автор аналізує погляди різних вчених психології, соціології, соціальної роботи на причин виникнення девіантної поведінки. Розглянуто такі причини девіантної поведінки як слабкавість, психологічний клімат сім'ї, патології, психічні стани та інші.

Ключові слова: важковиховуваність, девіантна поведінка, девіації, педагогічно занедбані.

Сьогодні через нестабільність суспільства, нехтування загальнолюдських цінностей і зниження рівня життя населення, посилілись негативні тенденції, які висувають підвищені вимоги до самовизначення і стабільності особистості, а також провокують її девіантну поведінку, аномалії розвитку й, нерідко, деградацію та саморуйнування. Це пов'язано з глибокими соціально-економічними і політичними змінами, що різко загострило соціальні проблеми, збільшило безпритульність, знедоленість, психологічні розлади великої кількості населення, особливо підлітків. Проблема девіантної поведінки та її корекції завжди була однією з найважливіших у соціальній педагогіці, психології, кримінології, але зараз, вона носить масовий характер та потребує особливої уваги.

Дослідження девіантної поведінки у світовій психолого-педагогічній літературі представлені достатньо широко, а в сучасній вітчизняній соціальній роботі є актуальною, тому що саме девіантна поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню й формуванню, розвитку її громадянської самосвідомості.

Метою статті є аналіз різних підходів вчених до виокремлення низки причин, що спонукають підлітків до проявів девіантної поведінки.

Дослідження девіантної поведінки в соціально-педагогічних науках має багаторічну історію, а в сучасній соціальній сфері є визначальним, тому що саме вона перешкоджає соціалізації особистості, її становленню і формуванню, розвитку громадянської самосвідомості.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі розглядають проблеми, які присвячені девіантній поведінці, пов'язані головним чином з важкими дітьми та підлітками, які являють собою групу підвищеного ризику. Дослідження останніх десятиріч на Заході стосувалися найрізноманітніших аспектів проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх.

Вагомий внесок у дослідження психолого-педагогічних аспектів важковиховуваності, попередження правопорушень серед неповнолітніх зробили як педагоги минулого так і сучасності: К.Ушинський, П.Блонський, С.Шацький, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Нині проблемою відхилень (девіацій) у поведінці займаються представники різних галузей наук: медики, юристи, соціологи, психологи, педагоги. Так, соціальні аспекти девіантної поведінки досліджують В.Афанасьєв, М.Бобнєва, Я.Плінський, В.Кудрявцева та ін.; психологічні складові даного явища обґрунтовані в працях О.Змановської, І.Башкатова, Б.Братуся, М.Буянова, Л.Виготського, К.Леонгарда, Д.Фельдштейна та ін.

Серед дослідників проблему відхилень у поведінці неповнолітніх вивчали такі вчені, як А.Антонова, І.Дьоміна, О.Киричук, І.Лисенко, Н.Максимова, Т.Титаренко, В.Татенко, С.Тарарухін, С.Яковенко та ін. Серед сучасних дослідників девіантної поведінки соціально-педагогічні аспекти розглядалися в працях О.Гройсмана, А.Капської, В.Матвєєвої, Д.Ніколенко, В.Овчаренко, В.Оржеховської, В.Орлова, Н.Пихтіної, О.Свириденка, М.Фіцули та інших.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема відхилень у поведінці неповнолітніх і, зокрема, проблема відхилень (девіацій) у поведінці дітей інтенсивно досліджувалась вченими протягом тривалого періоду часу. Незважаючи на значні здобутки у вивченні окремих аспектів проблеми девіантної поведінки, аж ніяк не можна вважати вичерпною. Наприклад, залишаються малодослідженими класифікації причин виникнення девіантної поведінки у підлітків.

Девіантна поведінка являє собою систему вчинків особистості, що відхиляється від загальноприйнятої норми (норми психічного здоров'я, права, культури, моралі тощо) [6]. Девіації у поведінці можуть трактуватися як позитивні, так і негативні. У разі позитивних девіацій йдеться про нестандартну особистість, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість і, загалом, свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства. Негативні девіації поведінки пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді уникання морального і естетичного контролю за власною поведінкою, яка стає соціально дезадаптованою. У зв'язку з цим можна говорити про девіантність особистості – сукупність засвоєних особистістю асоціальних, аморальних поглядів на життя, які не відповідають соціальним очікуванням та за певний час стають її соціальною позицією, що перешкоджає самоактуалізації особистості, її особистісному зростанню, спричиняє девіантний спосіб життя.

Вивченню причин виникнення девіантної поведінки у підлітків велику увагу приділяє ряд наук – соціологія, соціальна психологія, соціальна робота, предмет дослідження яких має комплексний, міждисциплінарний характер і охоплює спектр соціально-психологічних проблем, які призводять до виникнення девіантної поведінки у підлітковому віці. У цьому контексті Л. Вейланде [2], розглядаючи девіантну поведінку як наслідок процесів соціалізації, підкреслює, що така поведінка має характер стереотипного, стійкого утворення й призводить до формування негативних стереотипів соціальної поведінки особистості.

З точки зору соціально-педагогічної науки серед причин виникнення девіантної поведінки у підлітків можна виокремити і індивідуальні особливості особистості важковиховуваної дитини, помилки і прорахунки у їхньому процесі соціалізації.

Так, у дослідженнях А. Личко зазначається, що для багатьох підлітків притаманні акцентуації характеру – надмірне вираження окремих рис характеру або їх поєднань, що представляє крайні варіанти норм, за яких окремі риси характеру посилені й межують з ознаками психопатії, що, у свою чергу, може відбитися на поведінці підлітків.

Л.Веккер [3] підкреслює, що на поведінку підлітка помітно впливають темперамент та емоції особистості, оскільки форма поведінки детермінується інтенсивністю, швидкістю і ритмами психічних процесів. Темперамент впливає на оцінку чинників людського існування, а тому і на мотиви відповідної реакції, і на вибір форм поведінки, пов'язаних із шкідливістю або корисністю зовнішнього впливу.

Із психічними відхиленнями особистості (розумові дефекти, психопатія, неврівноваженість тощо) девіантну поведінку пов'язував З. Фрейд, відомий психолог, який досліджував причини

виникнення девіантної поведінки. Вивчаючи психічні механізми неврозів, учений дійшов висновку, що в їх основі лежать несвідомі переживання, які носять травматичний характер.

З.Фрейд уважав, що девіантна поведінка зумовлює конфлікт між такими рівнями психіки, як свідомість і стихійний несвідомий потяг. Ця думка підтримується і сьогодні при розгляді причин виникнення девіантної поведінки підлітків, адже в процесі вибору поведінки неповнолітнім велике значення має несвідоме явище – сукупність психічних процесів, що знаходяться поза рефлексією суб'єкта.

У першому випадку можна говорити про граничні стани між психічним здоров'ям і патологією. До них належать патологічні, або оборотні розлади, які виникають при гострих психічних травмах або слабких, але постійно діючих, а також при тривалих соматичних захворюваннях. Граничні стани – це неврози, що є реакцією на порушення значимої для підлітка системи відносин; психопатії, що викликаються особливими, екстремальними умовами середовища. Вони безпосередньо перешкоджають соціальній адаптації підлітка внаслідок певної патології характеру [4].

Отже, можна сказати, що до чинників, що зумовлюють риси девіантної поведінки підлітка належать розлади психічних процесів, неявні й явні; акцентуації характеру; темперамент та емоції особистості, тобто індивідуально-типологічні особливості.

Причинами виникнення девіантної поведінки підлітків можуть бути також і **спадковість**. Досліджуючи вплив спадковості на поведінку підлітка, його індивідуальні властивості протягом усього життя, психологи детермінують схильність до психічних захворювань, алкоголізму, агресивної поведінки і навіть до злочинної поведінки і зазначають, що практично неможливо відокремити ефекти впливу середовища від ефектів спадковості. В.Еріксон підкреслює, що особистісні риси впливають на те, яку форму поведінки з усіх можливих, що існують в суспільстві, людина вибирає.

Так, В.П.Лютій, зазначає, що **причини** протиправної поведінки слід шукати в соціальних умовах існування людини і в особистих рисах, що знижують адаптивні можливості людини, перш за все в її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сфери. Дослідник наголошує на тому, що соціальні проблеми, з одного боку, породжують складні життєві ситуації, при вирішенні яких людина порушує правові норми, з іншого – впливають на соціалізацію особистості людини. Особистісні ж якості людини ускладнюють оцінку ситуації, не дають їй можливість прийняти адекватне рішення, свідомо керувати своєю поведінкою, протистояти негативному впливові інших осіб [Лютій...].

Серед **соціальних чинників** виникнення девіантної поведінки В.Лютій виділяє:

- загострення соціальних проблем (зниження рівня життя, проблеми зайнятості і працевлаштування, забезпечення житлом тощо);
- неефективну роботу соціально-культурної сфери, обмежені можливості для змістовного проведення дозвілля;
- недосконале законодавство;
- недоліки в роботі правоохоронних органів;
- кризу системи народної освіти;
- низький рівень правової, педагогічної культури населення;
- криміналізацію культури;
- поширення зловживання алкоголем, наркотичними речовинами;
- недостатній рівень соціального захисту населення;
- брак можливостей отримати соціально-психологічну допомогу тощо.

З-поміж факторів соціалізації, якщо розглядати їх поодиночі й аналізувати міру впливу на можливість формування девіантної поведінки, одним із найголовніших і вагомих є сім'я, вплив якої підліток відчуває раніше за інші. Умови сім'ї – соціальне становище, рід занять, матеріальний рівень – значною мірою зумовлюють життєвий шлях дитини. Практично немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки людини, який не мав би коренів в умовах родинного життя в сучасному чи минулому.

Водночас значний вплив на формування особистості підлітка сприяє стиль взаємин із батьками, який тільки частково зумовлений їх соціальним і матеріальним станом. Стилі таких взаємин: демократичний, авторитарний та ліберальний. Сьогодні вже не викликає заперечень таке положення, що найкращі взаємини з батьками складаються лише тоді, коли вони підтримують демократичний стиль виховання. У цьому випадку батьки, поряд із високим рівнем контролю, завжди відкриті для спілкування. Цей стиль найбільш сприяє вихованню самостійності, активності, самоконтролю, впевненості в собі, ініціативі, соціальній відповідальності.

Крайні стилі відносин (авторитарний, так і ліберальний) частіше призводять до негативних наслідків. При авторитарному стилі батьки віддають накази і чекають їх точного виконання. Авто-

ритарний стиль викликає у дітей відчуження від батьків, формує почуття власної незначущості та небажаності в сім'ї. У такій сім'ї діти стають замкнутими, боязкими і похмурими, невимогливими і дратівливими, провокують виникнення девіантних форм поведінки, які спрямовані проти всіх оточуючих, або викликають перманентну апатію й пасивність, наслідком якої може бути девіантна поведінка у вигляді аутоагресії.

Отже, у сімейних проблемах зосереджено багато причин проявів девіантної поведінки підлітків. Афективна, неусвідомлена жорстокість, яка так легко заражає однолітків, найчастіше є результатом переживань з приводу сімейних драм. У тих випадках, коли ця агресія не може "вилитися" на навколишнє середовище, вона породжує відчуття безсилля, і тоді спрямовується в середину, породжує низьку самооцінку, відчуття тривоги, що згодом формується у формі девіантної поведінки.

Сучасні вчені виділяють причини девіантності підлітків, пов'язані з соціально-економічними і політичними потрясіннями, морально-естетичною і правовою нестабільністю розвитку нашої країни.

У цьому контексті значним чином на девіантну поведінку підлітків впливає "джерельна база" пізнання неповнолітнім навколишнього світу. Процес пізнання підлітком тих чи інших анти суспільних форм поведінки багато в чому залежить від інтелектуального рівня і соціальної спрямованості інформації, яка надається з боку засобів масової інформації, зокрема телебачення.

Дослідники Л.Хьель і Д.Зіглер [5] наводять багато даних про вплив телевізійного насилля на соціальну поведінку. Воно впливає на: збільшення агресивної поведінки, зменшення факторів стримуючих агресію, притуплення чуттєвості до агресії, формування образу соціальної реальності, на якому засновані багато з таких дій. Зокрема, спостереження за розвитком поведінки показали, що коли восьмирічні діти часто дивились насилля по телебаченню і в кіно, це обумовило їх агресивність у вісімнадцять років, тобто схильність до агресивної поведінки зберігалася десять років. Спостереження насилля стимулюють у підлітка агресивну поведінку, активізують думки, пов'язані з насильством.

Причинами збільшення кількості підлітків у вищезгаданих асоціальних об'єднаннях є, здебільшого, незайнятість підлітків корисними справами, послабленість бази в організації дозвілля. Зменшилася кількість закладів та установ культури, спорту, відпочинку, в яких підлітки мали б можливість проводити свій вільний час.

Отже, більшість науковців поняття "девіантна поведінка" пов'язують з порушенням нормального розвитку особистості, викривленням процесу її соціалізації, який реалізується в конкретних актах поведінки підлітків.

Поняття "підлітка з девіантною поведінкою (девіантного підлітка)" визначено як особу, у якої виробився досить стабільний стереотип поведінки, що відхиляється від норм і стандартів, прийнятих у конкретному суспільстві.

Таким чином, характеризуючи різні фактори, які є причиною формування у підлітків девіантної поведінки, ми можемо спостерігати, що кожна зі згаданих причин є досліджуваною, але потребує доповнень та розширень. Серед основних факторів впливу на відхилення підлітків від соціально встановлених норм поведінки учені виокремлюють: індивідуальні особливості особистості; зовнішні фактори впливу; зростання агресивності підлітків тощо. Саме ці причини призводять до виникнення девіантної поведінки.

Більш суттєвими факторами, на наш погляд, які впливають на поведінку особистості є зовнішні соціальні умови. До них можна віднести: суспільні процеси (соціально-економічні, державна політика, традиції, мода, вплив засобів масової інформації та ін.); характеристика соціальних груп, у яких існує особистість (расова, етнічні утворення (групи), субкультура, соціальний статус, референтна група); мікросоціальне середовище (рівень та стиль життя родини, психологічний клімат у родині, особистості батьків, характер взаємовідносин у родині, стиль сімейного виховання, друзі, значимі люди). Саме вони потребують подальшого розширення і дослідження.

Однак, всі ці й багато інших причин об'єднує те, що в них існують загальні показники, які характеризують підлітковий вік, що визначається численними соматичними, психічними й соціальними змінами.

Література

1. Андреев Н.А., Тараканов Ю.В. Асоціальна поведінка неповнолітніх. – Самара, 2001. – 154 с.
2. Вейланде Л.В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.В.Вейланде. – Одеса, 2005. – 23 с.
3. Веккер Л.М. Психіка і реальність: єдина теорія психічних процесів / Л.М.Веккер. – М.: Нова шк., 1998. – 15 с.

4. Ковальов А.Г. Психологічні основи виправлення правопорушника / А.Г.Ковальов. – М.: Просвітництво, 1970. – 391 с.
5. Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: [Методичні матеріали] / За заг. ред. В.П.Лютого. – К.: Держдепартамент України з питань виконання покарань, 2004 р. – 112 с.
6. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / В.М. Оржеховська. – К.: ВіАН, 1996. – 352 с.
7. Пихтіна Н.П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки: Навч.-методичний посібник / Н.П.Пихтіна, Р.Г.Новгородський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім.Миколи Гоголя, 2007. – 239 с.
8. Хьель Д. Основні положення, дослідження і застосування теорії особистості / Д.Хьель, Д.Зіглер. – СПб. – М. – Х. – Мінськ, 1997. – 522 с.

УДК 159.9:316.624

ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗНЗ

Безноженко М.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

В даній статті автор аналізує особливості попередження девіантної поведінки школярів. Зокрема подано аналіз факторів та чинників виникнення девіантної поведінки у школярів, проаналізовано основні шляхи профілактики девіантної поведінки, охарактеризовано особливості первинної та вторинної профілактики, а також подано аналіз алгоритму роботи з учнями, схильними до девіацій в умовах ЗНЗ.

Ключові слова: девіантна поведінка, попередження, профілактика, фактори ризику.

В сучасному суспільстві проблеми соціалізації дітей та молоді в широкому соціальному значенні стають особливо актуальними. Зростає соціальна напруженість, поширюються проблеми соціально-небезпечного характеру (алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, злочинність і суїцид тощо), загострюються кризові явища в духовному житті, що веде до виникнення різних девіацій у поведінці. Соціально-економічний та культурний розвиток в Україні потребує формування свідомої особистості, здатної контролювати власну поведінку, відчувати відповідальність за її наслідки, задовольняти потреби в межах правових норм. Найбільші можливості для реалізації цих завдань має цілеспрямована, чітко структурована профілактика відхилень у поведінці, яка повинна здійснюватися серед усіх категорій населення, зокрема й дітей шкільного віку.

Дана проблема стала об'єктом уваги українських науковців, зокрема М.Бурмака, Е.Дра-ніщева, З.Зайцева, Н.Максимова, В.Оржеховська, Є.Петухов, Л.Пилипенко, М.Синьов, В.Татенко, Т.Титаренко, Т.Федорченко, М.Фіцула та ін.

Обґрунтуванню та висвітленню проблеми порушення поведінки серед дітей присвячені дослідження О.Безпалько, А.Капської, І.Мартинюк, В.Оржеховської та ін. Багатоаспектність феномена профілактики правопорушень серед учнів, їх причини з'ясовано в наукових працях В.Терещенко, В.Оржеховської, Л.А.Штефан та ін.

Особливості профілактичної роботи забезпечується на законодавчому рівні Законом України від 26.04.2001 №2402-III "Про охорону дитинства"; Законом України від 21.06.2001 №2558-III "Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю"; постановою Кабінету Міністрів України від 03.09.2009 "Про затвердження Державної цільової соціальної програми зменшення шкідливого впливу тютюну на здоров'я населення на період до 2012 року", розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22.11.2010 №2140 "Про затвердження плану заходів щодо виконання Концепції реалізації державної політики у сфері протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів на 2011 – 2015 роки", постановою Кабінету Міністрів України від 21.03.2012 №350 "Про затвердження Державної цільової соціальної програми протидії торгівлі людьми на період до 2015 року", розпорядженням Кабінету Міністрів України від 30.11.2011 №1209 "Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері профілактики правопорушень на період до 2015 року".

Так, у Концепції превентивного виховання дітей і молоді наголошується, що профілактична робота має проводитися з усіма дітьми з метою попередження відхилень у поведінці, а особливо з тими, хто перебуває в несприятливих умовах виховання й уже характеризується негативною поведінкою, а також із тими, хто став на шлях неправомірної поведінки [2, с. 6 – 11].

На сьогодні ряд науковців В.Оржеховська, В.Кириченко, О.Єжова, Т.Федорченко розробляють та обґрунтовують нову концепцію формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності, яка є логічним продовженням Концепції превентивного виховання дітей і молоді та містить провідні ідеї, що стосуються організації та функціонування превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах, і спрямована на реалізацію цілей, завдань і функцій превентивного виховання.

Прояви порушень поведінки дітей шкільного віку залежать від взаємодії різноманітних чинників, зокрема біологічних чинників та факторів навколишнього середовища. Так, до біологічних факторів ризику науковці відносять: генетичний ризик (при цьому не доведено, що існує пряма залежність передачі девіантної поведінки через ген, мається на увазі передача конституційно-типологічних рис), гормональні фактори (наприклад, андрогени статевих залоз хлопчиків-підлітків пов'язані з агресивною поведінкою), нейрохімічні чинники, нейрофізіологічна реактивність.

Іншу групу науковці називають соціальні стресові фактори – це сімейні фактори (психічні захворювання батьків, алкоголізм, наркоманія; стійкі та тяжкі проблеми у стосунках між батьками, а також жорстокість та занедбаність; імпульсивно-агресивний стиль поведінки в родині), вплив малої референтної групи, особливо з асоціальними формами поведінки, економічні негаразди, проблема зайнятості тощо. Крім того, дитина не завжди знає, як себе вести, у неї не вистачає знань про правильну поведінку, умінь поводитися в соціальному середовищі [3].

Також вважаємо, що проблема збільшення кількості дітей шкільного віку з порушеннями в поведінці також зумовлена недостатнім рівнем здійснення профілактики негативних проявів у їх поведінці, що часто викликано формальністю профілактичної діяльності, неврахуванням суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітньо-виховного процесу.

Відхилення в поведінці (девіації) – це такі дії, які не відповідають нормам, прийнятним у суспільстві (відхилення в діяльності, спілкуванні, навчанні дітей) [1]. Головна мета профілактичної діяльності з дітьми, схильними до девіантної поведінки полягає в сприянні адаптації дитини в світі, допомозі їй у встановленні доброзичливих стосунків, усуненні дефіциту спілкування, сприянні в розв'язанні власних проблем, розвитку в дітей почуття відповідальності за свою поведінку, яке сприяє усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків [4].

Узагальнюючі погляди сучасних науковців, можемо зазначити, що провідними шляхами профілактики девіантної поведінки учнів основної школи вони виокремлюють:

- пропаганду здорового способу життя;
- залучення школярів до активної діяльності за інтересами (спортивної, трудової, технічної, музичної тощо);
- організацію трудового виховання, що дає можливість залучити переважну частину схильних до девіантної поведінки учнів до цікавої роботи в позаурочний час, оволодіти їм певною спеціальністю;
- проведення ранньої діагностики і педагогічної корекції;
- оздоровлення середовища і надання допомоги неповнолітнім, які виявились у несприятливих умовах життя і виховання;
- реалізацію індивідуального підходу з опорою на позитивні якості;
- організацію самовиховання дітей.

Проте вище згадані шляхи профілактики здійснюються й на різних рівнях – первинна і вторинна профілактична робота. Так, первинна профілактика носить лише інформаційний характер і спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричної відмови від асоціальних стандартів поведінки та негативних звичок. До форм зазначеної профілактики належать можемо віднести і рольові та ділові ігри; педагогічна психотерапія; аутотренінги; мозкові атаки; організація госпрозрахункової трудової діяльності; діяльність консультаційних клубів та клубів спілкування підлітків "групи ризику"; фітотерапія; переконання; авансування довір'ям; систематична об'єктивна оцінка діяльності учня; вправлення (привчання); заохочення (схвалення); покарання; педагогічний "вибух"; проведення тематичних дискотек; методи саморегуляції; проведення занять у формі тренінгів; моделювання на заняттях ситуацій, наближених до реальних; використання активних та інтерактивних методів навчання; проведення тижнів та годин здоров'я, виставок малюнків із заохочувальними призами; організація спортивних змагань, поїздки на природу; арттерапія; метод створення ситуацій успіху; метод перспективних ліній; метод імітації (наприклад, проведення практичного завдання "Аукціон цінностей"); метод проблемних завдань; метод прогнозування; метод аналогій; метод прикладу; організація теле- і радіопередач, усні журнали; відеолекції; тематичні акції; зустрічі з працівниками органів охорони здоров'я, правоохоронних органів, громадських організацій; соціальна реклама; індивідуальні та групові юридичні, психологічні, медичні консультації; фестивалі; конкурси; вуличні ігротеки; концерти; шоу-

програми; тренінги комунікативності, особистісного росту, успішності; ігри-випробування та деякі інші; практичні заняття з проблем профілактики негативних явищ [5].

Вторинна профілактика ставить за мету обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце в суспільстві. Виходячи з цього, педагогічна робота в межах вторинної профілактики зосереджується в різноманітних осередках допомоги особистості: курс соціотерапії "12 кроків"; спеціальна лінія "Телефону довіри"; анонімні кабінети тестування на ВІЛ; консультативні пункти для батьків, діти яких ВІЛ-інфіковані чи наркозалежні; мобільні консультаційні пункти; соціально-психологічні тренінги; центри ресоціалізації наркозалежної молоді. Проводять цю роботу вчителі, соціальні педагоги, фахівці-психіатри, психотерапевти, психологи, медичні працівники, співробітники громадських організацій, волонтери.

Зокрема, широкого розповсюдження в сучасній школі набули тематичні дні до Всесвітнього дня боротьби зі СНІДом, на яких соціальний педагог перед включенням тієї чи іншої композиції коротко розповідає про співаків, що померли чи хворі на СНІД. Під час пауз проводяться мікроконкурси на кращі знання з проблем небезпеки наркоманії, шкідливих звичок, "безладних" ставтєвих стосунків. Учні інсценують різні життєві обставини щодо інфікування на ВІЛ, як сказати наркотикам "ні" тощо.

До методів саморегуляції, що дозволяють трансформувати негативні переживання в позитивні емоційні стани, розвинути стійку мотивацію до самовдосконалення, навчитися керувати диханням, розслабляти м'язи, через підсвідомість впливати на роботу внутрішніх органів відносяться аутотренінгові, медитативні та релаксаційні вправи, якими можна займатись як під керівництвом психолога чи соціального педагога, так і самостійно у вільний час.

Масового розповсюдження на сучасному етапі розвитку суспільства набув і волонтерський рух, який знайшов свій прояв у виїзних лекціях та зустрічах у літній період лікарів, психологів, наркологів з підлітками [6].

Серед практичної діяльності соціальних педагогів з'явився певний алгоритм роботи з учнями, схильними до девіацій:

1. Виявлення та облік дітей "групи соціального нагляду" (здійснення психолого-педагогічного спостереження, вивчення соціального стану сімей).

2. Обробка даних, їх аналіз і оформлення відповідних записів у соціально-психологічну картку учня (причини виникнення важковиховуваності, позитивні та негативні якості учня, особливості сімейного виховання).

3. Підбір та впровадження корекційної програми, тренінгових занять з метою усунення несприятливих факторів, що викликають девіантну поведінку, підвищення стійкості особистості до впливу цих факторів, попередження рецидивів в осіб з уже сформованою девіантною поведінкою.

4. Робота з сім'єю – забезпечення членів родини педагогічними знаннями, надання методичної допомоги (лекторій для батьків: "Шкідливі звички та їх попередження", "Конфлікти і способи їхнього розв'язання", "Агресивність дримає в кожному"; зустрічі з фахівцями психологічної служби, представниками центру у справах сім'ї та молоді, представниками дитячої кімнати міліції).

5. Здійснення адміністрацією школи постійного контролю за дотриманням учнями норм та правил поведінки у школі та в позаурочний час, відвідування школи учнями.

6. Індивідуальна робота психолога і соціального педагога з дітьми "групи ризику" та здійснює корекцію відхилень у поведінці підлітків.

7. Надання рекомендацій учням, батькам, педагогам щодо попередження подальших конфліктних ситуацій.

8. Засідання Ради з профілактики правопорушень з питань профілактики правопорушень, відхилень в поведінці учнів.

Слід зазначити, що даний алгоритм не є єдиним чи універсальним, на сьогодні практичний досвід соціальних педагогів та соціальних працівників поповнюється все новими і новими інноваційними досягненнями у сфері профілактики негативних явищ серед дітей та молоді.

Отже, можемо констатувати, що одним із поширених негативних явищ у школі, що викликає особливу тривогу з боку вчителів, батьків, соціальних педагогів та громадськості – це формування та розвиток поведінки серед учнів, яка відхиляється від прийнятих у суспільстві освітньо-виховних і морально-правових норм. Саме тому важливим завданням школи є запобігти, обмежити та локалізувати таке явище. Під профілактикою девіантної поведінки дітей шкільного віку ми розуміємо комплекс цілеспрямованих колективних і індивідуальних впливів на свідомість учня, його почуття і волю з метою вироблення у нього "імунітету" до негативних впливів оточуючого середовища, попередження асоціальної спрямованості, їхньої антигромадської поведінки і перебудови ставлення учня до оточуючої дійсності в процесі перевиховання.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка / О.В.Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 312 с.
2. Концепція превентивного виховання дітей і молоді // Учитель. – 2000. – № 1 – 3. – С.6 – 11.
3. Мартинюк І.А. М 29 Патопсихологія. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
4. Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / В.М.Оржеховська. – К.: 1995. – 42 с.
5. Терещенко В.І. Система профілактики правопорушень серед дітей і підлітків засобами гуманізації сучасної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В.І. Терещенко. – К.: 1997. – 23 с.
6. Штефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.) / Л.Штефан. – Х.: Харківський державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2002. – 264 с.

УДК 364.6-053.6

ВПЛИВ МЕДІАНАСИЛЬСТВА НА ПОВЕДІНКУ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Богинська І.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Сучасні медіа акумулюють інформацію, що відображає дійсність і потужно спрямовують її в широку глядацьку аудиторію. За посередництвом ЗМІ глядачі отримують відомості, що є важливими, цікавими певній цільовій групі. Серед усіх медіа чи не найбільший вплив на свідомість адресата має телебачення. За твердженням О.Карпенко, "його особливість полягає в наочності: воно не лише коментує, а й показує події" [3, 11]. Саме екранне зображення, тобто одночасне сприйняття візуального, вербального та аудіального, особливо впливає на вразливу психіку юного глядача. І цей вплив не завжди є позитивним, корисним. У сучасному демократичному світі існує надмір екранного насильства. Тому актуальним є питання, наскільки насильство в медіа впливає на поведінку людей, а дітей та підлітків зокрема, і як попередити, зменшити його негативний вплив.

Термін "насильство в медіа" вживається для позначення дедалі зростаючого числа насильницьких сцен (документальних чи зіграних акторами), які з другої половини ХХ ст. стали об'єктом наукового зацікавлення та причиною стурбованості психологів, педагогів, медиків, батьків [1, 72].

Базовими ознаками, які дають підстави визначати сучасне медіасередовище як агресивне, насильницьке є:

- 1) надмір у ньому агресії, жорстокості й насильства (медіанасильства);
- 2) його висока маніпулятивна спроможність, тобто здатність чинити потужний психологічний тиск на внутрішній світ, думки, почуття і поведінку не тільки реципієнтів мас-медіа, а й усіх, хто перебуває поряд з ними в одних соціальних мережах;

- 3) нестабільність, турбулентність, які створюють загальне відчуття ненадійності, а отже, породжують страх та фрустрацію [5].

Всі епізоди екранного насильства розподіляють на чотири групи:

- фізичне – навмисне використання фізичної сили з метою нанесення шкоди;
- психологічне – вияв негативних емоцій у словесній формі;
- сексуальне – посягання на статеву недоторканність;
- економічне – умисне позбавлення житла, коштів, їжі та іншого майна, що по праву належить особі.

Як уже зазначалося вище, особливу роль у зміні суспільної свідомості відіграє телебачення. Дослідження доводять, що під час перегляду певних телепрограм відбуваються п'ять основних процесів, за допомогою яких реалізуються наслідки медіа-впливу: катарсис, збудження, дизингібіція (розгальмування), імітація, десенсибілізація (утрата чутливості) [2].

Механізм катарсису дає змогу глядачам давати безпечний вихід своїм агресивним імпульсам за допомогою перегляду або представлення сцен насильства й жорстокості.

Під час перегляду сцен насильства (а також сексуально відвертих сцен) глядач емоційно збуджується. Наприклад, якщо підліток ще до початку телепередачі був злий на когось, то під час перегляду бойовика його збуджений стан, який лише частково викликаний змістом телепередачі, може перерости в сильний гнів до телеперсонажів або подій, що відбуваються на екрані. Тому

його реакція може бути агресивнішою, ніж до перегляду бойовика, особливо якщо привід для агресії фіксується одразу після перегляду.

Механізм дизингібіції пояснюється тим, що в процесі звикання телеглядачів до сцен насильства й жорстокості (особливо насильства, виправданого ситуацією або санкціонованого суспільством, наприклад боксерський поєдинок), послаблюється гальмування соціальних санкцій, спрямованих проти правопорушень. Дослідження доводять, що глядачі справді поводяться агресивніше після перегляду фільмів, де насильство представлено як санкціоноване, особливо якщо вони відчували гнів ще до початку перегляду.

Підлітки вчаться побаченим по телевізору моделям поведінки, і самі іноді намагаються їх відтворювати, зімітувати вчинки, дії, які відбуваються на екрані. Це особливо стосується дітей, які ототожнюють себе з персонажами фільмів, улюбленими акторами і намагаються наслідувати їх поведінку, яка на екрані виглядає як показник сили, енергії, справедливості.

Ефект відтворення побаченого підтверджують і висновки Американської академії педіатрії. Базуючись на результатах близько 1000 досліджень упродовж останніх 40 років Американська академія педіатрії опублікувала чотири найважливіші висновки:

- діти, які переглядають багато насильницьких сцен, сприймають насильство як легітимний спосіб розв'язання конфліктів;
- такий перегляд робить їх беззахиснішими перед насильством у реальному житті;
- що більше переглядає дитина таких сцен, то більше ймовірності, що вона сама колись стане жертвою насильства;
- якщо підліток віддає перевагу таким передачам, то збільшується вірогідність того, що він сам у дорослому віці буде агресивною людиною і навіть може здійснити злочин [4, 146].

Соціологи визначили п'ять ключових компонентів медіа-насильства, які сприяють виникненню агресивних установок в поведінці глядачів:

- злочинець є привабливою ролевою моделлю;
- насильство виглядає виправданим;
- за насильством не йде помста (злочинні дії в більшості випадків, не ведуть до каяття, не засуджуються, не караються);
- жертва насильства несе мінімальний збиток;
- сцена насильства сприймається глядачем як реалістична.

Діти є найбільш схильними до цього негативного впливу і схильні імітувати побачене насильство, особливо якщо в зображенні акту насильства присутні всі п'ять із згаданих вище компонентів [2].

Під час регулярного перегляду сцен насильства глядачі щоразу менше реагують на жорстокість, побачену на екрані, і стають менш чутливими до насильства в реальному житті (втрату чутливості до насильницьких сцен називають терміном "десенсибілізація").

Дослідження свідчать, що кожна людина, незалежно від віку, емоційно реагує на медіа-насильство. Науковці (Б.Уїлсон і Дж.Кантор, Дж.Кантор, Г.Спарк і К.Хоффнер,) вивчили реакцію глядачів на телепрограми, що містять сцени насильства, зокрема заподіяння тілесних ушкоджень чи загрози їх заподіяння. Емоційні прояви дії таких сцен можуть відбутися негайно (переляк, неспокій) або продовжуватися досить тривалий час (стійкий страх, побоювання стати жертвою злочину).

Учених особливо цікавила реакція дітей. Було виявлено, що під час перегляду телепередач зі сценами насильства діти відчують яскраво виражений переляк. Спектр переляку є надзвичайно широким – від втрати самоконтролю до нічних кошмарів. Реакція переляку на фільми жахів, пережита в дитинстві та юності, часто виявляється і в зрілому віці.

Водночас, проблема насильства в медіа все ще залишається об'єктом дискусій. Прихильники саморегульованих мас-медіа вважають, що спроби обмежити теленасильство ставлять під загрозу принцип свободи преси. Проте визначення відеонасильства надто широке. Воно може міститися в комедіях, мультфільмах, документальних кадрах, випусках новин і навіть спортивних іграх (деякі дослідники, наприклад, насильницьким видовищем вважають американський футбол).

Комерційна привабливість насильства є подвійною в тому сенсі, що, по-перше, воно надійно затримує увагу глядача біля екрана, а, по-друге, забезпечує хоч і банальними у своїй повторюваності, проте незмінно ефективними сюжетними й драматичними формулами. Інакше кажучи, використовувати насильство – дешевше, ефективніше й комерційно надійніше, ніж удаватися до новаторських творчих пошуків.

Фільми з елементами насильства через їхній зміст та через надмірну присутність їх у телевізійному ефірі, цілком можна кваліфікувати як "соціально небезпечні", оскільки вони, з одного боку, чинять деструктивний вплив на психіку підлітків, актуалізуючи неприродні для них

переживання, а з іншого – постійна демонстрація цих фільмів обмежує природні, суто вікові інтереси дітей, практично не залишаючи їм щодо цього будь-яких альтернатив.

Захоплені сюжети бойовиків, детективів легко й безпроблемно оволодівають увагою юних глядачів. Поверхово сприймаючи сюжети таких кінокартин, не аналізуючи і критично не оцінюючи події, які там розгортаються, не розуміючи глибинних і авторських інтенцій більшості цих фільмів, підлітки щиро вважають, що всі фільми створені заради демонстрації сцен насильства та знущання однієї людини над іншою з єдиною метою – розважати глядачів, задовольнити їхню цікавість. Таке поверхове, вульгарне, споживацьке сприйняття, безумовно, негативно впливає на психіку юних глядачів, яка перебуває у стані формування.

У фільмах часто змальовують головних героїв таким чином, що глядач переймається за них, співчуває, щиро прагне, щоб їм вдалося, наприклад, перехитрувати поліцію та уникнути відповідальності за вчинений злочин. Усвідомлення, що злочинцю з кінофільму вчинення злочину принесло вигоду, може стати для неповнолітнього заохоченням до аналогічної діяльності. Підліток, з огляду на невеликий соціальний досвід і певний рівень психічного розвитку, не завжди може зрозуміти, що важливе, а що другорядне в інформації, що він отримує з екрану телевізора, відрізнити фікцію від реальних подій, тобто не може проаналізувати значення інформації.

Слід погодитися з польським кримінологом Б. Холистом, що найбільш негативно впливає на поведінку дітей та підлітків демонстрування протиправної поведінки телебаченням за умов, коли:

- вчинення злочину приносить вигоду телевізійному герою, йому вдається уникнути відповідальності;
- протиправна поведінка вчиняється привабливою особою, з якою глядачеві легко себе ототожнювати;
- злочин вчиняється одночасно багатьма особами;
- не показуються негативні наслідки протиправної поведінки телевізійного героя (наприклад, страждання жертви).

Таким чином, медіа середовище допомагає сформувати і закріпити у свідомості підлітка впевненість у тому, що жорстокість, агресивність і сила є найбільш дієвими регуляторами в міжособистісних відносинах. А це в свою чергу може збільшувати число тих молодих людей, які не тільки захоплюються насильством, але й навіть обожають його.

Підлітковий вік знаменується пошуком ідеалу, прагненням бути на когось схожим, набуттям різних рис характеру. Створений сучасним телебаченням інформаційний простір насичений яскравими і практично готовими до вжитку образами. Через легкість для сприймання ці образи певною мірою спричинюють зниження репродуктивної спроможності, своєрідну "лінивість", яка виявляється у втраті психікою підлітка здатності продукувати власні образи. Це явище відоме під назвою "інформаційно-образна наркоманія" [6, 44].

Через доступність телебачення і надмірну легкість сприйняття пропонованої ним інформації, дитина досить легко відмовляється від спроб здобувати інформацію з інших інформаційних джерел. Так, осмисливши зручність і легкість навчання за допомогою телебачення, діти втрачають інтерес до відвідування бібліотек і читання книжок. І це – ще один з деструктивних наслідків впливу телебачення на молодь. Адже саме завдяки художній літературі формується національно-культурна та особиста ідентичність кожної людини.

Отже, проблема медіа-насильства надзвичайно актуальна в період безперервного та активного розвитку сучасного інформаційного суспільства. Медіа-насильство впливає на соціальну поведінку дітей та підлітків і суспільства зокрема. Тому пріоритетним завданням на сьогодні є вироблення активних заходів з профілактики та боротьби з екранним насильством.

Література

1. Білоус О. Діти – найвимогливіша й найбеззахисніша телевізійна аудиторія / О. Білоус // Телевізійна й радіожурналістика. – Л., 2000. – Вип. 6. – С. 72 – 88.
2. Брайант Д., Томпсон С. Основи воздействия СМИ / Д. Брайант, С. Томпсон. – М.; К., 2004. – С. 193 – 214, 237 – 254 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mediakrytYka.info/za-scho-krytykuyut-media/ekranne-nasylstvo-vplyv-mas-media-chastyna-druha.html>
3. Карпенко О. Троянські коні телереклами: Мовні маніпуляції / О.Карпенко. – К.: Смолоскип, 2007. – 114 с.
4. Потятиник Б. Медіа: ключі до розуміння / Б.Потятиник. – Львів: ПАІС, 2004. – 310 с.
5. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: Монографія / О.В.Петрунько. – Полтава: ТОВ НВП "Укрпромторгсервіс", 2010. – 480 с.
6. Скіпор К. Вплив телевізійного насильства на дитячу психіку / К.Скіпор // Телевізійна й радіожурналістика. – Львів, 2000. – Вип. 6. – С. 40 – 46.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАРОДНОЇ МУЗИКИ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Бондар І.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Соціальні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві в XXI столітті, спонукають до відродження національної культури та духовності, вимагають пошуку нових засобів виховання підростаючого покоління. Невипадково в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. зазначається, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства" [7]. Важливу роль у розв'язанні завдань формування гармонійної особистості учня грає початкова школа, яка покликана закласти основи розвитку духовного світу молодшого школяра, розуміння творів мистецтва, цінування багатства і краси навколишнього світу і природи. Вирішенню цих питань значною мірою сприяє музичне мистецтво, оскільки воно покликане пробуджувати творчу активність, розвивати художньо-естетичні здібності особистості, специфічно впливати на глибинні процеси внутрішнього світу людини. Особлива роль у царині музики відводиться народній музичній творчості, яка розширює емоційний досвід дитини, формує національні почуття, сприяє усвідомленню звичаїв та традицій українського народу. Тому сьогодні першочерговим завданням початкової школи у сфері національного виховання стає розвиток зацікавленості молодших школярів народним музичним мистецтвом, усвідомлення суті музичного фольклору, формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку до джерел національної культури.

Мета статті – визначити педагогічні аспекти формування пізнавальних інтересів молодших школярів до народної музики.

Питання розвитку в учнів початкових класів стійких пізнавальних інтересів до музичної спадщини українського народу були актуальними у дослідженнях різних авторів. Висвітленню теоретичних питань інтересу до народної музичної культури присвячені праці Г.Гевенюк, Ф.Гумінової, В.Коваль, В.Лозової. Необхідність пошуку різноманітних шляхів формування інтересу до народного музичного мистецтва розкривається в працях Б.Асаф'єва, П.Блонського, С.Шацького. Музичні інтереси школярів різних вікових груп розглядалися у роботах О.Дем'янчук, Л.Масол, З.Морозової, О.Ростовського, О.Олексюка. Формування пізнавальних інтересів засобами народної творчості було предметом спеціальних досліджень І.Вікторенко, Н.Гоголь, О.Коваль, О.Отіч, О.Ростовського.

Найсильнішим мотивом у навчанні є пізнавальний інтерес, який активно взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій, метою, результатами діяльності, відображає всі складові особистості: інтелект, волю, почуття. За певних умов інтерес є засобом захоплюючого навчання, визначає інтенсивний і зосереджений розвиток пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру.

У педагогічній літературі знаходимо різні визначення поняття "пізнавальний інтерес". Зазначений феномен розглядається як інтелектуальна спрямованість особистості на пошук нового у предметах, явищах, подіях, яка супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості, майже завжди усвідомлене ставлення до предметів, явищ, подій (М.Савчин) [11, с. 56]; як прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності (О.Савченко) [10, с. 361]; як вибіркова спрямованість особистості, звернена до області пізнання, до її пізнавальної сторони і самого процесу оволодіння знаннями (Г.Щукіна) [12, с.53]. Нам подобається визначення А.Боднар та Н.Макаренко, що пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності [2]. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В.Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О.Савченко), викликає продуктивну роботу (В.Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г.Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М.Алексєєва).

У дослідженнях з проблем формування пізнавальних інтересів учнів (Ш.Амонашвілі, О.Дусаविцький, О.Киричук, Г.Щукіна) встановлено, що пізнавальний інтерес активно взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій школярів, цілями, результатами діяльності, є засобом захопленого навчання.

О.Лобач та І.Гуда вважають, що пізнавальний інтерес – найважливіший компонент загального феномена інтересу. Його предметом є властивість людини пізнавати навколишній світ, проникати в його розмаїття, сутність, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, суперечності, сприяє формуванню світорозуміння, світогляду, світовідчуття. Це інтегральне утворення особистості, яке має складну структуру, до складу якої входять і окремі психічні процеси (інтелектуальні, емоційні, регулятивні, мнемічні), і об'єктивні й суб'єктивні зв'язки людини зі світом, виражені у відносинах. Пізнавальний інтерес має послідовні стадії розвитку: цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес, – що допомагає більш-менш точно визначити стан вибіркового ставлення учня до предмета і ступінь впливу його на особистість [4].

Пізнавальний інтерес раніш за інші мотиви усвідомлюється молодшим школярем, бо базується на критеріях "цікаво-нецікаво" і створює мотивацію навчання. Як мотив особистості він має меншу ситуативність і може слугувати індикатором загального розвитку учнів молодшого шкільного віку. Це, за словами О.Лобач та І.Гуди підтверджують положення, що:

- пізнавальний інтерес пов'язаний з основною фундаментальною діяльністю учнів початкової школи – з навчанням, яка є визначальною у даний період розвитку особистості молодшого школяра;

- пізнавальний інтерес взаємодіє з такими особистісними властивостями як активність, самостійність, які сприяють розвитку учнів молодшого шкільного віку;

- пізнавальний інтерес виражає ставлення молодшого школяра до змісту уподобаного предмету і діяльності, зв'язаної з його вивченням. По цих проявах можна судити про рівень актуального розвитку учня і про його перспективи. Перспективи розвитку дають змогу учневі цілеспрямовано використовувати вільний час і різні види діяльності для задоволення своїх інтересів. Активний характер навчальної і добровільної діяльності в обраній галузі (захопленість виконанням завдань, ініціатива в їх збагаченні, прагнення до більш глибокого вивчення предмета, бажання передати свої знання іншим і застосовувати їх у фронтальній роботі вчителя з класом) свідчить про рівень пізнавальних можливостей і їхній зв'язок з розвитком інтересу [4].

Пізнавальні інтереси школяра розвиваються, ускладнюються, збагачуються у процесі становлення особистості учня. Г.Щукіна розкриває загальні тенденції розвитку пізнавальних інтересів: від інтересу зовнішнього до інтересу "внутрішнього", особистісного; від інтересу дифузного ("Сам не знаю, що подобається"; "Подобається все") до інтересу більш диференційованому; від інтересу ситуативного до інтересу стійкого, постійного; від інтересу поверхневого (до яскравих, цікавих сторін явища) до інтересу з глибокою теоретичною основою, що розкриває причинно-наслідкові зв'язки, внутрішні відносини, закономірності і наукові ідеї [12].

Пізнавальні інтереси молодших школярів характеризуються вираженням емоційним ставленням до яскравих, ефектних, вражаючих фактів.

У пізнавальному інтересі проявляється низка важливих для навчання і розвитку моментів:

1. Єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнавальної діяльності. Усі об'єктивно цікаві явища навколишнього світу, які містяться й узагальнені в знаннях, знаходять своє вираження в пізнавальному процесі тільки тоді, коли набувають для учня об'єктивної значущості (А.Леонтьєв, Н.Добринін) [5].

2. Закономірність переходу зовнішнього у внутрішнє. Саме пізнавальний інтерес є своєрідним лакмусовим папірцем, що дає змогу перевірити і відчутти вплив усіх затрачених у навчальному процесі засобів.

3. Органічна єдність усіх важливих для особистості процесів: інтелектуальних, емоційних, вольових. У пізнавальному інтересі виражається "думка-воля", "думка-участь", "думка-переживання" (С.Рубінштейн), і це становить для навчального процесу значну цінність.

4. Активізується вся пізнавальна діяльність і психічні процеси, що лежать в її основі: сприймання, увага, пам'ять, уява; діяльність стає продуктивнішою.

Важливим фактором виховання в особистості позитивного ставлення до навчання, а отже, активізації навчальних інтересів, є емоційна сфера учнів початкової школи. Емоційне забарвлення інтересу в процесі професійної діяльності досліджував А.Пуні. Він наголошував, що інтерес включає три компоненти:

- 1) знання, якими володіє людина в конкретній галузі;
- 2) успішна практична діяльність у цій галузі;
- 3) емоційне задоволення на основі радості, яке отримує людина у зв'язку з результатом практичної діяльності [9].

Формування пізнавальних інтересів – це тривалий процес. Він потребує певних умов і залежить від педагогічного керівництва, від правильного встановлення органічної єдності системи науки, системи пізнання цієї науки та системи її викладання в школі. Учні здобувають дієві знання тоді, коли під керівництвом учителя активно, з інтересом працюють над джерелами знань.

Необхідно виокремити основні етапи процесу формування пізнавального інтересу:

- 1) підготовка ґрунту для появи пізнавального інтересу – створення умов, які сприяють виникненню потреби в знаннях і відповідному виді діяльності;
- 2) формування позитивного ставлення до навчального предмету і діяльності;
- 3) організація діяльності, в якій формується справжній пізнавальний інтерес [1].

Музиканти-педагоги вважають, що вивчення народної музичної творчості є одним із найважливіших шляхів музичного виховання. Так Б.Асаф'єв стверджував, що у сучасній школі не можна розраховувати на інстинктивну любов до народної пісні. Повагу та інтерес до народної музики необхідно виховувати, вивчаючи рідний фольклор у його різноманітному вокальному та інструментальному перетворенні.

Музичний фольклор, як частина усної творчості, включає в себе пісенну та інструментальну спадщину народу, віддзеркалює його історію, побут, прагнення, думи. Народна музика була результатом колективного процесу, який склався на основі художніх традицій багатьох поколінь. За словами Ф.Гусейнової, пісні народні, як музичні організми, зовсім не твори окремих музично-творчих талантів, а витвори цілого народу [6].

Але фольклор – це не тільки народна мудрість. Це ще і прояв душі народу. Не можна сплутати українську пісню з будь-якою іншою. Тому що кожна з них – породження всього життя народу, його історії, буття.

Музичний фольклор збирали й нотували прогресивні діячі культури і намагалися осмислити закони його розвитку. Поступово фольклор проник до композиторської творчості і професійного виконання, яке поширилось і на дітей.

Синкретизм народного музичного фольклору, на думку М. Ляшко, дає право визначити, що інтерес учнів молодшого шкільного віку до нього, може містити в собі, не одну музичну потребу в "чистому" вигляді, а одночасно деяку сукупність характерних для вікового розвитку особистості потреб поза музичним порядком, наприклад, ігрову, пізнавальну та інші [6].

У наш час широко розробляються питання формування в школярів інтересу до народної музичної творчості з опорою на специфіку засобів вираженості пісні.

У педагогічних дослідженнях інтерес виступає в різних аспектах: як мета виховання і навчання, засіб формування особистості, як умова ефективного навчально-виховного процесу, як якість особистості. У дітей молодшого шкільного віку музичний інтерес, як і інші інтереси, конкретизується, носить предметний характер, виявляє властивості вибірковості. Можливість виникнення вибірковості визначає різноманітність музичного мистецтва, спостереження за вибірковістю дає змогу застосовувати різні підходи щодо дослідження музичних інтересів учнів цього віку.

Формування інтересу до музики у молодших школярів, за словами Е.Печерської, може проводитися з урахуванням виникнення переваг до сольного чи хорового співу, імпровізацій, руху під музику, творення музики, танцю. Найбільш уживаними у практиці розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи на уроках є народні пісні. Якщо з раннього віку дитина слухає і виконує народні пісні, слух поступово засвоює характерні мелодичні та ритмічні особливості, які поступово запам'ятовуються, стають звичними, близькими [8].

О.Коваль вважає, що розвитку музичних здібностей учнів молодшого шкільного віку сприяють мелодична і ритмічна організація фольклору (спів у примарній зоні, чіткий ритм, проста мелодія). Вчитель має знайти приклади, які відповідають рівню музичного розвитку молодших школярів, поступово ускладнювати завдання (спів з метричною пульсацією, танцювальними рухами, ритмічних імпровізацій), що дає змогу розвивати всі компоненти музикальності (метро-ритмічне і ладове відчуття, музично-слухові уявлення) [3].

Розвиткові пізнавальних інтересів учнів початкової школи сприяє і багатожанровість народних пісень. До групи побутових входять жанри, які відображають повсякденні інтереси, світовідчуття і життєве спрямування дитини (загадки, дражнилки). Друга група жанрів історично пов'язана з обрядовими діями, у яких молодші школярі поряд з дорослими можуть брати активну участь. Це – заклички, примовляння, замовляння, календарні пісні. З поступовим залученням учнів молодшого шкільного віку до праці й початком їх активного соціального становлення пов'язане проявлення групи трудових пісень та поспівок. Глибокому розумінню народної музичної творчості молодшими школярами сприяє використання на уроках різноманітних жанрів українського народного фольклору.

Вчитель початкових класів може залучати дітей до такої форми роботи як колективна участь у виконанні обрядових пісень, які здійснюють природну єдність тексту, мелодії і ритму. Багатство творчих засобів обумовлюють їх особливу привабливість та доступність для учнів молодшого шкільного віку.

Необхідною умовою виховання любові до народної музики є активна участь молодших школярів в музичній діяльності як на уроках, так і в позакласній роботі, а саме: слухання,

виконання та розучування народних пісень; бесіди про музику як шлях накопичення теоретичних знань; читання і слухання наукової й художньої літератури про українську культуру; спів різних вправ, побудованих на українському фольклорі; розучування та виконання дитячих музичних рухливих ігор.

Важливу роль у формуванні пізнавальних інтересів учнів початкової школи грають різноманітні пошуково-творчі завдання (зокрема, узнати у бабусь і дідусів українські народні пісні, прислів'я, приказки, забавлянки; добрати до пісні прислів'я-заголовки; знайти казки про музику та її допомогу людині; про музичні інструменти; придумати власну мелодію до народної казки, до фольклорних текстів). Цікаві завдання пов'язані з музикою допоможуть вчителю залучити дітей до навчальної діяльності.

Особлива увага на уроках музики повинна приділятися дитячим іграм зі співом. Вчитель має знаходити приклади, які відповідають віку дітей та їхньому музичному розвитку. На уроці музики потрібно коригувати й ускладнювати завдання: це спів з метричною пульсацією, виконання нескладних танцювальних рухів, створення темброво-ритмічних супроводів, ритмічна імпровізація тощо.

Формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до народного музичного мистецтва – актуальне завдання музичної педагогіки. Під час безпосереднього сприймання музики у молодших школярів домінує активна емоційна діяльність, яка націлена на закріплення настроїв, що виникають під дією народного музичного твору і проявляється через реакцію дітей на почуте, їхню відповідь. Під час ознайомлення учнів початкової школи з музичною фольклорною спадщиною відбувається налаштування учнів на проникнення, сприймання й розуміння народної творчості, виявлення її естетичного значення. Важливо при цьому формувати у молодших школярів вміння розрізняти емоційні настрої твору, оскільки це допомагає учням не лише емоційно реагувати на музику, а й свідомо оцінювати і характеризувати власні емоції та настрої, що проявляються в конкретно-почуттєвій формі [6].

Отже, сьогодні розвивати в молодших школярів бажання сприймати народну творчість як невід'ємну частину духовності українців, формувати здатність до активного засвоєння й відтворення світу художніх цінностей – одне з основних завдань початкової школи, адже в сучасних умовах розрив між наявною художньою культурою учнів молодшого шкільного віку і справжніми цінностями народного мистецтва дедалі збільшується й загрожує відчуженням молоді від його світової скарбниці.

Інтерес до народної музичної творчості визначається як особлива вибіркова спрямованість особистості молодшого школяра на пізнання музичного мистецтва, як форма прояву потреби в переживанні й особистому втіленні. Це – інтегральна якість особистості учня початкової школи, у якій втілено високий рівень узагальненості особистісних сфер за параметрами емоційності, когнітивного стилю, мотивації та вольової саморегуляції дій. Формування пізнавального інтересу до народної музичної творчості має відбуватися у різних видах музичної діяльності: сольному чи хоровому співі, імпровізаціях на теми народних пісень, інсценуваннях народних обрядів на основі фольклору та народних танців, творення та слухання народної музики. Враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, важливого значення набуває використання у навчально-виховному процесі початкової школи ігрової діяльності на матеріалі народних традицій та обрядів.

Таким чином, можна зробити висновок, що запорукою формування пізнавального інтересу молодших школярів до народної музики є результативність музичної діяльності учнів молодшого шкільного віку у навчально-виховному процесі початкової школи, який варто будувати на основі використання скарбів народної музичної творчості, використовуючи різні форми роботи і види музикування на матеріалі фольклорних пісень та народної музики.

Література

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И.Щукиной. – Москва: Просвещение, 1984. – 145 с.
2. Боднар А.Я. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення / А.Я.Боднар, Н.Г.Макаренко // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2014. – Т. 162. – С. 32 – 38.
3. Коваль О.В. Музичний фольклор у розвитку творчих здібностей молодших школярів // Художня освіта і проблеми виховання молоді: Зб. наук. ст. – Київ: ІЗМН, 1997. – С. 64 – 68.
4. Лобач О.О., Гуда І.О. Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами усної народної творчості на уроках музики: Методичні рекомендації з курсу "Методика музичного виховання школярів" для студентів психолого-педагогічного факультету зі спеціальності 7.010103 "Педагогіка і методика середньої освіти. Музика". – Полтава: ПДПУ імені В.Г.Короленка, 2006.– 68 с.

5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н.Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
6. Ляшко М.П. Проблема формування інтересу молодших школярів до народної музичної творчості / М.Ляшко // Гуманітарний вісник Педагогіка. Психологія. Філософія: Збірник наукових праць. Вип. 25 / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди; [голов. ред. В.П.Коцур]. – Переяслав-Хмельницький: [б. в.], 2012. – С. 100 – 104.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року №344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. – Назва з екрану.
8. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах / Е.Печерська. – Київ: Либідь, 2001. – 204 с.
9. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте: [уч. пос.] / А.Ц.Пуни. – Л. : ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта, 1977. – 48 с.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я.Савченко – Київ: Генеза, 2002 – 368 с.
11. Савчин М.В. Вікова психологія : навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – Київ: Академвидав, 2005 – 360 с.
12. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 208 с.

УДК 373.31:78]371.382

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Висовень А.С., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Сьогодні в розвитку всіх ланок освіти одним із стратегічних завдань визначено необхідність формування активної, творчої особистості. Різномісний розвиток особистості учня початкової школи передбачає гармонійне поєднання базових знань, умінь та навичок із творчою діяльністю та пізнавальною активністю. Темпи зростання об'ємів учбового матеріалу диктують свої умови до вживання методів навчання молодших школярів. Глибоко продумане систематичне застосування гри в навчально-виховному процесі учнів молодшого шкільного віку сприяє не лише засвоєнню основних знань, а й пробудженню бажання до пізнання нового, адже процес гри дає можливість задіяти особистість школяра: його психічні пізнавальні процеси, волю, почуття, емоції. Маючи в собі потребу та інтерес до гри, учень початкових класів отримує можливість активно діяти, розмовляти, використовувати свої знання. За допомогою гри можна зацікавити учнів, викликати в них інтерес до навчального матеріалу. Останнім часом ігрова діяльність завоювала величезну популярність у шкільній музичній освіті. Дидактична гра сприяє створенню в учнів молодшого шкільного віку емоційного настрою, викликає позитивне ставлення до музичного мистецтва, дає змогу краще і швидше засвоїти навчальний матеріал.

Мета статті – визначити особливості застосування дидактичної гри на уроках музики в початковій школі.

Проблема використання гри в навчальному процесі відбита в багатьох дослідженнях. Вчені розробили теоретичні засади історичного походження гри, її сутності, психологічного механізму (А.Андрасян, Л.Виготський, І.Казанцева та ін.). Про гру як метод навчання й виховання учнів, про виняткову цінність гри для дитини та необхідність її цілеспрямованого використання у навчальному процесі писали такі педагоги, як Р.Амлінська, Г.Бриль, Д.Букреєва, М.Пилипчак та ін. Ігрові технології досліджували Т. Бондаренко, М.Гриньова, І.Мамчур, Л.Савченко, Г.Селевко, Г.Топчій, Ю.Федусенко. Проблеми розробки й застосування гри в навчальному процесі та позакласній роботі присвятили свої праці О.Барабаш, Н.Горбенко, Б.Жорняк, О.Пашкевич, Л. Римар та інші.

В.Сухомлинський відзначав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять. Гру він порівнював з іскоркою, що запалює вогник допитливості і любові до знань [13, с. 95].

У психологічному словнику термін "гра" трактується як вид діяльності, який полягає у наслідуванні дітьми дій дорослих і відносин між ними в особливій умовній формі [9, с. 123].

Педагогічна енциклопедія тлумачить дане поняття як форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світу можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення якихось ситуацій, смислів, станів [8, с. 73].

С.Гончаренко в "Українському педагогічному словнику" зазначає, що ігрова діяльність – це різновид активної діяльності людини, у процесі якої відбувається оволодіння суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування. Це дитяче моделювання соціальних відносин [3, с. 139].

Отже, гру науковці розглядають як особливу форму людської активності, вид діяльності в умовних ситуаціях, яка спрямована на відтворення і засвоєння соціального досвіду.

Враховуючи сутнісні особливості гри, вчені розглядають гру як дидактичну категорію, а саме, метод, що забезпечує оптимальне вирішення пізнавальних завдань.

Так, на думку, В.Семенова, дидактична гра виступає типом регуляції поведінки особистості, організованою системою людської діяльності, яка виникає внаслідок зближення і взаємодії гри та навчання [5, с. 90]. А Н.Мойсеюк відносить дидактичну гру до методу стимулювання і мотивації учіння і обґрунтовує їх як спеціально створені ситуації, які моделюють реальність, з якої учням пропонується знайти вихід [7, с. 316].

Н.Кудикіна вважає, що дидактичні ігри спеціально розробляються для реалізації програмних завдань навчання [4, с. 46]. Н.Гоголь розуміє дидактичну гру як практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну ситуацію [2].

Наголошуючи на пізнавальних можливостях дидактичної гри, І.Мамчур акцентує увагу на тому, що інтелектуальна свобода учнів під час гри у навчальному процесі обмежується правилами гри. При цьому, вони мають змогу обирати собі роль, створювати проблемні ситуації, визначати сюжетні лінії, шукати шляхи досягнення мети, брати на себе відповідальність за обране рішення [6, с. 63].

Варто зазначити, що вчені (Л.Кондрашова, М.Виєвська, Л.Савченко) відмічають, що дидактична гра має певну структуру. Її компонентами є: ігровий замисел, правило, ігрова дія, пізнавальний зміст, обладнання, результат гри. Науковці стверджують, що дидактична гра повинна мати чітку дидактичну мету, обумовлену навчально-пізнавальною спрямованістю [11, с. 87].

Отже, слід зауважити, що дидактична гра, як спеціально створена навчальна проблемна ситуація, відкриваючи простір ініціативності, самостійності, креативності учнів у її розв'язанні, здатна підвищити ефективність освітнього процесу.

Аналізуючи дослідження вчених щодо організації дидактичної гри, ми дійшли висновку, що вона характеризується певними ознаками, а саме: наявність учасників та керівника гри, створення невизначеної навчальної ситуації та умов для прийняття рішень з її розв'язання, присутність елементу новизни, динамічність обставин, що стимулюють активність та пізнавальну діяльність учнів.

М.Фіцула, розуміючи гру методом навчання, вважає, що вона дає змогу сформувати мотивацію навчання; оцінити рівень підготовленості учнів та ступінь володіння матеріалом; активізувати самоосвіту учнів; розвинути індивідуальне мислення, вміння аналізувати та прогнозувати [14].

Особливого значення набуває дидактична гра в початковій школі, оскільки залишається важливим видом діяльності у молодших школярів.

Гра розглядається науковцями як основа художньої творчості, під час якої природно виникають ситуації, що розбуджують творчу активність. Як вид творчої діяльності вона спрямована на пізнання учнями молодшого шкільного віку навколишнього світу. При цьому мета зливається з мотивом гри, бо єдиною сполукою, що спрямовує активність молодшого школяра на заняття грою, є нестримне і палке бажання до пізнання і активної участі в житті, праці дорослих з їхніми практичними діями, турботами. Змістом гри, при цьому виступають знання про людей, їх дії, взаємини, виражені в образах, мові, переживаннях, способи дії з предметами у певних життєвих обставинах, моральна оцінка і почуття, що виступають у судженнях про позитивні і негативні чинники, про корисні і шкідливі дії людей.

Наслідком гри є глибокі уявлення учнів початкової школи про життя і діяльність дорослих, про їх обов'язки, думки і взаємовідношення, а також товариські почуття, гуманне ставлення до людей, різноманітні пізнавальні інтереси і розумові здібності, що формуються в ігровій діяльності. У грі розвиваються спостережливність і пам'ять, увага, мислення, творча уява, воля. Ігрова діяльність активізує процес пізнання, формує моральні та естетичні якості особистості учня, тренує розум, вносить необхідну різноманітність у напружену навчальну роботу.

Одним із найважливіших засобів розвитку музичних здібностей молодших школярів є музично-дидактичні ігри. Вони об'єднують всі види музичної діяльності: спів, слухання, рух під музику, гру на інструментах.

Основне призначення музично-дидактичних ігор – формувати в учнів молодшого шкільного віку музичні здібності, в доступній ігровій формі допомогти їм засвоїти співвідношення звуків за висотою, розвивати почуття ритму, тембровий і динамічний слух, спонукати їх до самостійних дій

з використанням знань, отриманих на музичних заняттях. Музично-дидактичні ігри збагачують молодших школярів новими враженнями, розвивають у них ініціативу, самостійність, здатність до сприйняття, розрізнення основних властивостей музичного звуку [12, с. 56 – 57].

Педагогічна цінність музично-дидактичних ігор в тому, що вони відкривають перед учнями початкових класів загальноосвітньої школи можливість застосування отриманих знань в життєвій практиці.

Музично-дидактичні ігри – це навчальні матеріали, які дають змогу допомагати учням в ігровій формі комплексно сприймати музичні твори, викликати у них зорову, слухову і рухову активність і тим самим розширювати їхнє сприймання музики у цілому, допомагають почути, відрізнити, порівняти деякі властивості музики. Такі ігри повинні бути прості і доступні, цікаві і привабливі для учнів молодшого шкільного віку.

Основою таких ігор слугує музичний матеріал, який має відповідати потребам учнів початкової школи.

Музично-дидактичні ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом. Так, ігри "Луна", "Голосно-тихо", "Веселі діалоги" сприяють оволодінню елементами музичної грамоти. Сюжетно-рольові (інсценізації казок, народних пісень, обрядових дій) ігри дають змогу учням увійти в художній світ твору. Проблемно-моделюючі ігри виявляють роль засобів художньої виразності (зокрема, вокальні імпровізації, створення музичного супроводу, театралізація).

Н.Ветлугіна розділяє ігри для розвитку музичних здібностей на настільні, рухливі і хороводи [1, с. 68].

Іноді музично-дидактичні ігри розподіляються на підставі виду музичної діяльності, який освоюється з їх допомогою. Так, Л. Комісарова виділяє три групи музично-дидактичних ігор для розвитку музичного сприйняття. Для розрізнення характеру музики, елементів зображальності і засобів музичної виразності [10, с. 143].

Необхідно заздалегідь визначити місце гри у навчальному процесі уроку музики, продумати можливі варіанти її ускладнення, або спрощення, чітко сформулювати мету її застосування. Тривалість гри в початкових класах не має перевищувати 5-10 хвилин. Вчителю треба відібрати музичний матеріал гри, визначити дидактичне завдання. Дидактична гра на уроці музики в початковій школі має відповідати логіці побудови уроку та предмету в цілому, ступеню засвоєння матеріалу, психофізичній готовності учнів молодшого шкільного віку до виконання певного завдання.

Після закінчення гри обов'язково підбивають її підсумки, адже як і більшість дидактичних ігор, музично-дидактична гра має ігрові правила та несе у собі дух змагання. Ці правила пов'язані з виконанням певних сенсорних завдань. Учні, які правильно виконували завдання, отримують винагороду: стають ведучими у грі або мають можливість першими дізнатися про щось.

Музично-дидактичні ігри, які використовуються в процесі співу, допомагають вчити молодших школярів співати виразно, невимушено, на опорі дихання, втримувати його до кінця фрази.

Як і під час будь-якого іншого процесу засвоєння нового матеріалу, проводячи музично-дидактичні ігри, педагог повинен керуватися принципом від простого до складного. Учні молодшого шкільного віку не завжди можуть самостійно виконати складні завдання. Отже, добираючи музично-дидактичні ігри, вчителі мають поступово їх ускладнювати. Під час розучування гри діти виконують певне музично-сенсорне завдання, в якому надалі вправляються завдяки систематичному проведенню цієї або іншої гри з такою самою метою. Після того, як відповідна музично-сенсорна навичка сформувалась, можна ускладнювати завдання.

Дуже важливо створити психологічно-комфортну атмосферу під час гри, яка б викликала позитивні емоції, сприятливо впливала на нервову систему та самопочуття молодших школярів.

Отже, музично-дидактична гра в початковій школі має базуватися на вільній, творчій діяльності учнів, зміст повинен бути доступним, а мета – досяжною. При цьому обов'язковим елементом гри на уроці музики має бути емоційність.

Визначимо алгоритм музично-дидактичної гри у самому загальному вигляді: формулювання цілей, розробка сценарію, розподіл ролей, інструктаж, керування грою, оцінка діяльності учасників гри.

Дидактична гра на уроці музики вимагає тактовності, уважності та доброзичливого ставлення вчителя до молодших школярів, оскільки недоречне зауваження знижує ініціативність та активність учнів.

Наведемо приклади дидактичних ігор, які використовуються на уроках музики в початкових класах: "Лисичка, пташка, ведмідь", "Музичний поїзд", "Музична естафета", "Почуй і заспівай", "Клоуни" тощо.

Отже, ігрова діяльність широко поширена в початковій школі, оскільки дидактична гра належить до активних, нетрадиційних, визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Цінність і актуальність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня,

розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Ігри дають змогу краще розуміти навчальний матеріал, підвищують ефективність навчального процесу, мотивують та стимулюють учнів до діяльності.

Потреба в підвищенні рівня музичної вихованості учнів на всіх етапах навчання робить актуальним застосування дидактичних ігор на уроках музики в початковій школі. Музично-дидактичні ігри в початковій школі дають змогу розвинути музичні здібності учнів молодшого шкільного віку, також розвинути пам'ять, увагу, сприймання, здатність до музикування.

Література

1. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н.А.Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1988.
2. Гоголь Н.В. Пізнавальна діяльність школярів на уроках музики / Н.В.Гоголь // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 25–28.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кудикіна Н. Психологія та педагогіка гри / Н.Кудикіна // Відкритий урок. – 2006. – 3 5-6. – с. 32-36.
5. Мальований Ю.І. Дидактична гра // Форми навчання в школі: [книга для вчителя] / Ю.І.Мальований, В.Є.Римаренко, Л.П.Вороніна; за ред. Ю.І.Мальованого. – Київ: Освіта, 1992. – С. 89 – 104.
6. Мамчур І. Теорія гри та її пізнавальні можливості (історичний аналіз) / І.Мамчур // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 61 – 63.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [навчальний посібник] / Н.Є.Моймеюк. – Київ: ВАТ "КНДК", 2001. – 608 с.
8. Педагогическая энциклопедия. – Москва: Советская энциклопедия, 1965. – Т.2. – 590 с.
9. Психологический словарь. – Москва: Педагогика-пресс, 1996. – 579с.
10. Комисарова Л. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников / Л.Комисарова, Э.Костина. – Москва: Просвещение, 1986.
11. Кондрашова Л.В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: [учебное пособие] / Л.В.Кондрашова, М.Г.Вижевская, Л.А.Савченко. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.
12. Пермяков О.А. Дидактичні ігри на уроках музики: [науково-методичний посібник] / О.А.Пермяков, І.М.Власенко, О.О.Лаврентьева. – Київ: КНТ, 2014. – 271с.
13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський. – Вибрані твори у 5 т. – Київ: Рад. школа. – 1977. – Т.3.
14. Фицула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.]. – Вид.2-ге, випр., доп. – Київ: Академвидав, 2007. – 560с.

УДК 364.4-055.5/.7

ДОСВІД РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ НІЖИНЬСЬКОГО МІСЬКОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ СІМ'І, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Вишньова Т.М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Хлебик С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

В статті розкрито зміст і завдання роботи Ніжинського міського центру соціальних служб сім'ї, дітей та молоді в роботі з сім'ями, що виховують дитину з інвалідністю. Проаналізовано науково-теоретичні аспекти проблеми, висвітлено досвід використання інтерактивних форм в організації соціально-реабілітаційної роботи з сім'ями, які відносно ситуації, перебувають у складних життєвих обставинах в умовах партнерства соціальних установ м.Ніжина та області.

Ключові слова: дитина з обмеженими функціональними можливостями, дитина з інвалідністю, соціальні послуги, соціально-реабілітаційна та корекційна робота з сім'єю, що виховує дитину з інвалідністю, диференційований підхід.

В статье раскрыто содержание и задачи работы Нежинского городского центра социальных служб семьи, детей и молодежи в работе с семьями, воспитывающими ребенка с инвалидностью. Проанализированы научно-теоретические аспекты проблемы, освещен опыт использования интерактивных форм в организации социально-реабилитационной

работы с семьями, относительно ситуации, находятся в сложных жизненных обстоятельствах в условиях партнерства социальных учреждений г. Нежина и области.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными функциональными возможностями, ребенок с инвалидностью, социальные услуги, социально-реабилитационная и коррекционная работа с семьей, воспитывающей ребенка с инвалидностью, дифференцированный подход.

The article describes the content and tasks of the work of the Nizhyn City Center for Social Services for families, children and youth in working with families raising children with disabilities. The scientific and theoretical aspects of the problem are analyzed, the experience of using interactive forms in the organization of social rehabilitation work with families, which, in relation to the situation, are in difficult life circumstances in the framework of the partnership of social institutions of the city of Nizhyn and the region.

Key words: child with limited functional capacity, child with disability, social services, social rehabilitation and correctional work with the family, raising a child with a disability, a differentiated approach.

В Україні у зв'язку з її інтеграцією в європейський простір відбуваються зміни в різних сферах суспільної діяльності, зокрема, у соціальній. Це вимагає від соціальних служб дотримуватися європейських стандартів щодо організації соціальної роботи з різними групами населення, зокрема сім'ями з дітьми з функціональними можливостями.

Мета статті – висвітлити досвід використання інтерактивних форм з роботи з сім'ями, що виховують дітей з інвалідністю в умовах соціальних центрів для сім'ї, дітей та молоді.

Особливий інтерес викликають роботи німецьких дефектологів Р.Вайс, Б.Менель, А.Фукс, які рекомендували розпочинати роботу з дітьми інвалідами якомога раніше. Заслужують на увагу праці вітчизняних (О.Безпалько, В.Ільїн, Є.Мартинов, О.Молчан, Т.Самсонов, Н.Софій, Є.Тарасенко, О.Полякова та ін.) і зарубіжних (Б.Барбер, Г.Беккер, П.Бурдье, Дж.Девіс, К.Дженкс, Х.Кербо, М.Крозье, Ф.Кросбі, К.Тейлор та ін.) вчених з питань інтеграції осіб з вадами здоров'я засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, зокрема вищої. Цікавим є організація соціальної роботи з дітьми-інвалідами зокрема здійснюється в площині соціологічних конвенцій (К.Девісом, Р.Мертонем та Т.Парсонсом), які розглядали проблему інвалідності дітей як специфічного соціального стану індивіда.

Як свідчать наукові літературні джерела, перші кроки до розв'язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами були здійснені ще наприкінці XIX ст. Так, зокрема, питання про створення та організацію спеціальних шкіл та дитячих садочків для дефективних дітей порушувались у доповідях таких російських педагогів, як І.Городецького, М.Лебедевої, С.Преображенського, та ін.

У цьому напрямку в той же час працювали й німецькі дефектологи Р.Вайс, Б.Менель, А.Фукс, які рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше (бажано з дошкільного віку). За таких обставин, вважали вони, створюються сприятливі умови для попередження вторинних порушень.

У другій половині XX – на початку XXI століття проблематика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами стала об'єктом наукових інтересів багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Методологічним підґрунтям для розробки проблеми соціальної роботи з дітьми з особливими потребами виступають світоглядні гуманістичні теорії (Л.Бінсвангер, М.Бердяєв, Х.Блум, Ж.Бодріяр, Е.Гідденгс, Ж.Дерріда, Е.Дюркгейм, Т.Лукман, Ж.-П.Сартр, В.Соловйов, Г.Сковорода, П.Флоренський, П.Юркевич, М.Хайдеггер та ін.), у межах яких обґрунтовано ідеї толерантності та співрозуміння у сприйнятті відмінностей у людській спільноті. Філософський аспект осмислення інвалідності як і біопсихосоціального феномена представлено у роботах Г.Барінової, Л.Газнюк, Л.Загорської, Н.Загурської, Л.Васильєвої, Н.Корабльової, З.Максимової, Л.Потилиціної, П.Сорокіна, О.Філоненка, А.Шевченко та ін.

Заслужують на увагу праці вітчизняних (О.Безпалько, В.Ільїн, Є.Мартинов, О.Молчан, Т.Самсонов, Н.Софій, Є.Тарасенко, О.Полякова та ін.) і зарубіжних (Б.Барбер, Г.Беккер, П.Бурдье, Дж.Девіс, К.Дженкс, Х.Кербо, М.Крозье, Ф.Кросбі, К.Тейлор та ін.) вчених з питань інтеграції осіб з вадами здоров'я засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, зокрема вищої.

Окремі аспекти організації та здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді з обмеженими можливостями знайшли своє відображення у працях І.Іванової, В.Лященко, О.Молчан, В.Тесленка та ін.

Різноманітні аспекти роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами розкрито в наукових дослідженнях вітчизняних вчених. Так, обґрунтовано концепції та моделі навчання осіб з функціональними обмеженнями здоров'я (Д.Дікова-Фаворська, Г.Бурова); методики виховання духовних цінностей у студентів з особливими потребами (О.Хорошайло); досліджено питання

теорії та технологій розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти (О.Рассказова) та інтеграції молоді з функціональними обмеженнями (Г.Першко, О.Тарасова, С.Омельченко); педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами (М.Роганова, А.Шевцов); проаналізовано теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної підтримки, інтеграції та соціально-психологічної адаптації студентів з обмеженими можливостями до навчання у ВНЗ (М.Андреева, Ю.Богінська, В.Церклевич, Т.Гребенюк, Т.Комар, В.Скрипник, М.Томчук); здійснено аналіз особливостей проектування й моделювання систем соціально-педагогічної роботи в закладах освіти (О.Безпалько, О.Караман, С.Савченко, С.Харченко); феномена освітнього простору (Г.Лактінова).

У Законі України "Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів" йдеться про те, що дитина з інвалідністю – міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист.

Аналіз соціальних проблем інвалідизації в цілому і соціальної реабілітації інвалідів здійснювався в проблемному полі кількох концептуальних соціологічних підходів. Перший базувався на основі соціоцентристських теорій розвитку особистості К.Маркса, Г.Спенсера, Т.Парсонса – розглядалися соціальні проблеми конкретного індивіда за допомогою вивчення суспільства в цілому. У рамках соціально-антропологічного підходу (Е.Дюркгейм) відносно інвалідизації досліджувалися стандартизовані та інституційні форми соціальних відносин (соціальна норма і девіація), соціальні інститути, механізми соціального контролю.

Інший підхід, на основі антропоцентристського підходу Ф.Гіддінгса, Ж.Піаже, Г.Тарда, Е.Еріксона, Ю.Хабермаса, Л.Виготського, І.Кона, Г.Андреевої та інших учених, розкривав психологічні аспекти повсякденної міжособистісної взаємодії. Дані підходи продовжили передові вітчизняні науковці: А.Капська, А.Суворов, Н.Шапкіна та ін.

Макросоціологічний підхід до вивчення проблем інвалідності відрізняє соціально-екологічну теорію У.Бронфенбреннера, продовжену у дослідженнях В.Шпакової. Проблеми інвалідності розглядаються в контексті "воронки" понять: макросистема, екзосистема, мезосистема, мікросистема (відповідно політичні, економічні та правові позиції, що панують у суспільстві, громадські інститути, органи влади; взаємини між різними життєвими областями; безпосереднє оточення індивіда).

Верховна Рада ухвалила закон "Про внесення змін до закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг".

Цим законом врегульовується питання доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг у навчальних закладах. Зокрема, закріплюється право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надається їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від "встановлення інвалідності".

Також законом передбачається можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форми навчання; визначаються поняття "особа з особливими освітніми потребами", "інклюзивне навчання"; надається можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу, створити для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз соціальної проблеми інвалідизації в цілому, а також організації соціальної роботи з дітьми-інвалідами зокрема здійснюється в площині соціологічних конвенцій (К.Девісом, Р.Мертонем та Т.Парсонсом), які розглядали проблему інвалідності дітей як специфічного соціального стану індивіда, соціальної реабілітації, соціальної інтеграції, соціальної політики держави відносно дітей-інвалідів, на базі чого і формуються сучасні засади організації соціальної роботи. І саме в рамках даного підходу було розроблено поняття "діти з обмеженими можливостями" як синонім до поняття "діти-інваліди". У теоріях символічного інтеракціоналізму (Дж.Г.Мід, Н.А. Алігіна і ін.) інвалідність описується за допомогою системи символів, що характеризують цю соціальну групу осіб з обмеженими можливостями. Розглядаються проблеми становлення соціального "Я" інваліда, аналізується специфіка його соціальної ролі, стійко відтворювані стереотипи поведінки самих інвалідів і ставлення до них соціального оточення.

В рамках теорії наклеювання ярликів або теорії соціальної реакції (Г.Беккер, Е.Лемертон) для позначення осіб з обмеженими можливостями з'являється поняття "девіанти". Інвалідність розглядається як відхилення від соціальної норми, носіям цієї девіації наклеюється ярлик – інвалід. В рамках цієї теорії вивчаються соціальні проблеми конкретного індивіда за допомогою вивчення ставлення до нього суспільства в цілому.

Вагомий внесок у питання навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку зробили такі вчені як І.Василенко, А.Винокур, О.Ганджі, А.Гольдберг,

П.Гуслистый, І.Дьоміна, І.Єременко, В.Любченко, П.Мельник, Н.Правдіна, Н.Романенко, Н.Стадненко, Р.Фрідленд та інші .

Розробкою навчально-методичного матеріалу для спеціальних шкіл займалися Л.Вавіна, І.Єременко, М.Козленко, К.Луцько, Г.Мерсіянова, Е.Пуцин, Т.Свиридюк, Є.Синьова, Л.Ступнікова, В.Турчинська та інші. Оригінальні наукові розвідки з питань навчання дітей з особливими потребами знайшли відображення у збірниках наукових праць В.Бондаря та І.Беха.

Крім того наукова розробка даної теми висвітлена в працях Л.І.Акатової, О.В.Безпалько, А.Й.Капської, Л.Т.Тюплі, І.Б.Іванової, М.П.Лукашевича, І.Т.Миговича, О.І.Карякіна та інших, які за основу соціальної роботи з дітьми-інвалідами беруть реабілітаційний процес.

Таким чином, бачимо, що проблема соціальної роботи з дітьми з особливими потребами довгий час перебуває в полі зору дослідників. Методологічним підґрунтям для розробки проблеми соціальної роботи з дітьми з особливими потребами виступають світоглядні гуманістичні теорії у межах яких обґрунтовано ідеї толерантності та спів розуміння у сприйнятті відмінностей у людській спільноті.

Для здійснення соціальної роботи з дітьми, які мають обмежені фізичні можливості, та їх сім'ям в Україні було розроблено Міністерством Соціальної Політики Наказ №450 "Про затвердження форм обліку соціальних послуг сім'ям (особам), які перебувають у складних життєвих обставинах".

Відповідно до постанов Кабінету Міністрів України від 21 листопада 2013 року №895 "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах", від 21 листопада 2013 року №896 "Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)" та з метою впровадження системи обліку соціальних послуг сім'ям (особам), які перебувають у складних життєвих обставинах, у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Центри соціальних служб для молоді (далі - центри) - це спеціальні заклади, уповноважені державою брати участь у реалізації державної молодіжної політики шляхом проведення соціальної роботи з дітьми та молоддю.

В існуючих нині в Україні соціально-економічних умовах значна кількість українських сімей потребує соціального захисту і допомоги, які тією чи іншою мірою надаються державними та громадськими організаціями й базуються на відповідній нормативно-правовій базі. Робота соціального працівника вимагає міжвідомчої співпраці, формування в кожному окремому випадку команди з представників різних підрозділів виконавчої влади, місцевого самоврядування, громадськості для вирішення ключових проблем клієнта.

Соціальна робота з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, є одним з пріоритетних напрямів діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

В зазначеному напрямку роботи одним з найголовніших чинників є раннє виявлення сімей, які потребують сторонньої допомоги, з метою профілактики сімейного неблагополуччя, своєчасного виявлення проблем та надання відповідної якісної допомоги.

Основне завдання фахівця із соціальної роботи - бути помічником для кожної родини, яка потребує допомоги. Насамперед для сімей, які ризикують потрапити у складні життєві обставини внаслідок втрати роботи членами сім'ї, інвалідності, тяжкого захворювання, насильства над дітьми, розлучення, повернення одного з батьків після відбування покарання в місцях позбавлення волі, неналежного виконання батьківських обов'язків.

Основною метою діяльності центру є надання психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних, інформаційних і юридичних послуг сім'ям, дітям та молоді.

Основними принципами діяльності центру є законність, дотримання і захист прав людини, системність, доступність, конфіденційність, відповідальність за дотримання етичних та правових норм під час надання допомоги.

У НМЦСССДМ на початку року під супроводом перебувало 275 дітей, які мають інвалідність. Всю інформацію про дитину-інваліда, центр як офіційна структура отримує від дитячої поліклініки або батьки самі звертаються за допомогою. Щоб взяти таку особу під супровід, між батьками дитини та центром укладається договір. Перш ніж надати допомогу своїм клієнтам, дітям з ОБМЖ, проводиться АКТ оцінки потреб дитини та її сім'ї в якому з'ясовуються всі проблеми, які турбують дитину та її сім'ю.

Фахівець із соціальної роботи центру для дитини з ОБМЖ та її батьків виконує таку роботу:

- проводиться консультативна робота;
- надання інформаційних послуг;
- проводиться організаційна робота, щодо вирішення конфліктних ситуацій між членами сім'ї чи громади;

- психологічне та психосоціальне консультування;
- проводиться консультативна робота щодо особистісного зростання;
- виконується робота, щодо зниження емоційної напруженості клієнта;
- надається екстрена допомога (залежно ситуації);
- проводяться профілактичні послуги;
- відбувається залучення дітей до діяльності центру (ігрової, інтелектуальної, соціальної...);
- за допомогою психодіагностичних методів проводяться виявлення здібностей дитини;
- надається юридична допомога батькам дітей-інвалідів;
- допомагають в оформленні документації та її відновлення, проводиться допомога в отриманні статусу інваліда дитини, групи або підгрупи за наявності належних довідок; проводиться інформування про нові закони, що стосуються інвалідів та їх опікунів;
- надається консультативна робота (залежно від ситуації) та направлення до іншої організації (лікарні, паспортного столу т.ін.).

Усі побутові соціальні послуги дітям – інвалідам надаються за направленням центру на підставі договору "Територіальним центром соціального обслуговування". Сам НМЦСССДМ не має матеріальної бази для надання таких видів допомоги, але виступає посередником між іншими організаціями.

У центрі проводяться тренінгові заняття, корекційні методики (корекція деструктивних ефектів у дітей з ОБМЖ), надаються навички соціальної поведінки дітям інвалідам та їхнім батькам.

Щодо терапевтичних послуг, то центр їх не надає, а перенаправляє своїх клієнтів (дітей з ОБМЖ та їх батьків) до "Центру дозвілля для дітей та молоді соціально уразливих категорій" де спеціалісти надають дітям з ОБМЖ послуги із застосуванням різних видів арттерапії, ліплення, музичне мистецтво, казкотерапія та ін. Цей центр влаштовано громадською організацією "Спілка самаритян України", Чернігівське об'єднання на базі навчальних закладів.

Ніжинським міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводиться організація змістовного групового дозвілля до свят, для дітей-інвалідів та дітей які опинилися у складних життєвих обставинах. Є спеціально розроблений "План роботи заходів" центру, який розробляється працівниками центру один раз на рік і розписаний по місяцях. У Січні місяці відбувається організація та проведення Новорічних та Різдвяних свят для дітей з функціональними можливостями. У Лютому – відбувається засідання клубного об'єднання батьків, що виховують дітей інвалідів. Березень – організація та проведення заходів до Міжнародного жіночого дня 8 Березня, де буде проведена конкурсно-розважальна програма "Для моєї матері", для матерів, що виховують дітей з ОБМЖ в якій самі діти будуть приймати участь. У Квітні відбувається організація та участь волонтерів центру в міському етапі Всеукраїнської благодійної акції "Від серця до серця" зі збору коштів для дітей з вадами здоров'я. У Травні – організація та проведення заходів до Міжнародного дня матері та дня сім'ї, проводитиметься розважально-конкурсні програми для сімей, що виховують дітей з ОБМЖ. Червень – організація та проведення заходів до Міжнародного дня захисту дітей, конкурсно-розважальні програми для дітей із сімей які перебувають у СЖО, дітей-інвалідів та ін. Липень – організація заходів до дня родини, відпочинок за межами міста. Вересень – організація та проведення святкової конкурсної – розважальної програми "Країна знань нам двері відчиняє" для першокласників з числа дітей інвалідів. У Жовтні також відбувається засідання клубного об'єднання батьків, що виховують дітей інвалідів. Листопад – підготовка міського фестивалю художньої творчості дітей та молоді з ОБМЖ "Повір у себе і в тебе повірять інші!" Грудень – проведення фестивалю до Міжнародного дня інвалідів. Організація та проведення новорічних ранків для дітей з функціональними обмеженнями. Фінансування цих заходів відбувається з міського бюджету. Ще фахівці із соціальної роботи центру для дітей з ОБМЖ проводять екскурсії по видатних місцях за межі міста, відвідування атракціонів, вистав, святкових служб у культових закладах.

НМЦСССДМ матеріальної допомоги дітям-інвалідам на лікування не надає. Та соціальний працівник, може надати направлення на ім'я міського голови про матеріальну допомогу, якщо є підтверджуючі документи для надання лікування дитини. Чи до благодійників – УПЦМП де 2 рази на рік допомагають готівкою 3-4 тяжкохворим дітям. Також центром проводяться благодійні виставки з роботами інвалідів на яких вони продають свою роботи. Проводяться засідання круглих столів з питань соціального захисту сімей з проблемами інвалідності. Основна мета працівників Ніжинського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді є сприяння у задоволенні соціальних потреб дітей з інвалідністю, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, надання клієнтам центру інформаційних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, психологічних, юридичних, соціально-медичних соціальних послуг.

Застосування диференційного підходу в роботі з різними типами сімей, що виховують дітей з інвалідністю передбачає формування педагогічної культури батьків; створення сприятливого клімату в родині для розвитку дитини з ОБМЖ; сприяння інтеграції дитини з ОБМЖ в соціум через використання сучасних форм і методів роботи щодо вирішення проблем і задоволення потреб батьків, які орієнтуються на їх психолого-педагогічні й соціальні особливості родини; розробку і впровадження моделі соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями в систему роботи соціальних центрів Чернігівщини.

Література

1. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / Е.И.Холостова. – М.: Дашков и К., 2010. – 3-е изд., перераб. и доп. – 240 с.
2. Конвенція ООН про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 61/106, прийнята на шістдесят першій сесії ГА ООН 2006 року. – К.: Національна Асамблея інвалідів, 2008. – 48 с.
3. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. – 216 с.
4. Чайковський М.Є. Теорія та практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук: 13.00.05 соціальна педагогіка / М.Є.Чайковський ; ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". – Старобільськ, 2016. – 46 с.

УДК 364.4-053.2

ПРЕВЕНЦІЯ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЛЯ

Вовчемис К.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Новгородський Р.Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті здійснено загальнотеоретичний аналіз превенції, як однієї з форм профілактики шкільного насилля. Автор розглядає основні напрямки превентивної роботи щодо попередження жорстокості та насилля в навчальних закладах.

Ключові слова: профілактика, превенція, превентивне навчання, превентивного виховання в школі, булінг, асертивність, завдання превентивного виховання, напрямки превентивної роботи.

Проблема насильства над дітьми залишається актуальною для України, незважаючи на те, що на законодавчому рівні будь-які прояви насильства по відношенню до дитини, зокрема фізичне покарання, заборонені. Держава визнає, що насильство над дітьми трапляється в різних сферах життя – вдома, при контакті з представниками правоохоронних органів, у закладах опіки, в навчальних закладах. Насильство може чинитися як дорослими щодо дітей, так і самими дітьми відносно одне одного. Свідченнями поширеності останнього стали численні публікації та репортажі на національному телебаченні, присвячені насильству між дітьми в школі. Оскільки діти проводять багато часу саме в навчальних закладах, то школи мають відігравати одну з ключових ролей у справі захисту дітей від насильства. Сучасні заклади освіти й виховання при всіх їх проблемах, труднощах, недоліках зберігають статус одного з основних інститутів соціалізації особистості, її становлення і розвитку. Відповідно дорослі, які здійснюють контроль за навчальними закладами і які працюють у них, зобов'язані забезпечити умови, які б сприяли утвердженню людської гідності дитини та її розвитку. Попри широке публічне висвітлення цієї проблеми, варто зауважити, що вона залишається недостатньо вивченою, зокрема, не до кінця з'ясовано причини такого насильства, його види, наслідки та те, яка допомога надається потерпілим дітям і дітям, котрі таке насильство вчиняють. Також бракує інформації про те, якої допомоги потребують учителі для більш ефективного реагування на це явище та його профілактики.

Актуальність вивчення цього явища у наш час обумовлюється тим, що по-перше, збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. Так, за даними західних, а саме норвезьких дослідників було виявлено, що 12,5% учнів піддавалися регулярним нападам агресії з боку однокласників кожного дня; 17,2% учнів – один раз на тиждень; 13,7% учнів – один раз на місяць та 28,9% учнів – один чи два рази на рік. За даними турецьких дослідників від 10% до 30% дітей та молоді залучені в процес булінгу. За даними грецьких досліджень 2016 року від 15% до 30%

учнів піддаються постійній та систематичній агресії з боку однолітків. За даними британських дослідників 27% учнів початкової школи піддаються знущанням та 10% учнів середніх шкіл [1].

Результати досліджень, які проведені у різних регіонах України свідчать про особливу актуальність проблеми насилля в освітньому середовищі на сучасному етапі. Виявлено, що найчастіше насильство до дітей чинять: інші діти (95%), батьки (68%) та дорослі, які працюють із дітьми (39 %); від 24% до 37% дітей зазнають насильства дома, на вулиці, в школі (від практично щоденного до декількох разів на місяць). Ствердно відповіли про те, що зазнають насильства в школі 65% дівчат та 50% хлопців у віці 9 – 11 років; 84% дівчат та 70% хлопців у віці 12 – 14 років; 56% дівчат та 51% хлопців у віці 15 – 16 років. Серед форм насильства переважають такі форми як, побиття, образи, приниження, копняки, запотиличники, використання образливих прізвиськ, псування майна іншої особи, позбавлення їжі та грошей, неприємні дотики до тіла, бойкот тощо. Всі виявлені у ході дослідження проблеми мають системний характер, майже не залежать від територіального чинника та підтверджують, що школа не тільки відіграє важливу роль у житті дітей як середовище основної соціалізації, а й виступає місцем, де діти найчастіше у своєму житті зустрічаються з насильством [2].

Превентивне виховання та профілактична робота з шкільного насилля залишаються найважливішими напрямками наукового та практичного аналізу соціальної роботи з дітьми та молоддю. Ґрунтовніше проблему насилля учнів іншими висвітлили зарубіжні вчені, зокрема І.Бердишев, І.Кон, Х.Лейманн, Д.Лейн, К.Лоренц, Д.Ольвеус та ін. Серед вітчизняних вчених означено проблемою займалися Губко А.А., Дубровська Є., Ясенівська М., Алексєєнко М., Журавель Т.В., Туркот Т.І., Алексєєва Н.В., Білічук І.О., Паламарчук С.А., Дроздов О.Ю., Живолуп Л.В., Ніжинська О.В., Сухенко Я.В. та інші.

Мета статті – проаналізувати сутність та зміст основних напрямів превенції, як форми профілактики шкільного насилля.

Алексєєва Н.В. та Туркот Т.І у власних методичних рекомендаціях вказують, що "превентивний" у перекладі з латини (præventivus) означає "запобіжний" [4]. Предметом дослідження превентивної педагогіки є умови, чинники, причини відхилень у поведінці дітей та молоді від соціальних норм, шляхи і засоби профілактики аномальної поведінки. Оскільки проблема превенції постає як глобальна соціальна проблема, то на її вирішення свої зусилля спрямовують психологи, педагоги, соціологи, юристи, медики [4]. Однак соціально-педагогічний аспект попередження асоціальних явищ у житті учнівства має бути визначальним, адже саме соціальним педагогам належить координувати превентивну діяльність, досліджувати соціальні корені проблеми, вікові та психологічні особливості дітей, схильних до девіантної поведінки, їх відношення до правових та моральних норм, причини і характер об'єднання молоді в асоціальні групи тощо. Педагогічна превенція має розв'язувати також проблеми захисту прав дитинства в Україні, формування у молоді потреби у здоровому способі життя, що сприятиме забезпеченню психічного та фізичного здоров'я нації [4].

Карасьова Л.В. визначає превентивне виховання в школі [3], як систему підготовчих та профілактичних дій соціальних педагогів та працівників, спрямованих на запобігання формуванню в учнів негативних звичок, рис характеру, проявам асоціальної поведінки підлітків та організацію належного догляду за діяльністю школярів.

В свою чергу Губко А.А. [1] головним завданням превентивного виховання, вважає, що – це забезпечення формування в учнів високих моральних якостей, які є головним чинником вибору способів поведінки. Адже він має здійснюватися на основі морально-правових знань, уявлень, поглядів, переконань, почуттів, які склались у нашому суспільстві і становлять суспільну свідомість, що справляє вирішальний вплив на формування свідомості.

Для соціальних працівників важливо не тільки розуміти причини, що можуть привести до деформацій характеру дитини та внаслідок цього до насильницьких дій по відношенню до близьких людей, друзів, учителів, але також слід вчасно їх помітити і, головне, – чітко уявляти собі, наскільки небезпечно це явище для суспільства в цілому, які віддалені наслідки може мати освоєння таких хворобливих форм досягнення особистої мети, як насильство [5].

Основними чинниками, що визначають успішність такої роботи є: урахування потреб учасників навчально-виховного процесу, визначених у ході соціально-психологічних та соціологічних досліджень [3]; залучення самих дітей і врахуванням їх думки під час розробки шкільних механізмів превенції насильства, реагування на його прояви та системи допомоги дитині, оскільки це підвищить ступінь довіри дітей до цих механізмів, переконає у спрямованості пропонованих дій на реалізацію їх реальних потреб та очікувань [3].

В методичних рекомендаціях Дроздова О.Ю., Живолупа Л.В. та інших [5], вказано, що на основі аналізу результатів соціологічних досліджень, які проводилися Всеукраїнською громадською організацією "Жіночий консорціум України" за підтримки Міністерства освіти і науки України

визначено пріоритетні напрями та особливості превентивної роботи щодо попередження жорстокості та насилля в навчальних закладах [5]:

I. Організаційно-методичний напрям містить: ініціювання, обговорення та планування спільних дій адміністрації, педагогічного колективу, учнівського (студентського) самоврядування та батьківської громадськості, спрямованих на профілактику виявлених недоліків у роботі навчального закладу з даної проблеми; ознайомлення учасників навчально-виховного процесу з нормативно-правовою базою та регулюючими документами щодо превенції проблеми насилля в освітньому середовищі; проведення зустрічей, круглих столів, семінарів, тренінгів із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій; запровадження програми правових знань у формі гурткової, факультативної роботи; організація роботи гуртків, факультативів з психології; створення інформаційних куточків для учнів із переліком організацій, куди можна звернутися у ситуації насилля та правопорушень; створення на базі школи алгоритму реагування на випадки насильства серед дітей: чітко визначення можливих дій, відповідальності та компетенції вчителя, представників адміністрації, психолога і соціального педагога; визначення їх ролі та обсягу обов'язків у цьому алгоритмі (Варто звернути увагу на те, що роль учителя у такому алгоритмі має бути чітко визначена і досить обмежена, вчитель має надавати дитині лише первинну психологічну допомогу, а потім передавати її фахівцеві. Дитина-агресор та постраждала дитина мають отримати допомогу професіонала. Необхідно зменшити кількість спроб вирішити такі проблеми вчителем самотужки. Алгоритм має враховувати вимоги чинного законодавства та залучати окрім внутрішніх ресурсів школи сторонніх фахівців – представників служб у справах дітей, кримінальної міліції у справах дітей, громадські організації, тощо.); організація та проведення в школі спортивних змагань командного типу, виходячи з того, що брак тактильного спілкування між дітьми призводить до агресивного стилю поведінки; зосередження уваги на психосексуальному вихованні дітей, зокрема прийнятних способах вираження особистісних симпатій; ознайомлення учителів і дітей з інформацією про прояви насильства та його наслідки повинно мати систематичний характер. Особливу увагу слід приділити ознайомленню із загальноприйнятими у світі поняттями "нехтування потребами дитини", яке є більш широким з огляду на розуміння проблеми насильства над дітьми, та "легкі форми прояву насильства", зокрема психологічному й економічному його видам. З цією метою доцільно проводити серед педагогів навчальні заняття з діагностики "легких" форм насильства й реагування на нього, адже саме з них починається формування насильницького стилю поведінки дітей відносно одне одного.

II. Корекційно-розвивальний напрям [5]: запровадження на базі школи програм заміщення агресії серед дітей, які схильні до агресії щодо інших – тренінгів з розвитку соціальних навичок, індивідуального виявлення та призупинення проявів агресії, заміни агресивної поведінки на асертивну, формування та розвитку загальнолюдських моральних цінностей, толерантності; коригування не лише наявних агресивних форм поведінки дітей, й формування нових, переважно за допомогою прикладу педагогів, адже вчителі самі часом дозволяють собі такі прояви психологічного насильства як порівняння, навішування ярликів, ігнорування почуттів дітей; формування у педагогів навичок ідентифікації насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей з метою формування єдиного погляду на існуючу проблему; подолання егоцентризму і розвиток емпатійних якостей, розвиток асертивних та гуманістичних комунікативних здібностей, адекватної самооцінки, самоконтролю та здатності до саморозвитку, критичності мислення, соціальної адаптованості й індивідуальних механізмів подолання важких станів і переживань; до актуальних педагогічних завдань відноситься формування ціннісного ряду, способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ та негативних почуттів; згідно з загальною програмою корекції поведінки та надання допомоги дитині-агресору має плануватися і реалізовуватися робота з класним колективом.

Група науковців Дроздов О.Ю., Живолуп Л.В., Ніжинська О.В., Сухенко Я.В. наголошують, що бесіда з дитиною-агресором має базуватися на загальнолюдських цінностях. Не можна залишати поза увагою батьків таких дітей, але краще цю роботу проводити спільно з соціальними службами, особливо у випадку виявлення кризового стану сім'ї.

III. Аналітико-прогностичний напрям [5]: запровадження механізмів аналізу ризиків виникнення насильства серед дітей у кожній конкретній школі; розробка плану дій щодо розв'язання проблеми насильства та запровадження системи постійного відстеження випадків насильства серед дітей: виявлення дітей-агресорів, організація системної роботи з ними фахівців, індивідуальної та у групах, залучення до такої роботи фахівців-психологів.

IV. Постійне підвищення кваліфікації шкільних психологів і соціальних педагогів у цій сфері, оскільки вони мають бути ключовими особами в ланцюгу дій, спрямованих на попередження насильства у школі [5]. Це має бути одним з їхніх найголовніших посадових обов'язків.

V. Зв'язки з батьками та громадськістю: активне залучення батьків до профілактичної роботи з дітьми, оскільки саме вони залишаються релевантним джерелом інформації для дітей [5]. Проводячи відповідну роботу з батьками, можна через них доносити до дітей інформацію про загальні засоби попередження насильницьких ситуацій та наявні форми допомоги, яку дитина може отримати на базі школи [3]. Це особливо стосується дітей молодшого віку; привертання уваги органів системи освіти та громадськості до існування проблеми насильства серед дітей в школі, її наслідків та виявленого переліку потреб учасників навчально-виховного процесу для її розв'язання [5]; заходи соціальної реклами щодо шляхів попередження правопорушень та способів поведінки у ситуаціях насилля: організація та проведення спільних акцій з представниками громадських та недержавних організацій; розробка буклетів, листівок; проведення конкурсів плакатів, творів, тощо.

Таким чином, превенція – це запобігання, попередження шкільного насилля, яка спрямована на запобігання формуванню в учнів негативних звичок, рис характеру, проявів асоціальної, агресивної поведінки підлітків та на організацію належного догляду за діяльністю школярів в загальноосвітніх закладах.

На нашу думку, шкільні механізми превенції насильства, реагування на його прояви та система допомоги дитині мають розроблятися із залученням самих дітей і врахуванням їх думки. Це підвищить ступінь довіри дітей до цих механізмів, переконає у спрямованості пропонованих дій на реалізацію їх реальних потреб та очікувань. Шкільні психологи та соціальні працівники мають бути ключовими особами у ланцюгу дій, спрямованих на попередження насильства у школі.

Одним із ключових завдань соціальних працівників у контексті вирішення даної проблеми, являється превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі. Зокрема, у методичних рекомендаціях Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи "Про орієнтири діяльності працівників психологічної служби системи освіти України" акцентується увага саме на упереджувальних заходах: "З метою профілактики насильства в школі та покращення навчально-виховного процесу в роботі соціального працівника з педагогічними колективами необхідно спланувати систему заходів з просвіти вчителів щодо поінформованості про форми профілактичної роботи, спрямованої на подолання насильства серед дітей, конфліктів у педагогічній практиці; оптимізувати проведення психолого-педагогічних консилиумів щодо розробки індивідуального підходу до учнів; запланувати та впровадити систему навчальних тренінгів щодо розвитку навичок асертивної поведінки у вчителів, вихованців, учнів, батьків".

Література

1. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен / Губко А.А. – К., 2013. – 6 с.
2. Дубровська Є., Ясеновська М., Алексеєнко М. Аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні / Дубровська Є., Ясеновська М., Алексеєнко М. – Всеукраїнська громадська організація "Жіночий консорціум України", видано та віддруковано СП "Інтертехнодрук", м.Київ, 2009. – 20 с.
3. Журавель Т.В. Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей / Т.В.Журавель // Соціальна педагогіка: навч. посібник / За заг. ред. О.В.Безпалько; Авт.-кол. О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, Т.Г.Веретенко та ін.: – К.: Академвидав, 2013. – 197 – 209 с.
4. Методика превентивного виховання дітей та молоді : методичні рекомендації / [Т. І. Туркот, Н. В. Алексєєва, І. О. Білічук, С. А. Паламарчук]. – Херсон : КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2014. – 37 с.
5. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі : [методичні рекомендації] / Дроздов О.Ю., Живолуп Л.В., Ніжинська О.В., Сухенко Я. В.]; за ред. Я.В.Сухенко. – Полтава: ПОІППО, 2011. – 80 с.
6. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема / Сидорук І. – К., 2015. – 5 с.

УДК:159.9:378.016

ОСОБЛИВОСТІ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Дворник В.І., студентка IV курсу факультету психології і соціальної роботи
Науковий керівник: ст.викл. **Шилова Г.П.**, кафедра загальної і практичної психології

Сучасні процеси розбудови країни та соціально-політичні виклики зумовлюють актуальність проблеми ефективної підготовки фахівців-психологів. Професійне становлення психолога у процесі вузівського навчання пов'язане із професійним самовизначенням молоді людини, формуванням професійної ідентичності, перетворенням її на суб'єкта учбово-професійної

діяльності та ін. Успішне оволодіння майбутньою професійною діяльністю, з одного боку, і педагогічне керівництво процесом розвитку фахівця-психолога, з іншого, потребує постійного моніторингу і дослідження мотиваційної сфери учбово-професійної діяльності студентів, реально діючих мотивів навчання та цілеспрямованого формування позитивної мотивації учбово-професійної діяльності. Однак, аналіз проблем підготовки фахівців у вищій школі свідчить, зокрема, про те, що учбова мотивація студентів формується стихійно, студенти маломотивовані до навчання, відмічається низький рівень учбово-пізнавальної мотивації тощо.

Проблема мотивації займає важливе місце серед вітчизняних і зарубіжних досліджень. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації, природу мотивації, мотивів діяльності людини досліджували Б.Г.Ананьєв, М.Аргайл, Л.І.Божович, К.Левін, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу, Ж.Нюттен, С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін, Х.Хекхаузен та ін. Мотивація – досить загальне, широке поняття, під яким мається на увазі спрямованість активності особистості. Мотивація розглядається як багаторівнева система. Мотиваційні явища можуть бути різного рівня усвідомлення – від глибоко усвідомлених до мимовільних, неусвідомлених спонукань.

Учбова мотивація визначається як вид мотивації, включений в учбову діяльність. Як і будь-який інший вид, учбова мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється учбова діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями того, хто навчається; по-четверте, суб'єктними особливостями педагога і, перш за все, системою його ставлення до учня, до справи; по-п'яте особливостями навчального предмету.

Учбова мотивація, як і будь-який інший її вид, системна. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю та динамічністю. В роботах Л.І.Божович на матеріалі дослідження учбової діяльності школярів було відмічено, що вона спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. У віковому розвитку відбувається розвиток потреб і мотивів, зміна домінуючих мотивів і їх ієрархії. Відповідно при аналізі мотивації учбової діяльності необхідно не тільки визначити домінуючий мотив, але і врахувати всю структуру мотиваційної сфери особистості. До складної ієрархічної будови якої А.К.Маркова відносить потребу в учінні, смисл учіння, мотив учіння, ціль, емоції, відношення та інтерес [2, с.225].

Психологічна природа учбової мотивації, вікові особливості формування учбової мотивації школярів і студентів розкриваються в роботах Л.І.Божович, О.С.Гребенюк, Н.І.Гуткіної, І.О.Зимньої, Г.С.Костюка, А.К.Маркової, М.В.Матюхіної, Л.Г.Подольяк, А.О.Реан, В.І.Юрченко, В.О.Якуніна та ін. Так, зокрема розуміння важливої ролі мотивації учбової діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу (О.С.Гребенюк). А.К.Маркова підкреслює необхідність цілеспрямованого формування у студентів позитивної мотивації учбово-професійної діяльності, вказуючи на складність управління цим процесом [6, с.142]. Дослідження А.О.Реан, В.О.Якуніна, М.І.Мешкова показують, що успішність у навчанні обумовлюється не рівнем інтелекту, а мотивацією навчальної діяльності: для "сильних" студентів характерна внутрішня мотивація (потреба в опануванні професією на високому рівні, зорієнтованість на отримання міцних професійних знань і практичних умінь), мотиви ж "слабких" студентів в цілому зовнішні, ситуативні (уникнути осуду і покарання за низьку успішність, не залишитися без стипендії тощо) [7; 6]. Дослідники відмічають, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови недостатнього рівня розвитку спеціальних здібностей або прогалин у необхідних знаннях, уміннях, навичках студента.

В умовах навчання у вузі учбова діяльність починає підпорядковуватися змісту, задачам певної професійної підготовки, що відображається у визначенні провідної діяльності студентів як "учбово-професійної діяльності". Це складно пов'язано із становленням учбової мотивації, яка з одного боку, обумовлюється власне учбовим аспектом (пов'язаним із процесом навчання, необхідністю складання іспитів, орієнтацію на стипендію, вимоги КМС тощо), з іншого – професійним аспектом, який передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності, позитивне ставлення і інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності тощо.

Нарешті, мотиви учіння (як показав свого часу порівняльний аналіз мотивів учіння школярів Л.І.Божович, Н.Г.Морозової, Л.С.Славіної [1; 2]) мають конкретно-історичний характер, що, на наш погляд, справедливо і для учбової мотивації студентів. Поява у сучасному світі освітніх закладів нового типу, зміна пріоритетних напрямків освітньої системи вищої школи (наприклад, кредитно-модульна система), може зумовлювати появу нових соціальних мотивів учіння, обумовлених, приміром, престижністю учбових закладів, престижністю професій тощо.

Метою дослідження виступило встановлення психологічних характеристик учбової мотивації студентів-психологів. Використовувались методична процедура діагностики мотивів учіння

В.В.Матюхіної [4, с.19 – 21], адаптована відповідно віковим особливостям досліджуваних; методика діагностики учбової мотивації студентів А.А.Реан, В.А.Якуніна (модифікація Н.Ц.Бадмаєвої). Вибірку емпіричного дослідження склали дві групи досліджуваних (N=50). В першу групу ввійшли 25 студентів-психологів (студенти 3 та 4 курсів; пізній юнацький вік). Другу групу досліджуваних склали 25 старшокласників (11 клас; ранній юнацький вік).

Методична процедура діагностики мотивів учіння В.В.Матюхіної дозволяє визначити місце і роль різних груп мотивів в системі учбової мотивації: *широких соціальних мотивів* ("мотивів обов'язку і відповідальності", "самовизначення і самовдосконалення"), *вузькоособистісних* ("мотивації благополуччя", "престижної мотивації"), "мотивації уникнення невдач" (негативна мотивація), *учбово-пізнавальних мотивів*, закладених в самій учбовій діяльності ("мотивації змістом", "мотивації процесом") [4, с.23]. Як методика з готовим переліком мотивів, процедура спрямована на встановлення усвідомлених мотивів та сприяє проясненню, усвідомленню мотивів учіння, які чомусь погано усвідомлюються чи маскуються. Проаналізуємо отримані дані.

1. Аналіз емпіричних даних дозволяє говорити, що в учбовій мотивації студентів переважають "мотиви самовизначення і самовдосконалення" у 62% досліджуваних, які відносяться до *широких соціальних мотивів*, та "мотивація змістом" у 61%, яка відноситься до *учбово-пізнавальних мотивів* (таблиця 1).

Таблиця 1

**Особливості учбової мотивації студентів та старшокласників
(кількість виборів у %)**

| Досліджувані Мотиви | Широкі соціальні мотиви | | Вузькоособистісні мотиви | | Учбово-пізнавальні мотиви | | |
|------------------------|-------------------------------------|---|--------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------|--------------------|
| | Мотиви обов'язку і відповідальності | Мотиви самовизначення і самовдосконалення | Мотивація благополуччя | Престижна мотивація | Мотивація уникнення невдач | Мотивація змістом | Мотивація процесом |
| Студенти | 25% | 62% | 20% | 20% | 16% | 61% | 34% |
| Старшокласники | 69% | 61% | 28% | 63% | 25% | 20% | 20% |

Порівняно значне місце у мотивації студентів займає "мотивація процесом" (*учбово-пізнавальні мотиви*), яка знаходиться на третьому місці у 34% досліджуваних. "Мотиви обов'язку і відповідальності", що відносяться до *широких соціальних мотивів*, виявлені лише у 25% досліджуваних. *Вузькоособистісні мотиви* представлені незначним чином: "мотивація благополуччя" та "престижна мотивація" виявлені відповідно по 20% досліджуваних. На останньому місці – "мотивація уникнення невдач" у 16% досліджуваних.

Таким чином, в учбовій мотивації студентів переважають *широкі соціальні мотиви* ("мотиви самовизначення і самовдосконалення") та *учбово-пізнавальні мотиви* ("мотивація змістом"). А отже, змістовний аспект навчальних предметів пов'язаний власне із фаховою підготовкою, суб'єктивний інтерес до них визначають учбову мотивацію студентів, з одного боку. З іншого, важливі в контексті вікового розвитку проблеми самовизначення і самовдосконалення пов'язуються студентами, зокрема, і з учбово-професійною діяльністю. (Отримані дані співпадають, зокрема, із положенням Г.С.Костюка про те, що в юнацькому віці навчання усвідомлюється юнаками як підготовка до майбутнього життя [3, с.245-246], пошук свого місця в суспільстві через вибір і оволодіння професією).

2. Рангування мотивів учбової діяльності показало, що перше місце у студентів посідають "мотиви самовизначення і самовдосконалення" ("хочу бути культурною і розвиненою людиною") у 72% студентів; друге – "мотиви самовизначення і самовдосконалення" ("розумію, що знання мені потрібні для майбутнього") у 68%; на третьому – "мотивація змістом" ("подобається дізнаватися на парі про психіку, психічне здоров'я, психологічну допомогу людині", "люблю дізнаватися про щось нове") у 64%; четверте місце – "мотивація змістом" ("подобається, коли викладач розповідає цікаве") у 56%; п'яте – "мотиви самовизначення і самовдосконалення" ("хочу закінчити ВУЗ і працювати за професією, вчитися далі") та "мотивація процесом" ("люблю думати, міркувати на парах") у 48% студентів; шосте місце – "мотиви обов'язку і відповідальності" ("розумію, що студент повинен добре навчатися"), "мотивація уникнення невдач" ("не хочу отримувати погані

оцінки"), "мотивація процесом" ("люблю вирішувати учбові завдання різними способами") у 36% студентів і т.д. (таблиця 2).

Той факт, що перші місця у студентів посідають "мотиви самовизначення і самовдосконалення" ("хочу бути культурною і розвиненою людиною", "розумію, що знання мені потрібні для майбутнього") та "мотивація змістом" ("подобається дізнаватися на парі про психіку, психічне здоров'я, психологічну допомогу людині"), пов'язані із професійною підготовкою, опосередковано відображають справедливую думку Г.Олпорта про те, що "мотивація – це завжди процес, який протікає теперішньому і спрямований у майбутнє" [5, с.123].

"Мотиви обов'язку і відповідальності" ("розумію, що студент повинен добре навчатися", "прагну швидко і точно виконувати вимоги викладача") знаходяться на шостому і сьомому місцях. Це може свідчити про відмічену свого часу Г.С.Костюком таку особливість мотивації юнаків як значне звуження кола мотивів, в яких основними є "зовнішні спонуки", що починають набувати не основного, а додаткового значення [3, с.248].

Аналіз суджень і відповідних їм мотивів, пов'язаних із орієнтацією на однолітків, студентську групу показує, що вони не є значимим для наших досліджуваних (набувають не основного, а додаткового значення). Так, судження "хочу зайняти достойне місце серед товаришів" ("престижна мотивація") отримало 24% виборів; судження "хочу, щоб товариші завжди були хорошої думки про мене" ("мотивація благополуччя") і "хочу бути кращим студентом у групі" ("престижна мотивація") – по 20%; "розумію свою відповідальність за навчання перед однолітками" ("мотиви обов'язку і відповідальності") та "хочу, щоб товариші завжди були хорошої думки про мене" ("мотивація благополуччя") отримали по 8% виборів, посідаючи останні місця серед мотивів учбової діяльності.

Таблиця 2

Особливості прояву мотивів учіння студентів

| № | Судження | Мотиви | Кількість досліджуваних (%) |
|----|---|---|-----------------------------|
| 1 | Хочу бути культурною і розвиненою людиною. | Мотиви самовизначення і самовдосконалення | 72% |
| 2 | Розумію, що знання мені потрібні для майбутнього. | Мотиви самовизначення і самовдосконалення | 68% |
| 3 | Подобається дізнаватися на парі про психіку, психічне здоров'я, психологічну допомогу людині. | Мотивація змістом | 64% |
| | Люблю дізнаватися про щось нове. | Мотивація змістом | 64% |
| 4 | Подобається, коли викладач розповідає цікаве. | Мотивація змістом | 56% |
| 5 | Хочу закінчити ВУЗ і працювати за професією, вчитися далі. | Мотиви самовизначення і самовдосконалення | 48% |
| | Люблю думати, міркувати на парах. | Мотивація процесом | 48% |
| 6 | Розумію, що студент повинен добре навчатися. | Мотиви обов'язку і відповідальності | 36% |
| | Не хочу отримувати погані оцінки. | Мотивація уникнення невдач | 36% |
| | Люблю вирішувати учбові завдання різними способами. | Мотивація процесом | 36% |
| 7 | Прагну швидко і точно виконувати вимоги викладача. | Мотиви обов'язку і відповідальності | 32% |
| 8 | Хочу отримувати хороші оцінки. | Мотивація благополуччя | 28% |
| 9 | Хочу зайняти достойне місце серед товаришів. | Престижна мотивація | 24% |
| 10 | Хочу, щоб товариші завжди були хорошої думки про мене. | Мотивація благополуччя | 20% |
| | Хочу бути кращим студентом у групі. | Престижна мотивація | 20% |
| | Люблю отримувати складні завдання, долати труднощі. | Мотивація процесом | 20% |
| 11 | Хочу, щоб мої відповіді на парах були завжди найкращі. | Престижна мотивація | 16% |
| 12 | Хочу отримувати схвалення викладачів та батьків. | Мотивація благополуччя | 12% |
| 13 | Розумію свою відповідальність за навчання перед однолітками. | Мотиви обов'язку і відповідальності | 8% |
| | Хочу, щоб товариші по групі не осуджували мене за погане навчання. | Мотивація уникнення невдач | 8% |
| 14 | Хочу, щоб не сварили батьки і викладачі. | Мотивація уникнення невдач | 4% |

Аналіз суджень і відповідних їм мотивів, пов'язаних із орієнтацією на викладача, дозволяє говорити про складне, різноспрямоване ставлення до нього. З одного боку, у випадку "мотивації змістом" викладач виступає значною мотиваційною детермінантою (так, судження "подобається, коли викладач розповідає цікаве" отримало 56% виборів досліджуваних). З іншого, набуває додаткового, не основного значення у випадку "мотивів обов'язку і відповідальності" "мотивації благополуччя" та "мотивації уникнення невдач". Так, судження "подобається, коли викладач розповідає цікаве" ("мотивація змістом") отримало 56% виборів досліджуваних, "хочу отримувати схвалення викладачів та батьків" ("мотивація благополуччя") – 12%, "хочу, щоб не сварили батьки і викладачі" ("мотивація уникнення невдач") – 4%.

Отримані дані ми порівнювали із особливостями учбової мотивації старшокласників. Аналіз емпіричних даних показує, що учбова мотивація досліджуваних старшокласників визначається *широкими соціальними мотивами* ("мотиви обов'язку і відповідальності" виявляються у 69% досліджуваних, "мотиви самовизначення і самовдосконалення" – у 61%) та "престижною мотивацією" (*вузькоособистісні мотиви*) у 63% досліджуваних (таблиця 1). Порівняно значне місце займає "мотивація благополуччя" (*вузькоособистісні мотиви*) та "мотивація уникнення невдач" відповідно у 28% і 25% досліджуваних. *Учбово-пізнавальні мотиви* представлені незначним чином: "мотивація змістом" та "мотивація процесом" виявлена у 20% старшокласників.

Порівняння мотивів учіння студентів і старшокласників дозволяє говорити, по-перше, що учбова мотивація і студентів і старшокласників визначається *широкими соціальними мотивами*. Так, "мотиви самовизначення і самовдосконалення" мають значне місце у обох груп досліджуваних (62% у студентів і 61% у старшокласників). Однак, показники "мотивів обов'язку і відповідальності", які виявляються у 69% досліджуваних старшокласників, значно знижуються у студентів (виявляються лише у 25% осіб).

По-друге, якщо *широкі соціальні мотиви* в учнів старших класів поєднуються з "престижною мотивацією" (*вузькоособистісні мотиви*), то у студентів *широкі соціальні мотиви* поєднуються з *учбово-пізнавальними*, а "престижна мотивація" займає незначне місце (20% у студентів, порівняно із 63% у старшокласників).

По-третє, *учбово-пізнавальні мотиви*, які визначають мотивацію студентів, в учнів старших класів виявляються незначним чином. Так, "мотивація змістом" і "мотивація процесом" виявляються відповідно у 61% і 34% студентів; і лише у 20% старшокласників.

По-четверте, показники "мотивації благополуччя" (*вузькоособистісні мотиви*) та "мотивації уникнення невдач", які виявлялися відповідно у 28% і 25% старшокласників, знижуються у студентів (відповідно 20% і 16%).

Таким чином, аналіз мотивів учіння студентів і старшокласників дозволяє говорити, з одного боку, про змістовні відмінності їх мотивації учбової діяльності, з іншого – про наявність спільних особливостей.

Методика діагностики учбової мотивації студентів А.А.Реан і В.А.Якуніна (модифікація Н.Ц.Бадмаєвої) дозволяє визначити такі мотиви учбової діяльності як комунікативні, мотиви уникнення, престижу, професійні, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні та соціальні. В учбовій мотивації студентів-психологів найвищі показники встановлені за шкалою "професійні мотиви" (у 28%), "мотиви творчої самореалізації" (24%) та "комунікативні мотиви" (16%). "Мотиви престижу" встановлені у 8% досліджуваних. Найнижчі показники виявлені за шкалами "мотиви уникнення", "навчально-пізнавальні мотиви" та "соціальні мотиви" (по 4%). Переважання у наших досліджуваних професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та комунікативних мотивів, на наш погляд, може свідчити про те, що навчання у вузі починає усвідомлюватися як форма самовизначення та самореалізації через особливості конкретної професійної діяльності.

Таким чином, в мотивації учіння студентів відбуваються зміни, які відрізняють її від мотивації старшокласників. В мотивації учіння старшокласників переважають широкі соціальні мотиви обов'язку, відповідальності і самовизначення, самовдосконалення та вузькоособистісна престижна мотивація. В мотивації учбово-професійної діяльності студентів переважають широкі соціальні мотиви самовизначення, самовдосконалення та учбово-пізнавальна мотивація змістом. Мотиви учіння визначаються професійною спрямованістю, пов'язаною з оволодінням професією і майбутньою професійною діяльністю.

Література

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И.Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А.Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384.

3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.
5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
6. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
7. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А.Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.

УДК 373.3:37.035.6

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Дорош А.М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Сьогодні, коли відбувається духовне відродження і становлення України, збувається прадавня мрія українського народу бути господарем своєї долі, вийти вільною і достойною нацією на терен світової культури, стати в ряд передових країн світу, особливої актуальності набуває питання формування національної свідомості кожного громадянина. Перед українцями стоїть важливе завдання відродити і зберегти історичну пам'ять народу, національні традиції, звичаї, обряди, українську ментальність, її етнічний колорит. І важлива роль у даному процесі відводиться освіті (особливо початковій школі, де закладаються основи духовного розвитку молодших школярів, формується особистість громадянина України, відбувається залучення до національних цінностей).

Значний потенціал у справі формування національної свідомості учнів молодшого шкільного віку має музичне мистецтво, яке здатне відкривати світ почуттів молодших школярів, розповідати про думки та чаяння українського народу, змушувати переживати хвилюючі для українців події, усвідомлювати велич і могутність української держави.

Мета статті – визначення особливостей формування національної свідомості учнів початкових класів загальноосвітньої школи засобами музичного мистецтва.

Різні аспекти формування національної самосвідомості розглянуто в дослідженнях філософів, психологів та педагогів (І.Бех, І.Бичко, Ю.Бромлей, І.Виросг, О.Вишневецький, О.Докукіна, В.Жмир, І.Зязюн, І.Касьянов, В.Кремень, С.Кримський, В.Кузь, І.Курас, Ю.Римаренко, Ю. Руденко, З.Сергійчук, М.Стельмахович, М.Пірен, Г.Філіпчук, К.Чорна та ін.).

Проблема виховного впливу музичного мистецтва на особистість учня постійно привертає увагу науковців. В музичній культурі українців, на думку Г.Філіпчук, міститься генетична пам'ять про свої витоки, історію, рідну мову, одухотворяючий символ триєдності минувшини, сучасності й майбуття. В ній стихійно та свідомо інтегрувались культуротворчі, патріотичні, інтелектуальні, моральні, громадянські, національні цінності [8, с. 94].

Основи виховання національних якостей молодших школярів розкрито в працях Н.Бібік, Л.Ващенко, Л.Локшиної, О.Пометун, О.Савченко та ін. Педагогічна концепція Д.Кабалевського заснована на залученні учнів до найкращих надбань національної культури. Різні аспекти національного виховання засобами музичного мистецтва розкриваються в працях українських вчених Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької та ін.

Соціально-психологічною передумовою побудови громадянського суспільства, утвердження демократії і збереження незалежності України є формування в її громадян національної гідності, патріотичних почуттів та відповідальності за долю держави. У зв'язку з цим освіта повинна сприяти розвитку української культури, утверджувати українську національну ідею, формувати в учнів громадянську свідомість і національну самосвідомість.

У нашому дослідженні ми спиратимемося на визначення терміну "національна самосвідомість особистості", яке знаходимо у психологічному словнику-довіднику. Дане поняття тлумачиться у ньому як розуміння і почуття належності до етнічної спільноти як результат освоєння культури, традицій, звичаїв свого народу. Вона включає: 1) усвідомлення себе як індивіда на основі уявлень і знань про свої природно-біологічні властивості, зовнішність ("Я-національно-фізичне"); 2) усвідомлення себе як носія національної психології на основі пізнання впливу на психічні процеси, почуття, прояв волі, розуму, мовлення, належності до певної нації, народу ("Я-національно-психологічне"); 3) усвідомлення себе як носія національних властивостей особис-

тості на основі пізнання залежності своєї життєвої позиції, ставлення до дійсності, інших людей, праці від національної належності ("Я-національно-соціальне"); 4) усвідомлене ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього етносу, нації; 5) усвідомлене, дійове ставлення до духовних та матеріальних цінностей нації та стійка потреба у їх збереженні та примноженні; 6) усвідомлення особистістю власної відповідальності за долю нації, її теперішнє і майбутнє. Завдяки національним особливостям особистість здатна зберегти наступність традицій і звичаїв свого народу, продовжити шлях його соціального і культурного розвитку [4, с.117 – 118].

С.Крапівенський виділяє такі елементи національної самосвідомості: знання історії свого народу (історична пам'ять), ставлення до національних традицій, свят, звичаїв, ставлення до мови свого етносу, почуття національної гідності [3].

Формування національної свідомості молодших школярів – це процес, що пов'язаний з національним вихованням.

Національне виховання – це система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, створена впродовж віків українським народом і покликана формувати світоглядні позиції та ціннісні орієнтири молоді. Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [2, с.77].

Найважливішими принципами національного виховання є: гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, культуровідповідність, безперервність, етнізація виховного процесу, диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу, послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання, інтегративність.

Дослідники вважають, що формування національної свідомості передбачає:

- засвоєння школярами своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури);
- прихильність до розбудови національної державності, патріотизм;
- усвідомлення причетності до національно-визвольної боротьби, свого місця і ролі в ній [7, с. 47].

Національне виховання в системі освіти здійснюється з урахуванням пізнавальних можливостей та вікових особливостей учнів певного класу. Особливе місце в цьому процесі належить учням початкових класів. Пояснюється це особливостями психології дітей (здатність охоче пізнавати довколишній світ, нові знання, сприймати норми поведінки, виробляти власне світосприймання та світобачення). Тому основи національного виховання значною мірою закладаються в цей період життя та навчання. Вчитель початкових класів повинен виховувати в молодших школярах національну свідомість як на уроках, так і в позакласній діяльності. В процесі навчальних занять учні ознайомлюються з історією українського народу, багатовіковою боротьбою за свободу і незалежність, з його багатющою культурою, традиціями, звичаями та обрядами. Під час навчальних занять молодші школярі удосконалюють знання рідної мови, природи рідного краю, народних традицій і ремесел та ін.

Музично-естетичне виховання є найскладнішою ланкою загальновиховного процесу. З давніх-давен мислителі та художники помітили здатність музики впливати на моральні якості та риси характеру, на душевний стан та принципи поведінки людини. Музика здатна виховувати, змінювати характери людей, стимулювати їх до добрих вчинків та високих почуттів. Вона є, за словами В.Сухомлинського, першочерговим засобом морального виховання дитини, джерелом благородства серця та чистоти душі.

Основною формою ознайомлення учнів з українською творчістю є урок музики. На уроках музичного мистецтва ми виховуємо патріотизм учнів початкових класів, за допомогою співу та слухання українських народних пісень. Це основна складова виховання національної самосвідомості молодших школярів. Саме її засобами діти занурюються у культуру українського народу та глибше розуміють її. Видатний український педагог, музикант, етнограф В.Верховинець в своїх музично-педагогічних ідеях постійно звертався до фольклору, розуміючи велику виховну силу і незбагненну красу фольклору. За його словами, фольклор формує у дитини любов до народних скарбів [6].

Формування національної свідомості учнів молодшого шкільного віку відбувається за Державним стандартом через ознайомлення з українською народною музикою, фольклором, професійною музикою, культурною спадщиною та сучасним мистецтвом України [1].

У навчальній програмі реалізовано ідею загальної музичної освіти учнів на основі української національної музичної культури. Її суть полягає у ставленні до музичного мистецтва як невід'ємної частини духовного життя народу; визначенні провідної ролі фольклору в музичному

навчанні у вихованні дітей; зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків із духовним, матеріальним та практичним світом людини; у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики на основі фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту української народної і професійної музики завдяки осягненню учнями суті й особливостей музичного мистецтва [5].

Закладена в програмі концепція виховання школярів на основі української національної культури ґрунтується на таких положеннях:

- любов до народної музики, пісні – найприродніше і найглибинніше духовне начало людського життя, адже кожна дитина генетичне несе в собі початки тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору;
- фольклор сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію довкілля;
- народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою повинні вклонятися;
- фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як

Розглянемо музичні твори, які сприяють розвиткові національної свідомості школярі (за програмою).

1 клас. *Орієнтовний матеріал для сприймання:* українські народні колискові пісні (на вибір учителя); українські трієсті музики (на вибір учителя).

Орієнтовний матеріал для виконання: українські народні пісні "Ой до нори, мишко", "Ходить гарбуз по городу".

2 клас. *Орієнтовний матеріал для сприймання:* українська народна пісня в обробці М.Леонтовича "Дударик"; українська народна пісня в обробці Я. Степового "Лугом іду"; українські щедрівки і колядки у виконанні народних хорів України; українська народна пісня "Журавель"; український народний танок "Козачок".

Орієнтовний матеріал для виконання: українська народна пісня "Журавель"; українська щедрівка "Ой сивая тая зозуленька"; українські народні пісні "Гарний танець гопачок".

3 клас. *Орієнтовний матеріал для сприймання:* українські народні пісні (колискові, думи та ін.), їх хоріві й інструментальні обробки, пісні у виконанні видатних співаків; українська народна пісня "Грицю, Грицю, до роботи"; М.Різоль Варіації на тему української народної пісні "Ой на горі жито".

Орієнтовний матеріал для виконання: українська народна пісня в обробці В. Косенка "Ой на горі жита много"; українська щедрівка "Добрий вечір тобі, пане Господарю!"; українська народна пісня "Грицю, Грицю, до роботи"; українська народна пісня "Соловесчку, сватку, сватку"; українська народна пісня в обробці К. Стеценка "Ой на горі жито".

4 клас. *Орієнтовний матеріал для сприймання:* М.Вербицький. "Ще не вмерла Україна"; Державний Гімн України (участь у виконанні); українські колискові пісні "Повішу я колисочку", "Ой ходить сон коло вікон"; українські щедрівки "Чи дома, дома", "Слава нашим господарям"; українська народна пісня "Реве та стогне Дніпр широкий".

Орієнтовний матеріал для виконання: М.Ведмедеря. "Це моя Україна"; українські народні пісні "Вийшли в поле косарі", "Ой на горі та й женці жнуть"; українська народна пісня "Котику сіренький"; М.Катричко. "Рідна мова"; Л.Попернацький. "Україно-світ"; українські щедрівки "Ой рано-рано кури запіли", "Прийшли щедрувати"; українська народна пісня "Забілів від снігу гай"; українська народна пісня "Вийди, вийди, Іванку"; пісні з репертуару сучасних українських виконавців (на вибір) [5].

Кожна українська народна пісня несе в собі виховні риси, які сприяють національному вихованню. Вони знайомлять дітей з традиціями свого народу, самобутністю української культури, мотивує їх до розширення знань про Батьківщину і прищеплює учням любов до рідного краю.

Усі уроки музики повинні бути пройняті думкою, що музична творчість українського народу – це окраса його духовної культури. Народна музика повинна увійти до музичної свідомості дітей як безпосередньо живе, хвилююче мистецтво.

Формування національної свідомості молодших школярів засобами музичного мистецтва відбуває не тільки на уроках музики, а й під час всього навчального процесу. Наприклад, зараз в майже всіх школах діти співають Гімн України в класі. Це розвиває в дитини патріотичний дух, любов до своєї держави, національну самосвідомість, гордість за українську державу.

Таким чином, початкова школа виховує майбутніх громадян України на основі культурного досвіду нашого народу, його багатовікової мудрості та духовності. Ефективним засобом цієї роботи виступають національні традиції, які мають потужні виховні можливості. Всі це поєднує в собі музичне мистецтво, що визначає величезний виховний вплив на молодших школярів, на формування їх національного світогляду.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 р. №462: [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua>. – Назва з екрану.
2. Іонова О.М. Формування національного світогляду молодших школярів в сучасній педагогічній науці / О.М.Іонова // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 2. – С. 76 – 82.
3. Карлова В.В. Національна самосвідомість: сутність, поняття та зміст в контексті сучасних дослідницьких підходів [Електронний ресурс] / В.В. Карлова // Державне управління: теорія і практика: електрон. наук. фах. вид. – 2009. – №2. – Режим доступу до журн.: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/zmist.htm>. – Назва з екрану.
4. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник / Ю.О.Приходько, В.І.Юрченко. – Київ: Каравела, 2012. – 328 с.
5. Програма з музичного мистецтва для 1 – 4 класів: [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/> – Назва з екрану.
6. Ростовський О.Я Теорія і методика музичної освіти: [навч.-метод. посібник]. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. – 640 с.
7. Сухомлинська О.В. Теоретико-методичні виховання дітей та учнівської молоді / О.В.Сухомлинська, І.Д.Бех. – Київ, 2004. – 300 с.
8. Філіпчук Г.Г. Музичне виховання особистості / Г.Г.Філіпчук // Мистецтво у розвитку особистості: [монографія] / за ред. Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 93 – 104.

УДК 373.3:371.381

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Єрмак К.В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Закон України "Про освіту" визначив метою освіти всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, а саме розкриття її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами [5].

Важливе місце у системі формування всебічно гармонійно розвиненої особистості займає трудове виховання. Воно не тільки визначає майбутнє комфортне, успішне життя дитини як працівника, фахівця, спеціаліста, але й впливає на загальну збалансованість розвитку особистості. Особливого значення набуває трудове виховання в початковій школі, тобто у період активного фізичного розвитку учнів молодшого шкільного віку. Трудове виховання і фізичний розвиток учнів в даний період міцно пов'язані. Трудова діяльність є джерелом і важливою передумовою фізичного та психічного розвитку особистості молодшого школяра. Фізична праця – це певні рухи та м'язові вправи, які зміцнюють сили, підвищують життєву енергію та розумову працездатність. Таким чином, фізіологічно обґрунтовані норми фізичного навантаження у процесі трудової діяльності в початковій школі сприяють загальному розвитку організму, вдосконаленню координації рухів та інших сенсомоторних якостей особистості.

На важливість виховання школярів на уроках праці звертали увагу П.Блонський, А.Луначарський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Т.Шацький.

Шляхи вдосконалення трудового навчання досліджуються в роботах П.Атутова, С.Батишева, Ю.Васильєва, В.Мадзігона, Я.Рожнєва, Д.Тхоржевського, М.Тименка, І.Фрейтаг. У дослідженнях Б.Адаскіна, В.Андріяшина, Д.Зембицького, С.Журавля, В.Струманського розглядаються педагогічні аспекти виховання учнів на уроках праці.

Дослідженню психолого-педагогічних особливостей виховання учнів різних вікових груп на уроках праці присвячені роботи Е.Мілеряна, Е.Фарапонової, В.Чебишевої.

Мета статті – визначити роль технік та операцій трудового навчання у розвитку дрібної моторики рук учнів молодшого шкільного віку.

Розбудова самостійної Української держави, перехід до ринкових відносин з новою силою поставили питання модернізації сучасної освіти та висунули якісно нові вимоги до трудової підготовки учнів загальноосвітньої школи. Однією з провідних цілей школи в новій соціально-економічній ситуації є кардинальні зміни у трудовому вихованні підростаючого покоління, починаючи з початкової школи. На сучасному етапі розвитку освітньої системи України питання глибокого розуміння молодшими школярами трудової взаємодії між людьми набуває особливої

актуальності, оскільки пов'язане з формуванням різносторонньої, активної, дієвої особистості. Виховання культури праці в початковій школі є однією з головних умов становлення особистості учнів молодшого шкільного віку і повинно розглядатися як наслідок комплексного підходу до навчання і виховання.

Трудове виховання – це важлива ланка усієї системи виховання школярів – процес залучення молодших школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їм певного виробничого досвіду, розвитку в них творчого практичного мислення.

Найсприятливіші умови для опанування трудовою діяльністю учнями мають, на думку Л.Бикової, заняття із трудового навчання [2]. Саме тут дитина діє в системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог: виготовити кожний предмет за визначеними етапами діяльності, осмислити і зрозуміти сутність і значення кожного з них для ефективності праці.

Важливою умовою формування трудової діяльності в учнів на заняттях з трудового навчання є керівництво процесом засвоєння кожного етапу (аналізу, планування, організації, практичного виконання, самоконтролю), послідовного їх здійснення під час виготовлення будь-яких об'єктів праці, а це і є основою розвитку всіх основних сфер психофізичного розвитку учнів у навчанні та вихованні.

Праця позитивно впливає на організм учнів молодшого шкільного віку: сприяє розвитку м'язів і кісток, підсилює кровообіг та дихання, підвищує загальну працездатність і витривалість організму. Трудові вправи з навантаженням на робочі органи і, перш за все, на м'язові групи дають можливість покращити координацію рухів, зміцнити хребетно-м'язову систему.

Оволодіння трудовими технічними прийомами сприяє покращенню координації рухів. Під впливом трудових вправ учні молодшого шкільного віку поступово звільняються від зайвих рухів, вони стають більш економними в фізіологічному відношенні, що в свою чергу підвищує ефективність праці.

З'ясуємо сутність основних понять даної теми.

Словник практичного психолога трактує моторику як рухову активність [3].

У толковому словнику Т.Єфремової моторика тлумачиться як сукупність рухових процесів та пов'язаних з ними фізіологічних та психологічних явищ [4].

Психологічні словники розглядають моторику як рухи, що здійснюються скелетно-мускульною системою людини [9].

Отже, моторика відноситься до сфери рухових функцій організму.

Відповідно дрібна моторика визначається як сукупність скоординованих дій м'язової, кісткової і нервової систем людини, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних, точних рухів кистями і пальцями рук і ніг.

Моторика взаємодіє з усіма вищими властивостями свідомості: увагою, мисленням, оптико-просторовим сприйняттям, спостережливістю. Залучення учнів молодшого шкільного віку до участі у різних видах конструкторсько-технологічної діяльності є ефективним засобом розумового розвитку школярів.

У праці координуються дії м'язової, кісткової і нервової систем, розвивається точність рухів, зграбність, сила, витривалість. Такі види ручної праці, як робота з папером, плетіння, шиття, ліплення, тренують м'язи кисті і пальці рук, що є досить добрим підготовчим засобом до письма, розвивають дрібну моторику рук.

Учені-дослідники підтвердили тісний зв'язок розвитку м'язів руки дитини з розвитком її мови й мислення. Високий рівень сформованості дрібної моторики дитячих пальців забезпечує також достатній рівень пам'яті, уваги. Рука пізнає, а мозок фіксує відчуття й сприйняття, поєднуючи їх із зоровими, слуховими й нюховими в складні інтегровані образи й уявлення. Процес психічного розвитку відбувається за умови високої рухової активності молодших школярів. При регулярному виконанні перехресних рухів утворюється велика кількість нервових волокон, які пов'язують півкулі головного мозку і сприяють розвитку вищих психічних функцій.

Дрібна моторика рук пов'язана з розвитком лівих скроневих і лівої лобової ділянок головного мозку, які відповідають за формування багатьох психічних функцій. В.Сухомлинський справедливо стверджував, що розум дитини – на кінчиках її пальців.

Дослідження вчених Інституту фізіології дітей і підлітків Санкт-Петербурзької академії психологічних наук підтвердили зв'язок інтелектуального розвитку з пальцевою моторикою. З умілої дитячої руки фахівці роблять висновок про особливості розвитку центральної нервової системи, її мозку.

Отже, тренування рухів пальців і кисті рук стимулює мовний розвиток дитини, працездатність головного мозку, а відповідно і розвиток мислення дитини, тому уроки трудового навчання є дуже важливими для учнів початкових класів.

Дослідження М.Кольцової довели, що кожен палець руки має досить широке представництво в корі великих півкуль мозку. Розвиток тонких рухів пальців рук передусе поєднаний з артикуляцією складів. Завдяки розвитку пальців в мозку формується проекція "схеми людського тіла", а мовні реакції знаходяться в прямій залежності від тренування пальців [7].

Говорячи про тренування рухів пальців рук, не можна не згадати про ліворукість. Лівші називають амбидекстрами, тобто такими, що мають дві праві руки. М.Кольцова прийшла до висновку, що в окремих учнів моторні труднощі можуть бути пов'язані з ліворукістю і зумовлені тим, що дітей намагалися перенавчати. Таким дітям необхідно пробувати виконувати завдання тією рукою, якій працювати легше, зручніше [8].

Дійсно, лівші зазвичай добре володіють обома руками, оскільки самі вони прагнуть все робити лівою рукою, а навколишні дорослі вчать їх володіти правою. При тренуванні обох рук мовні області будуть формуватися в обох півкулях мозку. Невропатологи вважають це страховкою від втрати мови при ураженні лівої півкулі.

Враховуючи все це, необхідно у всіх дітей намагатися розвивати обидві руки – це тільки на користь. Якщо дитина ліворука, не слід ставити завдання переробити її в правшу (це загрожує розвитком заїкання та інших порушень мови), треба просто вжити заходів до того, щоб її права рука стала більш активною. Найкраще це досягається в іграх [6].

Отже, серед рухових функцій організму молодшого школяра рухи пальців рук мають особливе значення, так як здійснюють величезний вплив на розвиток вищої нервової діяльності. Своєчасний розвиток ручних умінь учнів позитивно впливає на розвиток психічних процесів учнів молодшого шкільного віку.

Враховуючи вищезазначене, слід відмітити, що трудове навчання в початковій школі дає змогу ефективно розвивати дрібну моторику рук учнів. На уроках трудового навчання та в позаурочній роботі учні засвоюють різні прийоми та техніки, пов'язані з використанням певних інструментів (користування ножицями, голкою, шилом, канцелярським ножом тощо), а також із застосуванням різноманітних деталей та дрібних матеріалів (конструктори, бісероплетіння, ліплення з пластиліну, робота з природними матеріалами тощо).

За словами С. Афонькіна, навчаючи дитину трудовим технікам, ми розвиваємо її фізично і як наслідок – психічно [1].

Оволодіння такими операціями як різання, складання та згинання паперу, нанизання бісеринки, оздоблення дрібними прикрасами виробів, навчає учнів початкових класів загальноосвітньої школи користуватися м'язовою напругою пальців та кистей рук, застосовувати оптимальну амплітуду рухів, підвищувати тактильну чутливість кінцівок пальців, відчувати характерологічні особливості матеріалів та розмірів деталей. Під час ліплення молодші школярі опановують техніку роботи з пластиліном (солоним тістом), які дозволяють співставляти пружність матеріалу й м'язові зусилля для зміни його форми. Виготовлення витинанок формує чітку філігранність прорізів, які потребують необхідної концентрації сили, а робота з канцелярським ножом привчає до міцної фіксації інструменту і впевнених рухів. Особливу увагу треба приділити роботі з природним матеріалом. Хрупкість засушеного листя вимагає чутливості кінчиків пальців, вміння розподіляти силу тиску під час виконання аплікацій, а також формує координацію рухів рук. У той же час робота з міцною шкаралупою горіхів, висушеними гілками, шишками розвиває вміння користуватися м'язовою напругою, чіткістю у прикладанні сили, користування різноманітною амплітудою рухів рук.

Цілеспрямована, систематична і планомірна робота з розвитку дрібної моторики рук учнів молодшого шкільного віку сприяє формуванню інтелектуальних здібностей, позитивно впливає на мовні зони кори головного мозку, а найголовніше – сприяє збереженню фізичного і психічного здоров'я дитини. Дрібна моторика в житті і діяльності, учнів виконує багато різних функцій. Вона активізує потрібні і гальмує непотрібні в даний момент психологічні та фізіологічні процеси, сприяє організованому і цілеспрямованому відбору інформації, що надходить в організм, відповідно її актуальності та потребами, забезпечує виборчу і тривалу зосередженість на одному об'єкті або діяльності. Вчителю початкової школи необхідно приділяти особливу увагу розвитку дрібної моторики рук на уроках трудового навчання, оскільки саме трудова діяльність створює умови для ефективного розвитку рук, пальців і м'язів молодших школярів, що створює передумови загального розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Література

1. Афонькин С. Навчайте дітей майструвати / С.Афонькин. – Москва: Просвітництво, 2001.
2. Бикова Л.І. Розвиваємо руки – щоб вчитися і писати, і красиво малювати / Л.І.Бикова. – Ярославль: Академія розвитку, 2003.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.

4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка / Т.Ф.Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.efremova.info/> – Название с экрана.
5. Закон України "Про освіту": [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1060.
6. Ісеніна Є.І. Ігри та вправи з розвитку розумових здібностей у дітей дошкільного віку: [кн.для вихователя дет.саду]: Просвіта, 2001.
7. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Москва: У-Фактория 2006. – 224с.
8. Кольцова М.М. Рухова активність і розвиток функцій мозку дитини. – Москва, 1973. – 193 с.
9. Психологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychology.com.ua/tag/slovník/> – Назва з екрану.

УДК 373.3:371.381

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Єфименко А.А., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Сьогодення зумовило появу нових тенденцій у розвитку освіти, з'явилася потреба суспільства у творчих, обдарованих, інтелектуально розвинених громадянах. Перед усім, в складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, креативна, здатна до генерування і використання нових ідей, задумів, підходів та рішень. Адже саме творчі особистості створюють неповторне у всіх сферах людської діяльності.

У Законі України "Про освіту" зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей і талантів [4].

Головною метою трудового навчання є формування творчої особистості учня, розвитку його обдарувань, наукового світогляду. Крім того, уроки трудового навчання в початковій школі відіграють важливу роль у формуванні естетичних смаків та розвитку творчих здібностей школярів, фантазії, креативності.

Основне завдання сучасної школи – сприяти щасливому перебігу дитинства, турбота про духовний внутрішній світ учнів, допомога у пізнанні навколишнього світу, розвиток творчих здібностей і таланту, оволодіння мистецтвом життєтворчості.

Найбільш сприятливим для розвитку творчого потенціалу дитини є період навчання у початковій школі. Адже саме в цей час закладається фундамент наступної загальноосвітньої підготовки.

На часі є актуальною проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання. Адже, за своєю сутністю, це – предмет, який потребує виявлення креативності, тому при його вивченні необхідно змістити акценти від фактично ремісничого навчання до формування та розвитку творчої ініціативи.

Проблемі творчості присвятили свої праці Дж.Гілфорд, Л.Виготський, І.Волков, Дж.Піаже, С.Рубінштейн, З.Фрейд, Е.Торренс, А.Шумілін. Проблемою розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку займаються М. Алейніков, Н.Бібік, Г. Касьянова, Н.Ляшова, С. Пальчевський, К.Приходченко, В.Рагозіна, О. Савченко, І.Теплицький, В. Тименко, Л Шпак та ін. Велика увага даному питанню приділяється і сучасними українськими вченими: М. Боришевський, В.Доротнюк, О.Кульчицька, В.Моляко, С.Максименко, Є.Чорний. У науковій літературі розкрито окремі аспекти проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання (Я. Коменський, А.Макаренко, Й.Песталоцці, С.Русова, Г. Сковорода, К.Ушинський).

Мета статті – визначити педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання.

Одним із важливих аспектів трудового виховання молоді в сучасних умовах школи є праця як засіб всебічного і гармонійного розвитку особистості, як умова її розумового, фізичного та естетичного становлення.

З'ясуємо категоріальний апарат даної теми.

Філософський словник визначає умову як універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (лат. factor – чинник). Тобто умова – це рушійна сила, причини будь-якого процесу [12, с. 703]. За наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність.

У новому тлумачному словнику української мови термін "умова" трактується як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [5].

Педагогічні умови, за визначенням А.Багдуєвої, це обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [1, с. 12].

Манько В. тлумачить їх як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування системи, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого – педагогічним критеріям оптимальності [6, с. 67].

Отже, під педагогічними умовами розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання ми розумітимемо такі необхідні природньо існуючі або спеціально створені обставини, які можуть забезпечити ефективність даного процесу.

Вчені С.Максименко, В.Зайчук, В.Клименко, М.Папуча, В.Соловієнко, О.Винославська, О.Бреусенко-Кузнєцов, В.Зликов, А.Апішева, О.Васильєва та інші визначають здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності і які визначають відмінності в оволодінні необхідними знаннями, уміннями та навичками [3].

Аналіз літератури показав, що науковці по-різному трактують поняття "творчі здібності". Т.Равлюк розглядає творчі здібності, як синтез властивостей особистості, які характеризуються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності вимогам до неї та зумовлюють результативність такої діяльності [7].

В.Рогозіна вважає, що творчі здібності є особливим видом розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати інтелектуальну діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [8].

За словами американського психолога Фрома, творчі здібності це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду.

Таким чином, творчі здібності можна розглядати як комплекс властивостей, який дає змогу мислити нестандартно, генерувати оригінальні ідеї, знаходити неординарні рішення розв'язання проблемних ситуацій.

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість [13].

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей школярів хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців. Приміром, видатний філософ Аристотель вважав, що талант – це природний дар, природна здібність людини до успішного виконання справи.

Платон у праці "Світова душа" стверджував, що в основі творчості лежать два її різновиди – людська і Божя, і людська творчість залежить від Божої іскри. У християнській філософії Середньовіччя розуміння творчості беззаперечно пов'язане з розумінням Бога, який вільно творить світ, людина ж у своїй творчості мовби постійно звернена до Бога і обмежена ним. Представник української філософської думки Г.Сковорода та письменник І. Франко відстоювали безмежні можливості людського пізнання, силу людського розуму. Г.Сковорода стверджував, що від природи в людині закладені великі творчі можливості і потрібно лише створити умови для їх розвитку. Ідеї розвитку творчої особистості продовжують у своїх працях Т.Шевченко, І.Франко, Л.Українка, яка, зокрема наголошувала на тому, що вчитель повинен постійно працювати над розвитком творчого потенціалу учнів.

Л. Виготський зазначає, що творчість має місце не лише там де створюється щось абсолютно нове, а й там, де вноситься своє розуміння, щось по-своєму відтворюється, змінюється, ґрунтується вже створене. Тож якщо є творчий процес, буде у свій час результат. Творча людина його обов'язково досягне [2].

Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині буде легше адаптуватися в житті.

Проаналізувавши програму з трудового навчання для учнів 1–4 класів можна побачити, що в кожному класі повторюється вивчення п'яти основних розділів, при вивченні яких молодші школярі поглиблюють знання з одних і тих же тем, здобувають якісно нові знання, більш складні, згідно їхніх вікових особливостей [11].

Розвиваючи творчі здібності молодших школярів на уроках трудового навчання, починаючи з першого класу, учителю слід звернути їхню увагу на твердження, що праця – перша життєва потреба людини. Кожний урок трудового навчання повинен бути виховним для учнів, пов'язаним з життям. Усі основні навички, якими людина користується протягом життя, такі як робота з

папером і картоном, нитками і тканиною, природними матеріалами учні опановують у початкових класах. Вони одержують відомості про форму й будову різних предметів, інструментів для обробки матеріалів, виникнення й використання технік декоративно-прикладного мистецтва, технічних засобів, збагачують словник, вчать висловлювати свої думки. Природний матеріал є потужним засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів, розвитку уваги, спостережливості. Робота з природним матеріалом сприяє екологічному вихованню. Школярі вчать відчувати красу природи і створювати не менш красиві вироби з різноманітного матеріалу власними руками. О. Савченко вважає, що природний матеріал активізує увагу учнів, творче мислення [9].

Свого часу В.Сухомлинський зазначав, що забуваючи про найважливіше джерело знань – навколишній світ, природу, ми штовхаємо дітей на зубріння і цим самим отупляємо їхню думку [10]. Тому вчитель має створити доброзичливу, невимушену атмосферу. Цьому добре сприяє музичний супровід під час уроку. При роботі з природним матеріалом доречно, щоб діти працювали під спів пташок, звуки дощу, шелест трав. Робота з природним матеріалом має великий вплив на розумовий розвиток дитини, на розвиток її уваги. Якщо простежити шлях виготовлення дітьми виробів з природного матеріалу, то можна помітити, що спочатку учні розглядають зразок, аналізують його структуру, способи виготовлення, а потім, після засвоєння цього процесу, робота ускладнюється: дітям показують малюнок або фотографію іграшки, яка виготовляється і, врешті-решт, вони без попереднього аналізу виготовляють виріб за завданням або за власним задумом. Методично правильно побудована робота з виготовлення іграшок з природного матеріалу сприяє розвитку у молодших школярів уваги – підвищується її стійкість, формується довільна увага, зацікавлене ставлення до дійсності.

Важливою умовою є доброзичливий діловий стиль спілкування педагога з учнями. Дітям має бути цікаво. Тому що цікавість пробуджує активність і творчість. Школярі повинні знаходитися в постійному пошуку, кожен раз відкриваючи для себе щось нове. В творчій обстановці завжди народжуються нові ідеї, виникає атмосфера співробітництва.

Розвитку творчих здібностей учнів сприяють різноманітні, індивідуальні та групові завдання, ігри, художньо – конструкторські задачі, інноваційні технології, інтерактивні форми навчання. Робота в творчих групах над колективними проектами має велике виховне значення для розвитку художнього смаку, інтересу до мистецтва свого народу, його історії, традицій, для професійної орієнтації. Учніма надається можливість відчути себе творцями, виконуючи творчі завдання. Учитель створює такі умови, щоб школярі не тільки усвідомили суспільно корисне значення своєї праці, але й змогли б показати свої творчі здібності, реалізувати їх у конкретних трудових справах.

Таким чином, підсумовуючи вище зазначене, можемо впевнено сказати, щоб стати творцем власного життя, навчитися пізнавати навколишній світ, адаптуватися до непростих умов сьогодення, необхідно мати розвинені творчі здібності. З цієї метою необхідно створити оптимальні умови для духовно-творчого розвитку учнів ще в початковій школі.

Отже, можна визначити такі педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання:

- 1) тематична атмосфера (використання в ході уроку музики, картин, словесних образів тощо);
- 2) наявність умов творчості в завданнях, де учні можуть проявити самостійність (сюжетність виробу, його розмір, колір, фон, комбінування вивчених технік на підсумкових уроках);
- 3) створення комфортної атмосфери в класі під час трудової діяльності (доброзичливість вчителя, наявність моменту тихого обговорення, застосування групових робіт);
- 4) розвиток самостійності учнів (вчитель має давати учням можливість самостійно обирати та виготовляти елементи виробу чи його оздоблення); важливим є момент мотивації молодших школярів до роботи, чіткість технологічного процесу, алгоритм, унаочнення.

За наявності таких умов дитина зможе виявляти і розвивати свої творчі здібності, що стане запорукою її успішного навчання не тільки на уроках трудового навчання, а й в ході вивчення інших предметів.

Література

1. Багдуева А.В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А.В.Багдуева; Бурятский гос. ун-т. – Улан-Уде, 2006. – 23 с.
2. Выготский Л.С. Воспитание творчества, эстетического суждения и технических навыков / Л.С.Выготский // Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д.Максименка [підручник]. – 2-ге вид., переробл. і доп.. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.

4. Закон України "Про освіту": [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1060.
5. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. – Київ: Аконті, 1999. – Т.2. – 910 с.
6. Манько В.М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння знань / В.М.Манько // Наукові записки: зб. наукових ст. Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова [укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко]. – Київ, 2000. – Т.ХХХVI. – Ч.4. – С. 66 – 74.
7. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів / Т.Равлюк // Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. 112 – 118.
8. Рогозина В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке / В.Рогозина // Воспитание школьников. – 2007. – №4. – С. 28 – 30.
9. Савченко О.Я. Розвивай свої творчі здібності: [навчально-методичний посібник для молодших школярів] / О.Я.Савченко. – Київ: Освіта, 1993. – 224 с.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О.Сухомлинський. – Київ: Рад. шк., 1988. – 304 с.
11. Трудове навчання: 1 – 4 кл. Програма. – К., 2006: [Електронний ресурс] – Режим доступу: bhv-osvita.com/Navch_prog...1-4/trudove_1-4.pdf.
12. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука. – [2-ге вид., перероб.: доп.]. – Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768 с.
13. Що таке творчі здібності: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://doshkolnik.org/rozvitok-intelektu-ditini-vdoma/scho-take-tvorchi-zdibnosti_uk.html.

УДК 159.922.1

ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПОНЯТТЯ "ГЕНДЕРУ"

Жорова В.М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Литовченко Н.Ф.**, кафедра загальної та практичної психології

У статті ґрунтовно розглядається і досліджується поняття "гендер", його сутність та формування гендеру. Висвітлено поняття маскулінності і фемінності. Особливості і труднощі соціалізації чоловіків та жінок. Статеворольова соціалізація та гендерна ідентичність особистості.

Ключові слова: гендер, стать, маскулінність, фемінність, андрогінність.

Останнім часом поняття "гендер" стає все більш популярним і широко вживаним, що свідчить про актуалізацію проблем, пов'язаних з розподілом соціальних ролей в суспільстві залежно від приналежності до певної статі. Зміцнення і розвиток демократичних цінностей в суспільстві передбачає необхідність створення рівних умов для реалізації інтересів всіх членів суспільства незалежно від їхньої статі, віросповідання, національності, соціального статусу тощо.

Мета статті – охарактеризувати поняття "стать" та "гендер", проаналізувати гендерну проблематику в сучасному соціокультурному контексті.

Гендерна проблематика незворотно увійшла у предметне поле сучасних філософських, психологічних, соціологічних, педагогічних, філологічних пошуків. Однак, незважаючи на високу інтенсивність виконуваних теоретико-емпіричних досліджень, спрямованих на розробку питань гендерного порядку, ця галузь досі має певну понятійну неоднозначність.

З погляду необхідності впровадження в життя української спільноти гендерної демократії, звернення сучасної гуманітарної думки до гендерної проблематики, особливостей функціонування категорій чоловічого й жіночого у культурі не є простою даниною моді, але представляє значний практичний інтерес, виходячи далеко за межі сфери гуманітарних досліджень і може бути основою для розробки гендерної стратегії розвитку нашого суспільства.

Так, окремі групи понять у науковій літературі вживаються переважно синонімічно (наприклад, "стать" і "гендер", "психологічна стать" і "гендер", "статеворольова" і "гендерна ідентичність"), рідше – між феноменами, означеними даними поняттями, дослідники припускають певний структурний та динамічний зв'язок (наприклад, "біологічна стать" як складова "гендеру", "статива ідентичність" як першооснова "гендерної"), однак часто сутності досліджуваних об'єктів збігаються і вживання терміна автором залежить від того, який саме аспект гендеру чи гендерної ідентичності він прагне підкреслити (наприклад, вживається "гендер" замість "гендерні стереотипи").

Концепція гендеру була теоретично обґрунтована завдяки зусиллям дослідниць Д.Келлі та Д.Скотт (США), М.Фокаулт, Ж.Лакан (Франція), Е.Дженуей, С.Александр (Великобританія). Вона

включає в себе такі характеристики, як біологічна стать, визначені суспільством моделі чоловічої і жіночої поведінки.

Термін "гендер" виник у Великій Британії. У перекладі з англійської мови гендер буквально означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній. Надалі це поняття почало означати соціостатеві особливості статі, на відміну від власне біологічних.

У 70-ті роки ХХ століття у світі (спочатку в США, а згодом – в Канаді, Великобританії, Нідерландах, скандинавських країнах, Австралії, Італії, Франції) з'являються дослідження культурної антропології та соціології, що розкривають поняття "гендер", розрізняючи поняття "sex" (стать) і "gender" (рід, стать). На думку А.М.Фесенко, ці роботи ґрунтувалися не лише на доведенні біологічних відмінностей між чоловіками і жінками, а й на їх поділі на соціальні ролі, форми діяльності, відмінностях у поведінці, ментальних, емоційних характеристиках. Дослідження в галузі культурної антропології переконливо довели: те, що в одному суспільстві вважається характеристикою жінок, в іншому може бути характеристикою чоловіків. Таким чином, уперше гендерна роль перестає розглядатися як вияв наперед визначеної природи, а виокремлюється як система очікувань адекватної поведінки. При цьому гендер розглядався не як природна стать, а як соціально-культурний конструкт [2, 193].

На думку іноземних науковців, праця антрополога Г.Рубін "Обмін жінками" була однією з перших, де обґрунтовувалися термінологічні відмінності між поняттями "гендер" і "стать" [6]. Дослідниця ввела в науковий обіг поняття статево-гендерної системи та визначила її як сукупність домовленостей, завдяки яким суспільство перетворює біологічну сексуальність у результат активності людини.

Необхідність перевизначення понять "стать" та "гендер" довела Р.Унгер. Так, біологічній статі (sex) вона протиставляє соціальну стать (gender). Крім того, науковець запропонувала вживати поняття стать лише для виділення біологічних статевоїх відмінностей, тоді як поняття "gender" радить використовувати для опису тих аспектів (психологічних, соціальних та культурних), котрі можна ототожнити з нормами, ролями, рисами, стереотипами, що притаманні тим, кого в суспільстві називають чоловіком чи жінкою [12]. У подальшому поняття "гендер", що трактується як соціокультурна стать, на відміну від біологічної, почали використовувати науковці-прихильниками диференціації змісту термінів "стать" та "гендер" у понятійно-термінологічних апаратах педагогіки, психології, соціології, економіки, антропології та ін.

Українські вчені-гуманітарії (М.Богачевська-Хом'як, Л.Булатова, О.Дашковська, О.Аніщенко та ін.) вбачають суть понять гендер і стать у виключенні біологічного детермінізму, який приписує всі соціокультурні відмінності, пов'язані зі статтю, універсальним природним факторам. І це є дуже важливо (і концептуально, і практично), і про це написано багато статей як зарубіжних, так і українських гендерологів.

Дуже часто поняття "гендер" як основна категорія суспільствознавства є соціальною конструкцією, що використовується для дослідження основ соціальності та її форм. Таким чином, гендер, з одного боку, визначається як сукупність соціальних проявів, а з іншого – як прихований культурний зміст статі, що включає загальноприйняті соціальні та культурні уявлення стосовно його ролі та сутності. У зв'язку з тим, що соціальна стать визначається соціальною практикою, в суспільстві фіксуються певні норми поведінки, що вимагають виконання конкретних гендерних ролей. Як наслідок – у свідомості певного суспільства виникає чітке уявлення про існування "чоловічого" і "жіночого". Внаслідок цього в сучасному соціумі дедалі важче розмежовувати біологічне означення статі та її соціальне моделювання, а отже, стать визначається як гендер, тобто соціалізована стать.

У статевому символізмі, у переважній більшості культур, "чоловіче" характеризується активністю, силою, раціональністю, наповненістю, світлом, а "жіноче" – пасивністю, слабкістю, емоційністю, порожнечою, хаосом та темрявою. У європейській традиції патріархального суспільства феміністичність та маскуліністичність розглядаються не тільки як дихотомічні, а й як ієрархічно взаємозалежні та відтворюють наявні ступені прояву владних елементів гендерного поділу суспільства [1].

Гендер – досить складне поняття, оскільки розкриває багатоаспектний зміст явища. У науковій літературі воно вживається в кількох значеннях:

- гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка й жінки на відміну від біологічної;
- гендер як набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей;
- гендер як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації [5].

Багатовимірність гендера було з'ясовано у дослідженнях, які піддали сумніву біологічну природу статі та продемонстрували його соціально-сконструйований характер. Феміністична критика традиційних досліджень, у яких норми та стандарти, отримані на вибірках білих чоловіків

з середнього класу, оголошуються універсальними, призвела до появи великої кількості жіночих студій з одного боку, та досліджень чоловіків та маскулінності – з іншого.

Результатом цих різноманітних пошуків стало розуміння того, що гендер як культурний конструкт є багатовимірним, у ньому можна визначити, якнайменше три рівня або виміри: біологічний (стать), психологічний (маскулінність – фемінність) та соціальний (гендерні ролі). Враховуючи це, пропонується багаторівнева модель гендера, яка передбачає розвиток крос-гендерного підходу до особистості та вимагає створення нових методів вимірювання складових гендеру.

Маскулінність та фемінність складають нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові властивості, притаманні чоловікам та жінкам; це соціально-психологічні конструкти, зміст яких визначається уявленнями про "чоловіче" та "жіноче". Гендерна ідентичність розглядається як продукт та процес засвоєння суб'єктом конструктів маскулінності та фемінності, як наявності у суб'єкта певною мірою визначених маскулінних та фемінних рис.

Гендерні ролі – це прояв диференціації діяльності, статусів, прав та обов'язків індивідів в залежності від статевої приналежності. Гендерні ролі є різновидом соціальних ролей, вони нормативні, відбивають певні очікування суспільства та проявляються у поведінці. На рівні культури вони існують у контексті певної системи статевої символіки та стереотипів маскулінності та фемінності.

Існує декілька моделей гендера: біполярна, маскулінна, андрогінна; останнім часом розробляються також багатофакторні моделі, які дозволяють враховувати накопичені дані та сформулювати більш адекватний погляд на складну природу гендеру. Перші дослідники психології статі віддавали перевагу біполярній моделі Маскулінність – Фемінність (М/Ф), згідно якої прояв маскулінних рис для чоловіка та фемінних для жінки відбиває найкраще психологічне адаптування особистості. Така модель являє собою біполярний конструкт, на одному полюсі якого знаходиться М, а на протилежному – Ф. Це означає, що коли чоловік має високі показники маскулінності, то його показники за фемінними ознаками мають бути низькими.

У 1980-х рр. вчені дійшли висновку про те, що існує значний позитивний зв'язок між маскулінними якостями та психічним здоров'ям. У межах маскулінної моделі було продемонстровано позитивний зв'язок між проявом маскулінних рис та рівнем адаптації чоловіків та жінок (незалежно від статі). Взаємозв'язок фемінних характеристик та рівня адаптації виявився слабким та незалежним від статі. Так, вчені з'ясували, що фемінні суб'єкти сприймають себе як більш тривожних та боязких у порівнянні з маскулінними та андрогінними. Дослідники вважають, що наявність саме маскулінних атрибутів більш істотно для соціальної адаптації порівняно з балансом маскулінності та фемінності.

На початку 1970-х рр. біполярна модель була переглянута у концепції андрогінії Сандри Бем [3]. Згідно з Бем, чоловіки та жінки не обов'язково повинні відповідати традиційним моделям та можуть поєднувати у своїй поведінці як маскулінні, так і фемінні риси. Бем визначила 4 типи гендерної ідентичності: маскулінний, фемінний, андрогінний та недиференційований. Зображуючи андрогінію як поєднання маскулінних та фемінних рис, Бем підкреслювала, що андрогінна особистість може являти собою більш гармонійний стандарт психічного здоров'я в суспільстві, де ригідна типізація статевої ролі вичерпує себе. Бем та її колеги продемонстрували малу пристосованість до життя індивідів з характеристиками, строго відповідними до їхньої статі. Тим самим була висунута точка зору, протилежна поглядам традиційної психології. Найбільш пристосованими до життя виявився андрогінний тип, який поєднує у собі риси обох статей. Згідно цьому підходу, андрогінна особистість має більш широкий репертуар статево-рольової поведінки, ніж носії гендерних стереотипів. Андрогінними вважаються індивіди з визначними маскулінними та фемінними рисами, що дає їм змогу менш жорстко дотримуватися статево-рольових норм та вільніше переходити від традиційних жіночих занять до чоловічих та навпаки. Обидві складові статево-рольової ідентичності розвиваються самостійно.

Практичне дослідження гендерних характеристик пов'язане з такими само труднощами, як і вивчення будь-яких психологічних явищ, що не піддаються однозначному тлумаченню. Так, головні психологічні конструкти домену "гендер" – маскулінність та фемінність, вимірювані за допомогою різних опитувальників, можуть містити у собі риси, які не співпадають, або навіть можуть бути неспівставними [4].

У цьому твердженні перелічені усі складові гендера, який може бути представлений як багатовимірною структурою, що містить 4 рівня або виміри: стать, сексуальність, гендерна (статево-рольова) ідентичність та гендерна роль.

Вчені не припиняють суперечок з приводу того, якою мірою стать та гендер зумовлені біологічно та соціально, хоча було досягнуто відносної згоди, що стать це здебільшого біологічна характеристика, а гендерна ідентичність, ролі, стереотипи формуються у процесі гендерної соціалізації. Проте найбільш радикально налаштовані вчені піддають сумніву існування навіть

біологічної статі на тих підставах, що гормональні та хромосомні відмінності не завжди дають змогу диференціювати індивідів.

Наступний рівень – сексуальність, яка складається з сексуальної орієнтації, сексуальної поведінки, а також потягу та настанов. Сексуальна орієнтація відзначається сталим емоційним та сексуальним потягом до людей певної статі. Сексуальна орієнтація не тотожна сексуальній поведінці, оскільки пов'язується з почуттями та самовідчуттям. Люди можуть виявляти (або не виявляти) свою сексуальну орієнтацію у своїй сексуальній поведінці.

Наступний, психологічний рівень функціонування гендеру – гендерна ідентичність (маскулінність та фемінність). В минулому маскулінність та фемінність розглядалися як дискретні, дихотомічні категорії та ототожнювалися з мужністю та жіночністю відповідно.

Нарешті, розглянемо соціальний рівень функціонування гендера – гендерні ролі, які являються зовнішнім проявом гендерної ідентичності. Хоча визначення гендерних ролей ґрунтується на виконанні соціальних функцій, у більшості праць під ними розуміють ті ж самі конструкти М та Ф, зафіксовані у гендерних стереотипах. Вважається, що наслідування гендерним стереотипам, або те, наскільки жорстко соціум вимагає наслідувати їм, визначає гендерні ролі. Гендерні стереотипи визначаються за допомогою характеристик, притаманних чоловікам та жінкам: сильний - слабкий, домінуючий – підпорядкований та ін. У той самий час виникає питання, наскільки правомірно оцінювати гендерні ролі за допомогою гендерних стереотипів.

Вивчення статі/гендера у психології демонструє, що це складна динамічна структура, яка не може бути описана у поняттях дихотомії "чоловіче – жіноче". Останнім часом існує тенденція розглядати гендер як складну, багатовимірну структуру. З урахуванням того, що стать/гендер є конструктом, який охоплює біологічний, психологічний та соціальний рівні функціонування індивідів, було запропоновано багаторівневу модель гендера. Модель містить відповідно чотири рівні або виміри: стать, сексуальність, гендерну ідентичність та гендерні ролі. Особливістю моделі є те, що кількість одиниць вимірювання на кожному рівні може варіювати залежно від підходу дослідника або завдань дослідження.

Література

1. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е.Алешина, А.С.Волович // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 80 – 88.
2. Беем С.Л. Полоролевой опросник // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер. 2000. – С. 199 – 203.
3. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11 – 13 грудня 2003 р.). – К.: Фоліант, 2003. – 300 с.
4. Клецина И.С. Практикум по гендерной психологии. – СПб: Изд-во Питер, 2003.
5. Основи теорії гендеру / [Мельник Т.М., Чухим Н.Д., Головашенко І.О. та ін.]. – К.: К.І.С., 2004. – 536 с.
6. Рубин Г. Обмен женщинами: заметки о "политической экономии" пола / Г.Рубин // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е.Здравомысловой, А.Темконой. – СПб., 2000. – С. 89 – 139.

УДК 159.9:658

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРАЦЕЮ, ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНКИ

Жорова В.М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Щотка О.П.**, кафедра психології

У статті розглянуто уявлення про розподіл гендерних ролей, феномен самореалізації жінки. Також розглянуто аналіз задоволеності життям та задоволенням жінок професійною діяльністю, відмічаються розбіжності в досягненні кар'єри в гендерному аспекті.

Ключові слова: задоволення життям, самореалізація, професійна самореалізація жінки, гендер, задоволення роботою, кар'єра.

Професійна діяльність є однією з найважливіших сфер діяльності людини і тому самореалізація в професії є одним із найважливіших атрибутів реалізованої особистості. Необхідно відзначити, що саме представниці "слабкої" статі частіше зазнають труднощів у процесі професійної самореалізації, оскільки ще існують стереотипи щодо неспроможності жінок успішно поєднувати досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом та повноцінною сім'єю. Кардинальна зміна уявлень про розподіл гендерних ролей в сучасній культурі викликала

низку проблем. Одне з ключових питань стосується ролі жінки в сьогоденному суспільстві. Під впливом феміністичного руху, який розпочався в двадцятому столітті, відбулося зміщення соціальної позиції жінки в напрямі до загальноприйнятого соціального статусу чоловіка. Цей вектор зміни місця жінки в соціумі зумовлений загальним станом сучасного суспільства, яке для досягнення успіху "вимагає" від людини маскулітності та андрогінії. Домінуючими та соціально виправданими для жінки стали риси, притаманні чоловікові, тоді як фемінні риси відійшли на задній план як соціально недоцільні. Таке зміщення спричинило появу жінки активної у соціальному середовищі, яке почало змінюватися завдяки її участі і зумовило перехід жінки із сфери приватної до соціальної. Це відповідно відобразилося на зміні особистісних цінностей вже маскулінізованої жінки, що привело до зміни уявлень жінки про чинники внутрішнього комфорту, які визначають рівень задоволеності життям.

Багато сучасних жінок, що мають сім'ю і працюють поза домом, відчувають перевантаження, пов'язане з необхідністю виконання одночасно сімейних та професійних ролей. Така ситуація може призводити до виникнення у жінки рольового конфлікту, який може стати причиною психологічного дискомфорту. В теперішній час не існує повного уявлення про механізми виникнення і способи подолання цього типу конфлікту. Новий рівень психологічного комфорту лише окреслюється, тобто остаточно не оформлений.

Метою є визначення із позицій комплексного підходу поняття професійної самореалізації у руслі гендерних аспектів, виявлення особливостей процесу самореалізації жінки у професійній діяльності, а також розкриття суті понять кар'єри.

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. Серед загальнознаних вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених феномену самореалізації особистості, знаходимо класичні роботи, Л.І.Анциферової, Л.І.Божович, А.Маслоу, Д.А.Леонтьєва, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна, К.Хорні та ін. Також слід зазначити, що різні аспекти задоволеності роботою, лояльності, мотивації та задоволеності базових потреб детально розглядали вітчизняні вчені [1, 2, 3, 5, 6, 7] та ін.

Професійна самореалізація є однією із основних сфер (поряд із сімейною) особистісної самореалізації, вона пов'язана, насамперед, із реалізацією потреби у самоповазі, прийнятті і належності до певної соціальної групи, із здатністю задовольняти потреби більшою мірою, ніж самореалізація у сфері сім'ї. Задоволеність роботою є одним із найважливіших чинників суб'єктивного благополуччя, а професійна самореалізація – важливим фактором становлення особистості. На думку Гупаловської В.А. "жінки, які досягли оптимального рівня професійної самореалізації, більш незалежні у думках, судженнях, діях, рішучі, здатні приймати рішення і брати на себе відповідальність за них" [13].

В робочих обставинах діяльність чоловіків оцінюють та оплачують вище, ніж аналогічну діяльність жінок у виконанні визначених завдань і робіт. Так само жінки рідше отримують визнання, матеріальну винагороду за свою роботу, ніж чоловіки, занижену оцінку їхнього рівня знань та компетентності. Широко розповсюджений стереотип, згідно з яким чоловікам, а не жінкам, приписують навички і властивості, притаманні менеджерам та лідерам. Професіонали в бізнесі частіше потребують для роботи на стереотипно чоловічій посаді кандидатів-чоловіків, навіть коли однакова інформація в резюме чоловіків та жінок вказує на аналогічність особистісних якостей. Ці стереотипи зберігаються, навіть не дивлячись на те, що гендерні відмінності не виявляються в лідерських здібностях і виконанні роботи.

Коли чоловіки роботодавці, які відповідно оцінюють працівників, частіше приписують успіх жінок везінню, а не навичкам, то у жінок спостерігають низький рівень прагнень до успіху. Тому більшість жінок ніколи не складають професійний план життя і не прагнуть будувати кар'єру [8].

Переживання задоволеності життям залежить від задоволення потреб, рівня домагань, вимог до себе і очікувань від життя, а також від можливостей реалізації своїх прагнень. Задоволеність життям можна розглядати в контексті самоактуалізації особистості, при цьому роблячи акцент на задоволенні потреби в соціальній оцінці і визнанні.

Робота є джерелом задоволеності, тоді як безробіття породжує відчуття невдоволеності. Відчуття щастя, почерпнуте з роботи, збільшується, якщо робота цікава, дає змогу розкрити здібності працюючого і характеризується іншими позитивними моментами [4]. Дослідження

професійного росту і розвитку кар'єри жінок – сфера порівняно нова, навіть якщо взяти до уваги те, що самій психології професійної діяльності всього трохи більше дев'яносто років.

Д.Шульц та С.Шульц виділяють особистісні якості, що впливають на задоволеність роботою: вік (із віком задоволеність роботою зростає); стать (найчастіше оплата жіночої праці нижча за чоловічу); статус (задоволеність працею тим вища, чим вища у працівника посада); расова приналежність (дискримінація за расовою ознакою, в першу чергу, відображається на статусі та фінансовому становищі кандидатів); когнітивні здібності (невідповідність професійної діяльності рівню інтелекту веде до незадоволеності працею через нереалізовані можливості або через надмірну складність завдань); конгруентність роботи (задоволеність залежить від відповідності завдань здібностям виконавця); ставлення до працівника в компанії (справедливе чи несправедливе, на думку працівника, ставлення впливає на задоволеність роботою в цілому); стан здоров'я; стаж роботи (задоволеність роботою наростає зі стажем); емоційна стабільність, адаптивність (чим вищі адаптивність і емоційна стабільність, тим вища і задоволеність роботою); організація дозвілля (задоволеність роботою підвищується, якщо існують корпоративні свята, секції тощо); сім'я й інші позаробочі інтеракції (шанобливе ставлення сім'ї до робочих обов'язків індивіда підвищує задоволеність) [9].

Скок А.Г., Безугла С.В. виявили достовірні відмінності у розподілі деяких показників задоволеності життя жінок, які працюють, та жінок-домогосподарок. Показники самооцінки, інтересу до життя та настроїв у працюючих жінок та домогосподарок є практично однаковими, що свідчить про те, що незалежно від того, чим займається жінка у неї адекватна самооцінка, інтерес до життя, настроїв. Значущі відмінності були виявлені у показниках послідовності цілей та відповідності цілей: працюючі жінки більш рішучі, спрямовані на досягнення мети, впевнені в тому, що вони здатні досягти поставлених цілей порівняно з домогосподарками.

У психології кар'єри з самого початку як предмет дослідження розглядали професійний ріст чоловіків, але вже в перших роботах з психології кар'єри жінок дослідники звернули увагу на ґендерні розбіжності. Део та Емсуїллер [10] помітили, що однакові результати роботи чоловіків та жінок не розцінюють з точки зору однакових атрибутів. Результати діяльності роботи чоловіків, які працювали над "чоловічими завданнями" зазвичай приписуються навичкам, а такі ж результати жінок вважають наслідком випадкового везіння. Існуючі дослідження показують, що у жінок мотив досягнення нижче за чоловіків, і вони не схильні будувати стосовно своєї професійної кар'єри далекі плани. Однак працюючі у традиційно чоловічих галузях жінки вибудовують професійні плани аналогічно з чоловіками. До такого висновку у своїх дослідженнях прийшов Д.Макклеланд: статеві відмінності в мотивах досягнення необхідно розглядати відповідно до типу цілі [11]. Так, Х.Хекхаузен пізніше пояснює цей феномен відмінностями в тому, яка ціннісна орієнтація превалює в жінок – чоловіча (інтелектуальна) або жіноча (сімейно-побутова) [12].

Жінки влаштовують свою професійну кар'єру значно пізніше, ніж чоловіки. Згідно досліджень Д.Левінсона, більшість чоловіків завершували своє професійне учнівство та певною мірою реалізовували себе у професії до 30-ліття. Жінки ж не переставали числитись новачками у професійному світі аж до досягнення зрілого віку. Р.Дроєдж помітила, що у більшості жінок, які почали свою кар'єру після 20 років, "період учнівства" може тривати до середини зрілого віку [14].

А.Е.Чиріковою виявлено, що існують серйозні відмінності між жінками і чоловіками, зайнятими у бізнесі, в оцінюванні ними ділових та особистісних якостей, що сприятимуть успіху в їх діяльності. Вона відмічає, що жінки, на фоні вираженої здатності до домінування, у своїх стратегіях орієнтовані на компроміс, упевненість у собі, розрахунок на власні сили при високій пластичності, здатності адаптуватись до ситуації. Чоловіки ж схильні бути лідерами, спираючись, у першу чергу, на вміння домінувати, діяти в ситуації невизначеності та загрози ризику, ефективно використовувати інших людей для реалізації своїх цілей. Жінки бачать у бізнесі можливість самореалізації, у той час як чоловіки шукають у ньому можливість самоствердитись і набути свободу.

Отже, професійна самореалізація забезпечує участь жінки у суспільних процесах, покращує її психологічне самопочуття, сприяє становленню зрілої особистості. Рівень самореалізації в професії обумовлений, насамперед, ступенем розвитку інтегральних психічних утворень, сформованістю особистісно-смыслових механізмів, суб'єктивними стратегіями самореалізації, що використовуються у процесі професійної самореалізації жінки. Також можна сказати, що жінки можуть досягти більшого, якщо після навчання за спеціальними програмами стануть наполегливими або вмільшими. Підходи, які засновані на особистісних чинниках, вказують, що жінки повинні засвоїти традиційно чоловічий метод вирішення проблем.

Література

1. Андрєєва І.А. Роль мотивації в організаційній поведінці персоналу / І.А.Андрєєва // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д.Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2011. – Т.І. – Вип. 32. – С. 233 – 237.

2. Бездітко А.В. Взаємозв'язок мотиваційної спрямованості та функціональних ролей у команді управлінців виробничого підприємства / А.В.Бездітко // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Вид-во "А.С.К.", 2011. – Т.І. – Вип. 32. – С. 237 – 241.
3. Бондарчук О.І. Особливості взаємозв'язку організаційного розвитку та особистісного розвитку керівників освітніх організацій / О.І.Бондарчук // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: А.С.К., 2010. – Т.І. – Вип. 29. – С. 3 – 8.
4. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2001. – 204 с.
5. Карамушка Л.М. Чинники розвитку лідерських якостей у аспірантів / Л.М.Карамушка, Т.Г.Фелькель // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: А.С.К., 2011. – Т.І. – Вип. 2. – С. 277 – 283.
6. Креденцер О.В. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми організаційного розвитку / О.В.Креденцер // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: А.С.К., 2009. – Т.І. – Вип. 23. – С. 16 – 21.
7. Філь О.А. Теоретичний аналіз конкурентоздатності організацій в умовах організаційного розвитку / О.А. Філь // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008. – Т.І. – Вип. 21 – 22. – С. 40 – 45.
8. Говорун Г. Гендерна психологія. – К.: Академія, 2004. – 312 с.
9. Шульц Д. Психология и работа / Д.Шульц, С.Шульц. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 562 с.
10. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2005.
11. McClelland D. The achievement motive / D.McClelland. – N.-Y.: Appleton-Century-Crofts, 1953. – 384 p.
12. Гендерная психология / [Под ред. И.С.Клециной]. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
13. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Гупаловська Вікторія Анатоліївна. – Л., 2005. – 191 с.
14. Levinson D.J. The seasons of a women's life: Implications for women and men / D.J.Levinson // Presented at 98-th annual convention of the American Psychological Association. – Boston, 1990. – PP. 125 – 128.

УДК 37.015.31

СУТНІСТЬ ПРИРОДИ ТВОРЧОСТІ В РІЗНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДАХ

Ілляшенко Н.М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
 Науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Турчин Т.М.**, кафедра педагогіки

*У статті проаналізовано сутність творчості в різних наукових підходах. Автор дійшла висновку, що творчість є діяльністю, яка створює щось оригінальне, нове на основі осмислення вже раніше накопиченого досвіду й формування нових комбінацій знань, навичок та вмій.
 Ключові слова: творчість, діяльність, інтелект.*

У наш час від творчого потенціалу країни залежать близькі та віддалені перспективи її економічного та культурного розвитку. Максимальна реалізація творчого потенціалу суспільства в галузі політики, економіки, матеріального виробництва, управління, науки, техніки, літератури, мистецтва, освіти та інших сфер життя є запорукою виходу України з того кризового стану, в якому вона нині опинилася. У цивілізованих країнах творча діяльність людей є предметом особливої уваги з боку держави, і розвиток її всіляко стимулюється [7].

Тому, проблема розкриття сутності творчості та її розвитку привертає увагу все більшої кількості дослідників і розглядається вченими по-різному.

Сутність природи творчості та розвитку творчої особистості розглядається в наукових дослідженнях філософів, педагогів та психологів. Серед них: Б.Ананьев, Н.Бердяєва, О.Бодальов, Л.Виготський, Г.Гегель, А.Дістерверг, І.Кант, Платон, І.Песталоцці, Г.Сисоєва, Б.Спіноза, В.Сухомлинський та ін. У їхніх наукових дослідженнях і працях з'ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку творчої діяльності та її реалізації в педагогічному процесі.

Мета статті – проаналізувати сутність природи творчості в різних наукових підходах.

Питання про сутність творчості по-різному ставилося в різні історичні епохи. В античній філософії творчість пов'язувалася з тимчасовим, зміннимбуттям, а вічне, нескінченне вважалося

вище від будь-якої діяльності. Платон же розвиває вчення про Ерос як своєрідну спрямованість людини до досягнення вищого ("розумного") споглядання світу. Середньовічні філософи сприймають творчість як Бога, що вільно творить світ. Творчість, таким чином, являє собою вольовий акт, що викликає буття з небуття. У період Відродження виникає культ генія, інтерес до самого акту творчості. У XVIII ст. Кант аналізує творчу діяльність у вченні про продуктивну здатність уявлення. Він вважає, що генії творять начебто у стані натхнення, несвідомо, опосередковано свободою. Шеллінг підкреслює, що в творчості людина доторкається до абсолюта [13].

Творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи Т. притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності Т. характеризується продукуванням нових результатів. Розуміння Т. як інноваційного процесу було закладене Платоном, який визначав її як перетворення небуття в буття. Ця ідея була розвинена у християнському богослов'ї як "творіння з ніщо", яке виправдовувало ідею божественного творіння світу у сфері чистого духу. Але вже Аристотелем були розкриті відносність критерію нового та ефект передування будь-якій Т. умов її здійснення. Буттєва визначеність Т. виявляється насамперед у факті життєдіяльності, яка при усіх індивідуальних, неповторних варіаціях має загальнолюдські риси, характеризується універсальністю та необерненістю часового, темпорального процесу. Ця пов'язаність Т. з життєдіяльністю та темпоральним процесом була акцентована Бергсоном. Трактатування Т. на ґрунті раціоналізму було розвинуто Кантом і Гегелем, які пов'язували Т. з діалектикою необхідності та свободи. Марксизм надавав пріоритетного значення суспільно-практичним аспектам Т., зокрема перетворенню праці на творчу активність. У філософії Бердяєва Т. розглядалася не з боку її кінцевого продукту, а з погляду трансценденції, сходження у вищі виміри буття, розкриття безконечності. З психологічного боку Т. пов'язана з самореалізацією індивідуальності, чинниками уяви, інтуїції, ейдетичності (ідейно-образного відчуття прихованих закономірностей), з евристичним мисленням [15].

Платон, відносив до творчості все, що створене людиною: "...Усе, що викликає перехід з небуття у буття – творчість..." [18].

Значний внесок у розроблення проблеми творчості здійснили представники класичної філософії. Так, Г.Гегель вічною творчістю наділив абсолютну ідею, яка є творчим началом природи та людини. Він звертав увагу на суттєві риси творчості: перевага ідеального над матеріальним у процесі культурного становлення людини, обмеженість свободи творчої діяльності об'єктивною необхідністю. Г.Гегель розглядав творчість як діяльність, що створює світ, а саму діяльність – як самодіяльність, тобто процес, що виникає на ґрунті внутрішніх суперечностей [14].

Серед філософських мислителів, які приділяли певну увагу проблемі творчості були і такі: З.Фрейд, який вважав творчу активність результатом сублімації статевого потягу на іншу сферу діяльності; А.Адлер, який уявляв творчість результатом компенсації комплексу недостатності; К. Юнг, який представляв творчість як прояв архетипів колективного без свідомого [18].

В Українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка, творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна продовжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного процесу суспільства й виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань [6].

Різні вчені виділяють три види творчості: наукову, технічну та творчість у галузі літератури й мистецтва. Проте спостерігається тенденція до розгалуження цих сфер. Зокрема, В.О.Моляко виокремлює такі види творчості: наукова; технічна; літературна; музична; образотворча; ігрова; навчальна; побутова; військова; управлінська; ситуаційна; комунікативна.

Наукова творчість пов'язана з діяльністю людини в певній галузі науки, наприклад, у біології, математиці, фізиці, хімії тощо. Специфіка наукової творчості полягає в домінуванні теоретичного та теоретико-практичного мислення.

Технічна творчість – спрямована на створення нових механізмів, пристроїв, деталей і зміни їхніх функцій. Це винахідництво, конструювання, архітектура, конструювання пристроїв і раціоналізація процесів, пов'язаних із технічними засобами.

Унікальним результатом технічної творчості є робот – пристрій, керований за допомогою електронної плати або комп'ютера, який можна запрограмувати на виконання певних операцій.

Художню творчість розглядають, насамперед, не в аспекті створення чогось нового в певній галузі культури, а щодо самореалізації людини-творця. Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом. Без цього вона не може актуалізуватися, реалізуватися на практиці.

Літературна, образотворча та музична творчість пов'язані з новими досягненнями в кожній із цих галузей (наприклад, зі створенням скульптури, написанням твору, віршованих рядків, опери, тощо).

Ігрова творчість спрямована на участь суб'єкта в грі, де потрібні зміни, нововведення, відгадка, пошук результату. Це може бути й гра маленького дошкільника, який імпровізує з лялькою, і гра професійного актора.

До навчальної творчості відносяться всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань, умінь та навичок, виконання нових завдань. Така діяльність є організованою (у дитсадку, школі, університеті тощо). Навчальна творчість поєднує різні види творчості, особливо в середній школі, бо школярам доводиться імітувати різні види діяльності: наукову, технічну, ігрову, військову та ін.

Військова й управлінська творчість спрямовані на керівництво колективами людей і їхньою діяльністю, прийняття рішень у гострих умовах бою, між особистісних конфліктів, надзвичайних ситуаціях тощо.

Побутова ("домашня") творчість пов'язана з вихованням дітей, розподілом бюджету, готуванням їжі, організацією відпочинку тощо, відіграє досить важливе значення у житті кожної людини.

Ситуаційна ("життєва") творчість пов'язана з виконанням завдань, які постають перед людиною поза роботою та домом, та розв'язанням ситуацій, що пов'язані з надзвичайними подіями.

Комунікативна творчість може проявлятися у різних видах спілкування людей. Є багато її різновидів. Це й творчість оратора, якому зненацька поставили складне запитання, і творчість закоханого, який, імпровізуючи освідчення, відчуває надмірне хвилювання, і творчість у бесіді, творчість учителя тощо. До цього виду творчості належать не тільки її мовленнєві прояви, а й можливість спілкуватися з публікою зовсім без слів, але якщо він талановитий, то його вплив на публіку не менший, аніж після виголошення натхненного монологу [10].

Підхід до класифікації видів творчості є децю умовним, оскільки у реальному житті маємо справу переважно з комбінацією різних видів творчості.

Протягом століть учені намагались не лише збагнути суть, механізми і критерії творчості, але й окреслити її прикладні аспекти. Одним із таких аспектів є пошук педагогічних умов, у яких можливе успішне формування творчої особистості. Зокрема, одним з перших на це звернув увагу відомий у всьому світі педагог І. Песталоцці, який розумів навчання як творчість самого учня, набуття знань на основі самостійності і саморозвитку. А не менш відомий педагог А. Дістерверг дійшов висновку, що сам учитель, щоб виховувати творчих особистостей, повинен постійно вдосконалюватись, критично сприймати вчення, погляди, думки, нічого не приймати на віру, відбирати для викладання найголовніше, суттєве тощо, тобто сам має бути творчою особистістю. Таким чином, видатний педагог порушив питання про педагогічну творчість, які з часом стали об'єктом дослідження вчених і головним прагненням більшості педагогів [17].

Ідеєю творчого характеру педагогічної праці пронизана вся педагогічна система В. Сухомлинського. Проблему творчості Василь Олександрович називає однією з незайманих цілинних ділянок педагогічної теорії та освітньовиховної практики. На його думку, у педагогічному розумінні творчість не є таким самим творенням духовноматеріальних цінностей, як у поезії, живопису, музиці тощо. "Педагогічна творчість, – підкреслює видатний педагог, – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння й творення в наслідках своєї праці, своїх зусиль" [2].

Творчість – свідомо цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання пізнання і перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, творів, яких раніше не було.

Процес творчості включає інтелектуальну діяльність стосовно усвідомлення життя, створення нових теоретичних узагальнень, висунення ідей і активне втілення їх у життя. Високий рівень розвитку творчого мислення фахівця – важлива психологічна передумова найбільш раціонального і ефективного виконання ним професійних обов'язків [9].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, писав Л.Виготський, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [5].

М. Поташник вважає, що творчість не в усіх випадках обов'язково є створенням чогось нового, вона може мати форми рекомбінації певних існуючих і відомих елементів або бути руйнівною по відношенню до цих елементів [8].

О. Бодальов, А. Маслоу розглядають творчість як необхідну для повноцінного життя особистості форму її існування. Вони вважають, що пошук сенсу життя невід'ємно пов'язаний із творчим ставленням людини до дійсності, необхідністю повної реалізації її творчого потенціалу [4].

В інтерпретації Е.Фрома творчість виступає здатністю до дивування та пізнання, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [16].

Б. Спиноза переконаний, що творчість є сутнісною характеристикою буття і тому безпосередньо пов'язує її з діяльністю людини. А І.Г.Фіхте визначає творчість як перехід від старої дійсності до нової під дією продуктивної активності творчого "Я" [12].

С.О.Сисоєва зазначає, що творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність якості особистості, в якій відбивається ставлення суб'єкта до самого себе і світу, а також спосіб її самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відбиває вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя у відповідності з поставленою метою [11].

Г.О.Балл притримується тенденції щодо об'єднання когнітивного й особистісного аспектів психології творчості (мотиваційного, особистісного, інтелектуального тощо) [3].

В.І.Андреев вважає творчість розвивальною взаємодією між її об'єктом і суб'єктом, яка безпосередньо спрямована на розв'язання діалектичних протиріч [1].

Отже, проаналізувавши сутність творчості в різних наукових підходах, слід зазначити, що творчість є діяльністю, яка створює щось оригінальне та нове на основі осмислення вже раніше накопиченого досвіду й формування нових комбінацій знань, навичок та вмінь. Творчість не може існувати відокремлено від суспільства, а носієм творчості виступає особистість.

Людина, яка креативно мислить внаслідок впливу зовнішніх факторів та набуває необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини відповідних здібностей, мотивів, потреб, особистісних утворень, що сприяють створенню та відкриттю чогось абсолютно нового, чого не існувало раніше, називають творчою особистістю.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанс. ун-та, 1988. – 228 с.
2. Антоненко М. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського – невичерпна скарбниця розвитку творчої особистості вчителя та учня / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://text.ru/>.
3. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / О. Г. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: наук.-метод. зб. / за ред. І. А. Зязюна та ін. – К., 1994. – С. 98 – 100.
4. Бодалев А.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19–23.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 5 – 328.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
7. Гончарук М., Комісарова С., Яценюк Т. Український науковий журнал "Освіта регіону" / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://social-science.com.ua>.
8. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособ. для учителя / М.М. Поташник. – К.: Рад.шк., 1988. – 187 с.
9. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
10. Туриніна О.Л. Психологія творчості: Навч. посіб. / О.Л.Туриніна. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
11. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія / С.О. Сисоєва. – К.: Каравела, 1998. – 150 с.
12. Спиноза Б. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 / Б. Спиноза. – М.: Госполитиздат, 1957. – 1366 с.
13. Філософія "Творчість і інтуїція" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12601223/filosofiya/tvorchist_intuitsiya.
14. Філософія "Творчість у пізнанні та діяльності і наукове передбачення" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/10611207/filosofiya/tvorchist_piznanni_diyalnosti_naukove_perebchachennya.
15. Філософський енциклопедичний словник / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskiy_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf.
16. Фром Е. Психоанализ и этика Е. Фром. – М.: АСТ, 1998. – 568 с.
17. Харкавців І. Педагогічна творчість: Ретроспективний огляд / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2011_12_34.pdf.
18. Яланська С.П. Психологія творчості: навчальний посібник / С.П.Яланська. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ДІАЛОГІЧНОСТІ

Карпенко Я.С., студентка IV курсу факультету психології і соціальної роботи
Науковий керівник: ст.викл. **Шилова Г.П.**, кафедра загальної і практичної психології

Ідея діалогу як загальнолюдської властивості, умови існування і розвитку особистості, становлення людської свідомості і самосвідомості, пізнання світу, невід'ємної характеристики внутрішнього світу (Платон, Г.С.Батищев, М.М.Бахтін, М.Бубер та ін.) набуває особливого духовного виміру у вітчизняній психологічній думці. Діалог активно досліджується в сучасній психологічній науці (О.Ф.Бондаренко, Е.Гуссерль, О.Г.Ковальов, О.Ф.Копйов, Е.Левінас, М.В.Папуча, П.Рікер, Ф.Розенцвейг, Т.О.Флоренська, Н.В.Чепелева та ін.). Актуалізуються спроби осмислення і використання ідеї діалогу у прикладних аспектах, зокрема, практичній психології (О.Ф.Бондаренко, О.Ф.Копйов, Т.О.Флоренська, І.В.Янченко та ін.), психології навчання, творчості, медичній психології. В науковій літературі співіснують різні аспекти поглядів на сутність діалогу. Так, з одного боку, діалог розглядається самоцінним, рівноцінним (поряд з іншими) відношенням людини до світу (М.Бубер, В.С.Біблер), з іншого – порушення, відсутність, зокрема, діалогічної інтенції (за О.Ф.Копйовим), веде до психічних негараздів існування людини.

Діалогічність розглядається як необхідна професійна якість психолога-практика (О.Ф.Бондаренко, О.Ф.Копйов, М.В.Папуча, Н.В.Чепелева, І.В.Янченко та ін.). Під "діалогічністю" розуміють "здатність і прагнення сприймати іншого як цінного і рівноправного партнера для зустрічі, тобто – партнера по діалогу" (М.В.Папуча) [2, с.50]. Н.В.Чепелева підкреслює, що "діалог є найціннішим інструментом психолога, а діалогізм – найважливішою його якістю" [7, с.243]. Провідною рисою діалогічної особистості при цьому стає подолання власних домінант, яке забезпечує відкритість духовному світові іншого, спрямованість свого "Я" на розуміння чужої "свідомості". І якщо така "зустріч" відбулася, тоді інша людина в ході спілкування кожного разу відкривається як неповторна та емпатійна особистість [7, с.242 – 249].

Діалог пов'язаний з подоланням людиною різних форм опору, захисту, що опираються на інерцію різних форм звичної, адаптивної, недіалогічної поведінки ("закритої", рольової, ігрової, невротичної, маніпулятивної і т.д.); особистість по відношенню до себе, інших, світу стверджує суб'єктне, рефлексивне відношення; це відношення вільної цілісної особистості, в якому об'єкт відношення наділяється рівними особливостями – сприймається як рівноцінний, вільний, цілісний, як суб'єкт. Таким, за М.В.Папучею, є внутрішній діалог, таким є і зовнішнє життя особистості [2, с.49]. При цьому поглинання і довге перебування людини в діалогічній площині є виснажливим і непосильним, а переважання недіалогічного відношення спрощує, нівелює, знецінює внутрішній світ особистості.

Таким чином, до кінця не зрозумілі наслідки розвиненої діалогічності, чутливості до іншого для самої особистості: це може вести як до гармонійності цілісності суб'єктності людини, так і призводити до негараздів у внутрішньому світі, емоційного виснаження та ін., а отже до порушення гармонійності життя особистості. Це – з одного боку. З іншого, не до кінця зрозуміла психологічна природа діалогічності як особистісної якості: які психологічні структури забезпечують здатність діалогічної чутливості до іншого.

Ми мали на меті дослідити особливості емпатії у студентів з різним рівнем діалогічності. Використовувались методичні процедури: визначення рівня розвитку діалогічної інтенції М.В.Папучі [2, с.317 – 323], тест-опитувальник емпатичних тенденцій А.Мехрабієна, Н.Епштейна [3, с.88 – 93], методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко [5, с.486 – 490]. Вибірku склали 50 студентів віком 19 – 23 років (пізній юнацький вік).

Методика дослідження **рівня діалогічної інтенції М.В.Папучі**. Сутність діагностичної процедури полягає у моделюванні спеціальних умов, які досліджуваний міг би розглянути потенційно як ситуацію діалогічного спілкування. Методична процедура полягає в наступному: 1) досліджувани отримують завдання описати зображення людини на портреті як уявного, можливого партнера по спілкуванню; 2) поставити декілька питань цьому "партнерові"; 3) описати себе "ніби очима цієї людини". Експонувались картини О.О.Мурашко "Дівчина в червоному капелюсі", В.Ван Гог "Старий", В.Ван Гог "Автопортрет", І.Ю.Репін "Запорозький полковник", К.С.Малевич "Автопортрет". На наш погляд, запропоновані картини стимулюють діалогічну інтенцію, оскільки і персонажі, і художня техніка є дійсно художніми, виразними і такими, що актуалізують уяву. Катализатором діалогічної інтенції мало виступити також і завдання, пов'язане із запитаннями до зображеної людини. Досліджувани самостійно обирали репродукцію, стосовно якої виконувалися наступні діагностичні завдання. Рівень розвитку діалогічної інтенції встановлювався на основі

аналізу письмових звітів досліджуваних за критеріями, наведеними у процедурі М.В.Папучі [2, с.322].

За результатами даної процедури 40% (20 чол.) досліджуваних мають низький рівень діалогічності, що характеризується великою психологічною дистанцією, відсутністю дійсного інтересу до уявного співрозмовника або й страхом контакту, його небажанням. Увага звертається виключно на зовнішні риси та особливості одягу. Немає ніяких гіпотез і уявлень в напрямі внутрішнього світу особистості. Перед досліджуваним не людина, а лише схема. Стиль опису суто протокольний, фрази короткі, окремі. Кількість слів невелика, що говорить про неухвагу до нюансів та окремих рис зображеної людини. Наприклад: "Це високий темноволосий чоловік з добрими очима"; "Чоловік на портреті спокійний, врівноважений". Такими ж є і самоописи досліджуваних. Досліджувані цього рівня відрізняються також і тим, що майже не ставлять питань до уявного співрозмовника, а якщо і ставлять, то ці питання теж суто "зовнішні". Також у них переважає монологічна позиція, вони не роблять спроби увійти в діалогічну позицію як по відношенню до інших, так і по відношенню до себе. Ймовірно, можна говорити, що у цих досліджуваних відсутня потреба в діалозі, хоча об'єктивно вони її потребують. (Наведемо приклад опису досліджуваних. Досліджуваний Я.Л.М., опис можливого партнера: "Засмучений похилий чоловік, який притягує мою увагу своїм зовнішнім поглядом"; питання: "Що змусило вас засмутитись?", "Про що зараз ви думаєте?", "Який душевний стан ви переживаєте?"; самоопис: "Кароока дівчина, яка зацікавилась старим згорьованим чоловіком").

Середній рівень розвитку діалогічності має більшість досліджуваних студентів – 48% (24 чол.). Їх описи характеризуються тим, що поряд із орієнтацією на зовнішність та власною відстороненістю досліджуваний намагається формулювати гіпотези відносно життя і властивостей зображеної людини. Стиль опису: наявність порівнянь та синонімів. Питань досить багато, вони різні і широкі. Аналогічними є і самоописи, хоча досліджуваний так і не може прийняти власне емпатичного завдання. В описі з'являється спостережливість та співчуття до уявного партнера по спілкуванню. У досліджуваних даного рівня наявна певна боротьба монологічності з діалогічністю. Поширеним є питання "Чим я можу допомогти?". А отже, при наявності потреби в діалозі і спробі вийти в діалогічну позицію, у них виявляються труднощі реалізації потреби у діалозі. (Наприклад, досліджуваний М.М.І., опис можливого партнера по спілкуванню: "Гарна, гарно вдягається, гарно вихована. Любить читати книги, ввічлива, спокійна, освічена, має мало друзів, мало кому довіряє, песимістична. Хочє сім'ю і дітей, але її молодий чоловік (хлопець) не настільки її любить, щоб взяти її за дружину. Нещасна, прагне бути коханою та щасливою"; питання: "Чи важко вам бути сильною?", "Хто вас образив?", "Ви часто плачете?", "Що для вас щастя?"; самоопис: "Світле волосся, сині очі, не вважає себе привабливою, наполеглива, песимістична").

Високий рівень розвитку діалогічності виявився у 12% (6 чол.) досліджуваних студентів. Тексти описів цих досліджуваних більше нагадують листи до співрозмовника і є, фактично, діалогічними за сутністю. Проявляється дійсний інтерес до життя людини. В описах використовуються зовнішні ознаки, але сприймаючий не затримується на них, а йде далі – у внутрішній світ людини. Тексти стають нюансованішими та метафоричнішими, наявна інтерпретація експресивної виразності. Спостерігається дійсне запрошення до розмови з елементами реального спілкування. В само описах присутній аналіз подій власного життя, власних негативних рис, вчинків. (Наприклад, досліджуваний К.Я.С., опис можливого партнера по спілкуванню: "Дівчина, ніби "золотий клітці", все у неї є, крім щастя. Можливо вона зі знатного роду, заможна і живе з безліччю заборон та правил, які їй заважають. Вона б дуже хотіла жити простим життям. Хочє самостійного життя, без заборон і правил"; питання: "Хто зіпсував настрій?", "Чим я можу допомогти?"; самоопис: "Не може не з ким поділитись своїми проблемами, не довіряє, навіть близьким людям. Песимістична, боїться майбутнього. Найбільший страх – самотність. Часто про це думає, "накручує" себе з цього приводу").

Таким чином, в цілому у студентів переважає боротьба монологічності з діалогічністю або монологічність відносно іншої людини.

Визначені рівні розвитку діалогічної інтенції дозволили сформулювати три групи досліджуваних: з низьким рівнем розвитку діалогічності (20 осіб), середнім (24 особи) та високим (6 осіб), щодо яких співвідносилися усі наступні емпіричні дані.

Тест-опитувальник емпатичних тенденцій А.Мехрабісна, Н.Епштейна дозволяє визначити рівні емпатичних тенденцій (низький, середній, високий). Емпатія – це осягнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини (Є.М.Ємельянов) [4, с.463]. За К.Роджерсом, глибинне емпатійне розуміння, яке надає можливість бачити особистий досвід людини з її точки зору, є умовою допомагаючи відносин психотерапевта [6, с.45]. Т.І.Пашукова відносить емпатію до моральних почуттів, і припускає, що емоційна чутливість визначається спрямованістю особистості, яка виражається емпатичними тенденціями [3, с.92-93].

Аналіз емпіричних даних дозволяє говорити, що у 50% досліджуваних із низьким рівнем діалогічності переважає середній рівень емпатії, низький рівень емпатії притаманний 30%, високий – 20% (таблиця 1). Досліджувані із середнім рівнем діалогічності виявляють низький рівень емпатії (58%), середній встановлений у 34%, високий – у 8%. Для досліджуваних з високим рівнем діалогічності притаманний середній та високий рівень емпатії (відповідно 67% і 33%), низький рівень емпатії відсутній. Таким чином, високий рівень діалогічності особистості пов'язаний з вищими показниками емпатійності. На наш погляд, це в цілому відповідає психологічній природі діалогічності, адже осягнення людини на рівні внутрішнього світу потребує розвиненої емоційної чутливості, високої сензитивності, особистісної відкритості, безоціночного сприймання, прийняття іншої людини та ін.

Таблиця 1

**Особливості розвитку емпатії студентів
з різним рівнем діалогічності**

| Рівень діалогічності | Рівень розвитку емпатії | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|-----|----------|-----|---------|-----|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | Чол. | % | Чол. | % | Чол. | % |
| Низький рівень діалогічності | 6 чол. | 30% | 10 чол. | 50% | 4 чол. | 20% |
| Середній рівень діалогічності | 14 чол. | 58% | 8 чол. | 34% | 2 чол. | 8 % |
| Високий рівень діалогічності | – | – | 4 чол. | 67% | 2 чол. | 33% |

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В.В.Бойко). За В.В.Бойко, емпатія є витонченим засобом глибинного осягнення людини, раціонально-емоційно-інтуїтивною формою відображення іншого, пов'язаною із необхідністю виявлення, розуміння, прогнозування індивідуальних особливостей, сутності іншого [1, с.73]. Раціональний аспект в емпатії виявляється у співпричетності, увазі до іншого, спостережливості до реакцій, станів, властивостей людини, інтенсивній аналітичній переробці інформації про іншого, яка поступає по різним сенсорним каналам. Емоційний аспект в емпатії пов'язаний з розумінням іншого на основі свого емоційного досвіду шляхом емоційних асоціацій і перенесення. Інтуїтивність при емпатійному осягненні іншого підкреслює значення підсвідомих процесів обробки інформації про партнера, при якому узагальнення та висновок здійснюються без участі логіки, на основі безсвідомого співставлення з минулим досвідом [1, с.73].

Методична процедура діагностики рівня емпатичних здібностей В.В.Бойко дозволяє комплексно дослідити рівень розвитку емпатії і таких показників в її структурі як раціональний, емоційний та інтуїтивний канали емпатії, установки, які сприяють емпатії, проникаюча здатність та ідентифікація в емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризується спрямованістю уваги, сприйняття, мислення на сутність іншої людини – її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який сприяє емоційному і інтуїтивному відображенню партнера. В раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєю буттєвістю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

Емоційний канал емпатії характеризує здатність респондента входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, співдіяти. Емоційна чуйність в даному випадку стає засобом "входження" в енергетичне поле партнера.

Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них опираючись на минулий досвід, який зберігається в підсвідомості.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, полегшують або ускладнюють дію усіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти зацікавленість щодо іншої особистості, переконана себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих.

Проникаюча здатність у емпатії говорить про здатність людини створювати атмосферу відкритості, довіри, душевності у комунікації, що сприяє взаєморозкриттю.

Ідентифікація в емпатії свідчить про уміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, здатності поставити себе на місце партнера. В основі ідентифікації лежить легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування [1, с.78-79].

Аналіз показників емпатії дозволяє говорити про принципово різну її структуру у досліджуваних з різним рівнем діалогічності (таблиця 2).

**Особливості емпатичних здібностей
у студентів з різним рівнем діалогічності**

| Показники емпатії | Рівень діалогічності | | | | | |
|---------------------------------|----------------------|-----|----------|-----|---------|-----|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | Чол. | % | Чол. | % | Чол. | % |
| Раціональний канал емпатії | - | - | 4 чол. | 17% | 1 чол. | 17% |
| Емоційний канал емпатії | 6 чол. | 30% | 5 чол. | 21% | - | - |
| Інтуїтивний канал емпатії | - | - | 3 чол. | 13% | 1 чол. | 17% |
| Установки, які сприяють емпатії | 7 чол. | 35% | 8 чол. | 33% | 2 чол. | 33% |
| Проникаюча здатність в емпатії | 4 чол. | 20% | - | - | 2 чол. | 33% |
| Ідентифікація в емпатії | 3 чол. | 15% | 4 чол. | 17% | - | - |

Для усіх досліджуваних не залежно від рівня діалогічності притаманний показник "Установки, які сприяють емпатії" (у осіб з низьким рівнем діалогічності він складає 35%, середнім – 33%, високим – 33%). Що дозволяє говорити, що він є загальною особливістю в структурі емпатії відносно усієї вибірки. Це свідчить про наявність у особистості інтересу до іншої людини, установок, які сприяють емоційній чуйності та емпатійному сприйняттю іншого, полегшують (розширюють) активність дії різних каналів емпатії.

У досліджуваних із низьким рівнем діалогічності в структурі емпатії високі показники "Установки, які сприяють емпатії" (35%) поєднуються з порівняно високими показниками "Емоційного каналу емпатії" (30%) (який, до речі, дещо нижчий у осіб з середнім рівнем діалогічності та відсутній у осіб з високим рівнем) та відсутністю "Раціонального каналу емпатії" і "Інтуїтивного каналу емпатії". А отже, високі показники "Емоційного каналу емпатії" свідчать про те, що основним засобом входження в емоційний резонанс з оточуючими цих досліджуваних є емоційна чуйність, здатність співпереживати, співдіяти.

В структурі емпатії досліджуваних із середнім рівнем діалогічності високі показники "Установок, які сприяють емпатії" (30%) доповнюються порівняно нижчими показниками "Емоційного каналу емпатії" (21%) (який дещо вищий у осіб з низьким рівнем діалогічності, проте відсутній у осіб з високим рівнем), та відсутністю "Проникаючої здатності в емпатії" (яка переважає у осіб з високим рівнем діалогічності).

В структурі емпатії досліджуваних із високим рівнем діалогічності переважають параметри "Установки, які сприяють емпатії" (33%), "Проникаюча здатність в емпатії" (33%) та відсутні "Емоційний канал емпатії" (який спостерігається у осіб з низьким та середнім рівнями діалогічності) і "Ідентифікація в емпатії". А отже, поряд з наявністю зі сторони особистості інтересу до іншої людини, установок, які сприяють емоційній чуйності та емпатійному сприйняттю іншого (параметр "Установки, які сприяють емпатії"), особливістю цих досліджуваних є їх здатність створювати атмосферу відкритості, довіри, душевності у комунікації, що сприяє взаєморозкриттю (параметр "Проникаюча здатність в емпатії").

Таким чином, можна зробити наступні висновки: 1) загальними для усієї вибірки студентів є наявність інтересу до іншої людини, установок, які сприяють емоційній чуйності та емпатійному сприйняттю іншого; 2) поряд з цим високий рівень діалогічності забезпечується здатністю особистості створювати атмосферу відкритості, довіри, душевності у комунікації, що сприяє взаєморозкриттю; 3) емоційна чуйність, здатність співпереживати, співдіяти ("Емоційний канал емпатії", який властивий низькому і середньому рівням діалогічності) – важливий, але недостатній засіб діалогічного осягнення людини; 4) емпатія має індивідуальну природу, індивідуально варіюються засоби входження в емпатійне розуміння іншого.

Таким чином, високі показники розвитку діалогічності особистості пов'язані, по-перше, з високими показниками емпатійності, що в цілому відповідає психологічній природі діалогічності, адже осягнення людини на рівні внутрішнього світу потребує емоційної чутливості. По-друге, з іншою психологічною структурою емпатії, в якій загальні усім студентам показники емпатійного осягнення людини, пов'язані із наявністю установки інтересу, емоційній чуйності та емпатійного сприйняттю іншого, доповнюються здатністю створювати атмосферу відкритості, довіри, душевності у комунікації, що сприяє взаєморозкриттю.

Література

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других В.В.Бойко. – М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.
2. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку / М.В.Папуча. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.

3. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології / Т.І.Пашукова, А.І.Допіра, Г.В.Дьяконов / За ред. Т.І.Пашукової. – К.: Т-во "Знання", КОО, 2000. – 204 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевського. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
6. Роджерс К.Р. Личностный рост / К.Р.Роджерс // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти / Упорядники С.Д.Максименко, М.В.Папуча; за заг.ред. С.Д.Максименка. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С. 44 – 46.
7. Чепелева Н. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 2003. – С. 242–249.

УДК 37.013.42-053.6

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ АЛКОЗАЛЕЖНИХ СІМЕЙ

Книш А.В., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

У статті соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків, розглянуто сутність і зміст адиктивної поведінки та проведено її діагностику, форми, методи та принципи соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків. Також проведено роботу, щодо розробки і апробації комплексу заходів з соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Ключові слова: профілактика, адиктивна поведінка, підлітки, соціальний працівник, алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія, токсикологічні речовини.

Стрімке зростання кількості підлітків з адиктивною поведінкою і висока соціальна значущість проблеми характеризує вивчення даного питання, як одного з центральних у сучасній науковій літературі. Ця проблема має давню історію. Багато дослідників в нашій країні і за кордоном займалися проблемою алкоголізму, наркоманії, але до одного знаменника не прийшли, тому що вона складна і багатогранна отже, одного рішення бути не може.

Питання, пов'язані з адиктивною поведінкою підлітків, піднімаються у багатьох психологічних дослідженнях. Наявність надзвичайно високої концентрації агресії у суспільстві і відсутність однозначної і адекватного наукового визначення цього складного феномена роблять проблему дослідження адиктивної поведінки однією з найбільш актуальних проблем сучасного світу, важливою теоретичною і практичною задачею. Одним із надзвичайно важливих напрямків роботи соціального працівника сьогодні є популяризація серед дітей переваг здорового способу життя. Досить тривожним є факт, що з року в рік збільшується число неповнолітніх з різними видами залежностей. А профілактична робота в освітніх закладах нажалі здійснюється не систематично і носить епізодичний характер. Тому соціальний працівник у школах повинен докладати максимум зусиль, щоб дослідити і попередити адиктивну поведінку в підлітків. Тому сьогодні особливу увагу потрібно звернути на відбудову чіткої навчально-виховної системи, яка б забезпечувала створення і збагачення традицій освіти, різнобічну соціально значущу діяльність, організацію змістовного проведення дозвілля, індивідуальний підхід до роботи із підлітками, ранню профілактичну роботу щодо попередження негативних явищ серед них.

Термін "адиктивна поведінка" в наукову літературу ввів Ц.П. Короленко, теорію адикції досліджували Д.Семенов, В.Качалов, О.Кондратьєв, С.Кулаков, Б.Левін; питання профілактичної роботи з підлітками розглядали О.Личко, В.Бітінський, В.Оржеховська, Н.Максимова, О.Пилипенко, І.Фіцула, В.Лютий, О.Кирилова, А.Макеєва та ще багато інших. Продовж років проблема адиктивної поведінки досліджується і описується різними авторами.

Аналіз наукових джерел та практичної роботи фахівців засвідчили, що актуальність проблеми дослідження визначається протиріччями між зростанням темпів уживання психоактивних речовин серед підлітків, між великим спектром мотивів уживання тютюну, алкоголю, наркотиків, між сучасними проблемами молоді та відповідністю існуючих діяч. Постає проблема пошуку нових форм і методів реальним потребам молоді соціальної роботи у сфері профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Метою статті є проаналізувати теоретичні та практичні аспекти соціальної роботи з профілактики адиктивної поведінки підлітків.

Термін "адиктивна поведінка" (від англійської addiction – хибна звичка, пристрасть до чого-небудь, порочна схильність) був уведений В. Міллером у 1984 році для характеристики зловживання різними речовинами, які змінюють психічний стан, включаючи алкоголь, наркотики і тютюн, до того, як від них сформується фізична залежність [6, с. 105]. У вітчизняну соціальну практику термін "адиктивна поведінка" прийшов із наркології.

Потім його зміст було доповнено і перенесено у психолого-педагогічну практику, перш за все С.Кулаковим та А.Личко. Вивчення адиктивної поведінки відбувається на інтегративних засадах фахівцями психології, соціології, медицини, соціальної педагогіки. Дослідження даної проблеми продовжили Б.Братусь, І.П'ятницька, Д.Колесов, В.Оржеховська, О.Пилипенко, Н.Максимова та ін. Сьогодні багато дослідників вважають, що алкоголізм, наркоманія і тютюнопаління – це хвороби соціальні.

Одне з останніх вичерпних визначень поняття "адиктивна поведінка" дала Т.Андреева: "адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій" [1, с.70]. Прояви адиктивної поведінки сприяють виникненню фізичної залежності, переходу на стадію зловживання у випадку і хімічних, і нехімічних адикцій, можлива стадія психологічної залежності.

Згідно класифікації ВООЗ, профілактику прийнято розділяти на первинну, вторинну і третинну. Первинна профілактика спрямована на попередження виникнення хвороби. У підліткової наркології та соціальній роботі вона включає заходи боротьби зі зловживанням алкоголем, наркотиками та іншими токсичними речовинами. Фактично – боротьбу з проявами адиктивної поведінки у підлітків.

Робота спрямована на формування навичок ефективного спілкування та оцінки проблемної ситуації, прийняття рішення; посилення особистісних ресурсів, що перешкоджають розвитку саморуйнівної поведінки; навички захисту свого "Я" і вміння говорити "Ні". Програми первинної профілактики включають антинаркотичну пропаганду, прилучення до посильної праці, організацію здорової дозвілля, залучення молоді в суспільно корисну діяльність, заняття спортом, мистецтвом, туризмом і т.д. Найбільш доцільно проводити первинну антинаркотичну профілактику в школах відповідно до затвердженими програмами. Але в силу специфічності предмета багато педагогів відчувають утруднення у виборі тактики проведення профілактичних занять. Тому заняття з профілактики всіх форм наркоманії повинні проводити спеціально підготовлені педагоги.

Вторинна профілактика увазі заходи, призначені для того, щоб затримати розвиток хвороби, сюди відносять не стільки ранню діагностику і своєчасне лікування, скільки сукупність заходів для запобігання рецидивів після лікування раннього алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, включаючи протирецидивне лікування.

Вторинна профілактика має справу вже з почався зловживанням. Основний принцип на цьому етапі – раннє виявлення даної "групи ризику", надання адекватної психолого-педагогічної допомоги, направлення до фахівців. Об'єктом цієї форми профілактики є молоді люди, підлітки і діти-початківці у вживанні тютюнових виробів, алкоголю, наркотичних та токсикоманічних речовин, а також особи з високим ступенем ризику прилучення до споживання будь-яких психоактивних речовин (ПАР). Мета вторинної профілактики – раннє виявлення осіб, які почали вживати ПАР та допомогу потенційним алкоголікам, наркоманам та токсикоманам щоб уникнути виникнення у них психічної та фізичної залежності від інтоксикантів. У цих випадках здійснюється цілеспрямований вплив, який найчастіше передбачає спільну роботу кваліфікованих фахівців - лікарів, психологів, педагогів з метою активізації вольових ресурсів підлітків, молодих людей, а іноді і дітей, що зловживають тим чи іншим видом ПАР.

Головне завдання вторинної профілактики – не запізнитися з прийняттям оздоровчих заходів, тобто попередити формування стійкої залежності від прийнятого інтоксиканта.

Третинна форма профілактики полягає в лікуванні людей, повністю залежних від наркотиків (Залежність на соціальному, психічному і фізичному рівнях). Це надання допомоги людям, що страждають алкоголізмом і наркоманією. Вона включає в себе діагностичні, лікувальні та реабілітаційні заходи. Її мета – попередження подальшого розпаду особистості і підтримку дієздатності людини. У цьому випадку мова йде вже про наявність хвороби, що потребує серйозного лікування, успіх якого найбільш вірогідний лише при дуже твердому намір хворого побороти свою недугу.

Підліток потрапляє в поле зору фахівців, як правило, з уже сформованим захворюванням, коли проявилися всі трагічні наслідки вживання наркотичних засобів та допомога мало-ефективна.

Третинна профілактика – прерогатива медиків і близьких хворому людей. У більшості випадків у сформувалися алкоголіків і наркоманів не вистачає сил і мужності самостійно подолати залежність, боротися зі своїм падінням. Щоб повернутися до життя, від якої вони хотіли втекти за допомогою наркотиків, їм необхідна допомога друзів і рідних, які усвідомлюють, що силою цю хворобу не здолати. Потрібні такт, довіру, прихильність, створення у хворого відчуття безпеки і самостійності, а також впевненості в тому, що його люблять.

Виділяють вікові особливості підліткового періоду, які є групою факторів ризику у формуванні адитивної поведінки: підвищений егоцентризм; потяг до протиставлення, протесту, боротьби проти виховних авторитетів; підвищене бажання стати дорослим і незалежним від сім'ї; незрілість моральних переконань; занадто чутливе реагування на пубертатні зміни; схильність перебільшувати ступінь складності проблем; криза ідентичності; негативна чи несформована Я-концепція; гіпертрофовані поведінкові реакції; перевищення пасивних допінг-стратегій у подоланні труднощів.

Вивчення наукової літератури, теоретичний аналіз сутності та змісту адитивної поведінки у підлітків дозволяють окреслити тактику експериментальної роботи, сформувані необхідні вихідні положення, на яких будуть базуватись основні напрямки вдосконалення соціальної профілактики адитивної поведінки підлітків.

З цією метою у виконанні дипломної роботи на етапі проведення емпіричного дослідження, ми звернулись до методів опитування та анкетування, метою яких було визначення серед рейтингу ставлення підлітків до різних видів психоактивних речовин. Експериментальну базу дослідження склали: 20 учнів підліткового віку ЗОШ №6 м. Конотоп. Всі питання, які нас цікавили, ми сконцентрували у декількох анкетах, які нам дозволили поповнити об'єктивну картину ефективності здійснення профілактики адитивної поведінки, визначити ставлення старшокласників до психоактивних речовин та рівні їх вживання.

Таким чином, перше рангове місце, тобто найбільш негативне ставлення у підлітків займає вживання токсикологічних речовин. На питання "які Ви знаєте токсикологічні речовини?" відповіді були такі: клей знають 85%, дихлофос – 74%, лаки, фарби – 44%, дезодоранти – 30%, ліки віднесли сюди 28%, гриби – 16%. Ускладнились дати відповідь 13% респондентів. Друге рангове місце знову займає негативне відношення до наркотиків. Але, незважаючи на це, тривожним є той факт, що 29,2% учнів ускладнюють у визначенні відношення до наркотичних речовин; 3% старшокласників вживають, тому що не хочуть виділятися серед інших, тобто вони знаходяться під впливом негативного молодіжного угруповання; 9,6% учнів вживати наркотики подобається.

Підлітки назвали такі види наркотичних речовин. Про існування героїну знають 75% респондентів, маріхуани – 66%, коноплі – 60%, кокаїну – 52%, "драп" назвали 38%, опіум – 28%, "винт" – 26%, ЛСД – 22%, гашиш – 19%, "колеса" – 15%. Відповіді демонструють, що школярі плутають сировину, з якої наркотик виготовляється, офіційну назву та сленг, яким користуються наркомани, що доводить їх певну необізнаність в цьому питанні. Третє рангове місце по негативному відношенню займає паління тютюну. Четверте рангове місце займає негативне відношення до міцних алкогольних напоїв. П'яте рангове місце, тобто найменш негативне ставлення у старшокласників до слабоалкогольних напоїв.

Дуже тривожним є той факт, що переважній більшості молодих людей вони подобаються (70,8%). Наступним нашим кроком було виявлення рівнів вживання алкогольних речовин, на яких знаходяться підлітки. Загалом міцні алкогольні напої вживає 27,8% опитуваних. Із них 0,6% знаходяться на стадії, яка передуює захворюванню на алкоголізм. Проте найбільший рівень вживання займають слабоалкогольні напої. Причому, на помірному рівні вживання знаходяться 10%; на небезпечному – 36,4%; і на рівні продрому алкоголізму – 12,6%. Визначивши рівні вживання алкогольних речовин, ми вирішили знов звернутись до причин, які спонукають підлітків до цього. Результати опитування дають нам чітке уявлення про причини вживання алкогольних речовин у підлітків.

Вживання алкоголю отримують задоволення 38% опитуваних (перше рангове місце). Починають себе відчувати таким чином дорослішими 15% (друге рангове місце). Майже така ж сама кількість вживає спиртне, тому, що нічого робити (10% – третє рангове місце). Важко дати відповідь на поставлене питання 10% старшокласників (четверте рангове місце). Вживання алкоголю, на думку 7% опитуваних, є традицією нашого суспільства (п'яте рангове місце). Привчають випивати старші за віком друзі 6% (шосте рангове місце). Знімають психологічну напругу та заспокоюються за допомогою спиртного 3% (сьоме рангове місце).

Лише 0,7% опитуваних в не знають про шкоду алкоголю (восьме рангове місце). Приклад батьків впливає на 10% (дев'яте рангове місце). Майже така ж кількість намагається за допомогою вживання алкоголю наслідувати лідера (0,5%, десяте рангове місце). Найменшій кількості учнів (0,1%) потрібен алкоголь, щоб зняти фізичну напругу та покращити самопочуття (одинадцяте рангове місце).

Результати застосування методу спостереження використовувалися для зіставлення з іншими даними. Аналіз зовнішнього вигляду підлітка дозволяв зробити припущення про можливе зловживання алкоголем в даний час (особливості кольору обличчя, шкірних покривів, слизових оболонок і т.д.); про зв'язок з асоціальними групами, що виявляється в татуюваннях, специфічних деталях і зовнішності (певна зачіска означає приналежність до певного угруповання); про благополуччя сімейної атмосфери (брудний, неохайний вигляд або доглянутий); про матеріальну забезпеченість сім'ї.

Отже, стан досліджуваної проблеми в науковій літературі свідчить про достатньо високий рівень її розробленості в дослідженнях вітчизняних та наукових роботах. Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволило нам сформулювати такі висновки: адиктивна поведінка – це поведінка, що передуює виникненню фізичної залежності, стадія зловживання у випадку і хімічних, і нехімічних адикцій - можлива стадія психологічної залежності. Згідно класифікації ВООЗ, профілактику прийнято розділяти на первинну, вторинну і третинну. За результатами проведеного емпіричного дослідження перше рангове місце, тобто найбільш негативне ставлення у підлітків займає вживання токсикологічних речовин. Найбільшою зоною ризику для підлітків є ставлення до слабоалкогольних напоїв і до вживання алкоголю в цілому. Такий факт дозволяє визначити найбільш важливі напрямки первинної профілактики адитивної поведінки підлітків, розробляти та впроваджувати сучасні форми і методи соціальної роботи.

Література

1. Андреева Т. Вільний час підлітків та ризик вживання алкоголю / Т.Андреева, О.Якунчикова // Соціальна психологія. – 2011. – № 2. – С.70 – 79.
2. Барамзіна М. Адиктивна поведінка як соціально-психологічний феномен / М.Барамзіна // Здоров'я та фіз. культура. – 2010. – № 30. – С.18 – 20.
3. Бараннік В.А. Психологічна характеристика особистості з адиктивною поведінкою / В.А.Бараннік, В.М.Марченко // Вісник Київ. міжнар. унту; редкол.: Піроженко Т.О. [та ін.]. – К., 2006. – С.27 – 37.
4. Воронов В. Что нужно знать о молодёжной субкультуре? / В.Воронов // Воспитание школьников. – 2001. – № 4. – С.20 – 26.
5. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учеб.- метод. пособие / А.В.Гоголева. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.
6. Завадська Л.А. Профілактика адиктивної поведінки / Л.А.Завадська // Соціальна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / за ред. Л.К.Грицюк, С.Петровича. – Луцьк, 1999. – С. 105 – 111.
7. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки: навч. посіб. / Н.Ю.Максимова. – К.: ВПЦ "Київський ун-т", 2002. – 308 с.
8. Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі // Соціальна педагогіка: підруч. / за ред. А.Й.Капської. – К., 2009. – 357 – 360.
9. Сердюк О.О. Соціальна робота з особами з наркотичною та алкогольною залежністю / О.О.Сердюк, Ю.Л.Бєлоусов // Соціальна робота в органах внутрішніх справ України: навч. посіб. – Х.: Нац. ун-т внутр. справ, 2006. – С.303 – 324.
10. Яременко О.О. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / кер. авт. О.О.Яременко. – К.: Держ ін-т пробл. сім. та мол., Укр. ін-т соц. д-нь, 2005. – Кн. 7. – 196 с.

УДК: 373.3:17:39(=161.2)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДОЗНАВСТВА

Ковтонюк Ю.П., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Білоусова Н.В.**, кафедра педагогіки

Стаття присвячена проблемі формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами українського народознавства. У роботі проаналізовано психологічні та педагогічні аспекти досліджуваної проблеми. Вказано сутність і структуру морально-етичних цінностей. Розроблено критерії сформованості морально-етичних цінностей молодших школярів.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, моральні переконання, молодші школярі, батьки, народознавство, морально-етичні цінності.

Морально-етичні цінності – основа соціалізації школяра, тобто вміння налагоджувати спілкування, входити у товариство однолітків, домовлятися з ними, висловлювати свої побажання, зважати на інтереси інших.

Морально-етичне виховання розпочинається в сім'ї, продовжуючись у процесі соціалізації особистості в закладах освіти. Його основу складають загальнолюдські та національні цінності, моральні норми, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Серед таких норм – гуманізм і демократизм, що відображаються в ідеалі вільної людини з високорозвиненим почуттям власної гідності, поваги до гідності іншої людини. Моральне виховання передбачає формування в дітей почуття любові до батьків, вітчизни, правдивості, справедливості, чесності, скромності, милосердя, готовності захищати слабших, шляхетного ставлення до жінки, благородства, інших чеснот.

На думку Волкової Н.П. мораль виконує пізнавальну, оціночну, виховну функції, а її складовими є моральна свідомість, моральна діяльність, моральні відносини. Норми і принципи моралі, моральні ідеали та почуття становлять систему моралі, яка складає основну життєву позицію особистості.

Моральний ідеал – образ, що втілює в собі найвищі моральні якості, є взірцем, до якого слід прагнути. Це той взірець моральної досконалості, який спонукає особистість до саморозвитку і на який зорієнтований виховний процес [4, с. 228].

Моральне виховання – цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [5, с. 211].

Проблеми морально-етичного виховання молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства є вельми актуальними. У вирі кардинальних змін (політичних, соціальних, економічних) відбувається перегляд вартісних набутоків, стрімка переоцінка цінностей. Дуже важливою державною проблемою наразі є не розгубити духовні надбання, не замулити криниці неперехідних істин, загальнолюдських вартостей, прадавніх культурних традицій, які українське суспільство виробило впродовж віків свого існування в загальнокультурному контексті. У цьому напрямку й варто спрямовувати виховну роботу в освітніх закладах.

Проблема виховання моральності у молоді – є особливим предметом розгляду суспільства. Її постійна присутність у ідеологічному, інтелектуальному, культурному полі пояснюється тим, що вона не має однозначного й остаточного вирішення, її розуміння й розв'язання залежать великою мірою від соціально-економічного, культурного стану суспільства. Особливо ця проблема актуалізується у час трансформацій, коли кардинально змінюються не лише вимоги до освіти й виховання, а саме суспільство, його структура, організація, ідеологія. Саме ці процеси спостерігаємо сьогодні в Україні.

Можна визначити основні функції морально-етичних цінностей: пізнавально-гуманістична, сенсо-імперативна та ціннісно-регулятивна. Ці функції допомагають становленню та вихованню дитини як особистості.

Також, морально-етичні цінності відображають позитивний досвід людини і надбання у сфері моралі, світогляду, орієнтують на моральні норми й принципи життя, закріплені у традиціях, звичаях, віруваннях, які підтримуються організацією та устроєм життя. Відображаючи потреби як окремої особистості, так і суспільства загалом морально-етичні цінності є вивіреними часом, носять загальноприйнятий характер і не змінюються під впливом приватних поглядів, інтересів і обставин.

Морально-етичні цінності визначають мотиви поведінки особистості та спрямованість її діяльності, тому важливо формувати у дітей здатність діяти відповідно до морально-етичних цінностей.

Слід сказати, що морально-етичні цінності зафіксовані у заповідях, порадах, настановах, які обґрунтовують необхідність дотримання моральних норм і принципів поведінки, визначають стратегію і тактику життя на прикладах народних героїв, виступають формою громадського впливу.

Формування моральної свідомості молодого школяра є однією з основних проблем морального виховання. Воно відбувається значною мірою в процесі етичної освіти і призначено навчити знанням моральних норм і правил культурної поведінки.

Формування у дітей моральних мотивів, їх реалізація в поведінці є визначними у період становлення особистості, тому що соціальні наслідки вчинку дитини ще складно передбачити, враховувати їх у своїй поведінці. Тому саме в початкових класах важливо так будувати навчально-виховний процес, щоб діти, систематично отримуючи моральні знання та уявлення, опинялись також у життєвих ситуаціях, що сприяють емоційному переживанню отриманих знань, а отже – їх усвідомленню і закріпленню.

Говорячи про формування морально-етичних цінностей у молодших школярів, слід згадати про народознавство. Втілення принципу народності у циклі народознавчих наук означає

прилучення дітей з молодшого шкільного віку до витоків української народної культури, добір форм, методів та прийомів ознайомлення молоді з українськими традиціями, оберегами, символами, звичаями відповідно до кожного вікового періоду.

Структура морально-етичних цінностей є цілісною і динамічною системою, компоненти якої органічно взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного. Визначення структурних компонентів дозволяє також визначити зміст і основні напрями виховання, моральні якості, які варто розвивати у молодших школярів засобами народознавства.

Одним із важливих структурних компонентів процесу формування морально-етичних цінностей учнів молодших класів є відповідальність особистості, що виростає із усвідомленості людиною суспільного обов'язку, перетворення його на внутрішній стимул поведінки. Керуючись прагненням реалізувати в дії своє розуміння обирає ті вчинки, які дають користь суспільству, ближнім людям. Наступним важливим компонентом формування культури особистості молодшого школяра є засвоєння вимог, правил, норм поведінки, в яких розкривається "азбука моральної культури".

Існує ряд критеріїв морально-етичних цінностей: гносеологічний, нормативний, емоційний, мотиваційний та практичний .

Гносеологічний критерій включає в себе такі показники: знання і уявлення про морально-етичні цінності українського народу, народний етикет; знання історії, традицій і звичаїв народу, його фольклору; уміння розрізняти добро і зло, піднесене і потворне, характеризувати основні етичні категорії.

Нормативний критерій характеризують наступні якості: усвідомлення необхідності морально-етичних цінностей у життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства загалом; засвоєння морально-етичних цінностей та стереотипів схвалюваної поведінки, закладеної в них; уміння оцінювати явища і події реального життя з позиції моральності.

Емоційний критерій, показником якого є емоційна стабільність в осягненні морально-етичних цінностей через народне мистецтво. Сформованість емоційної сфери, здатність до рефлексії забезпечують повноцінне формування морально-етичних цінностей через внутрішній відгук, потребу вести себе відповідно до них.

Мотиваційний критерій визначає основні мотиви (еґоїстичні, гуманістичні), якими керується особистість у власній поведінці, зорієнтованості на ті чи інші моральні цінності українського народу.

Практичний критерій полягає в інтеріоризації досвіду народу у власний, готовності послугуватися морально-етичними цінностями у поведінці, готовності до морального вибору і морального вчинення.

У морально-ціннісному вихованні дітей найголовніше – формування духовної серцевини особистості – поглядів, переконань, почуттів, поведінки, єдності слова і діла [6]. Дитина повинна зрозуміти суть того, що зветься вимогами моралі, більше того – це повинно стати її духовною потребою, мірилом її вчинків.

Процес формування морально-етичних цінностей здійснюється у різних формах за допомогою різноманітних методів, прийомів і виховних засобів.

Під методами виховання розуміють способи впливу вихователів на вихованців і організацію їх діяльності.

Методи морального виховання виступають як шляхи і способи формування моральної свідомості, розвитку моральних почуттів і вироблення навичок і звичок поведінки.

Ефективність формування морально-етичних цінностей у молодших школярів залежить від педагогічної підготовки педагога, його особистих моральних якостей, знання і вміння використовувати у своїй практиці народознавство та різноманітну додаткову інформацію важливу для морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

Отже, для того, щоб формувати морально-етичні цінності, вчителям потрібно активно використовувати такі форми роботи, як робота в методоб'єднаннях, на педагогічних радах, а також лекції, семінари, практикуми, тренінги, "круглі столи". На таких засіданнях вони зможуть обговорити та дійти висновку, який метод та які засоби буде найбільш доцільніше використати на уроках з метою формування морально-етичних цінностей.

Також, важливою є співпраця педагогів з батьками у формуванні морально-етичних цінностей у дітей молодшого віку засобами народознавства. Це сприяє залученню дітей до морально-етичних цінностей українського народу, до шанування традицій та звичаїв, до гармонізації стосунків у сім'ї, створенню сприятливих педагогічних умов виховання у сім'ї та школі.

Література

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / Н.П.Волкова. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
4. Петькун С.М. Етика й естетика: Навчальний посібник для студентів бакалаврської підготовки. – К., 2006. – 232 с.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академ-видав, 2004. – 465 с.
6. Розвиток морально-етичних, родинних, гуманістичних цінностей у молодших школярів та їх обґрунтування [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.educateua.com/wonivs-111-1.html>. – Назва з екрану.

УДК 37.036-057.874

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Козачок Я.В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Киричок І.І.**, кафедра педагогіки

Загальні тенденції розвитку, які містять і прогресивні, і регресивні моменти, детерміновані тривалими системними кризами різних масштабів, що, безперечно, зумовлює як інтенсифікацію класичних, так і пошуки нових засобів подолання кризових явищ, стимулювання людської діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу, творчого потенціалу окремої людини, окремого учня, педагога.

Дослідження творчого потенціалу, зокрема, в близьких нам сферах науки та освіти, є самостійною і, водночас, багатоплановою проблемою, яка, безумовно, становить інтерес не лише для педагогіки, а й для цілої низки наук, таких як філософія, соціологія, медицина, економіка. Із загального клубка цієї комплексної проблеми можна виділити деякі суто педагогічні аспекти.

Пріоритетним завданням навчально-виховного процесу в сучасній школі є всебічний розвиток школярів, зокрема творчого потенціалу особистості, яка могла б гідно представляти себе, свій народ, мову в світовій цивілізації.

Завдання щодо виховання людей із високим творчим потенціалом постає не лише як актуальна проблема сучасної педагогічної науки та практики, але і як соціальна необхідність.

Розв'язання цієї задачі органічно пов'язане з активізацією навчання, з розробкою систем методів і прийомів навчання, які спрямовані на формування пізнавальної активності учнів, засвоєння ними навчального матеріалу, розвиток інтелектуальних здібностей учнів і вміння працювати з сучасною технікою. Це означає, що розвиток змісту і організація процесу навчання повинні здійснюватись на основі діяльнісного підходу і гуманітаризації процесу навчання. Це, крім іншого, означає, що в методиці повинен бути здійснений кардинальний перехід від інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань, до діяльного підходу, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей учнів, на розвиток і виховання так званого "планетарного мислення", адже діяльність є основним фактором розвитку і самовизначення особистості. На розвиток творчих здібностей учнів орієнтують всі відомі європейські освітні центри.

Життя доводить, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нових ідей, задумів, підходів та рішень. Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення.

Теоретичну основу статті становлять положення, що ґрунтуються на психологічній теорії творчої особистості та її розвитку (В.Моляко, Н.Лейтес, Р.Грановська, Я.Пономарьов). Особливої уваги заслуговує праця "Основи педагогічної творчості" (автор С.Сисоєва) [10], доробок В.Сухомлинського, в яких обґрунтовано модель творчої особистості учителя й учня, розглянуто специфіку формування її креативності.

Сучасних методистів цікавлять різні аспекти цієї проблеми, про що свідчать праці лінгводидактів (М.Вашуленко, Л.Скуратівський, Г.Шелехова, О.Кучерук). Загалом творчість розглядається як діяльність людини, спрямована, за влучним визначенням С.Рубінштейна, на створення чогось нового, "оригінального, що входить не лише в історію розвитку самого творця, а й в історію науки, мистецтва" [4, с. 289].

Дослідник А.Лук, говорячи про роль учителя в розвитку творчих здібностей учнів, зазначає, що творчість як складне соціально-психологічне явище виявляється на особистісному рівні, але це явище треба формулювати, стимулювати. Адже людина має великі творчі можливості, хоча вона й не завжди вірить у власні сили, тому її потрібно заохочувати до творчої діяльності [4, с.126].

Спираючись на концепції навчальних методів І.Лангера, М.Скаткіна, в основі яких лежить пізнавальна діяльність дітей, важливу роль у розвитку творчої самостійної діяльності школярів відіграє дослідницький метод, що є основоположним у методиці творчого навчання. Тобто навчання як творчого процесу відкриття дитиною світу.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан досліджень з проблеми розвитку творчих здібностей, проаналізувати підходи до визначення поняття творчості, зробити загальний аналіз методів роботи та творчих завдань на уроках мови та літературного читання в початковій школі з метою розвитку творчих здібностей учнів молодших класів.

*Якщо дитину з дитинства виховують на красі, на хороших книгах, якщо у неї розвивається схильність до переживань, захоплення красою, то навряд чи вона стане людиною розбещеною, безсердечною".
В.Сухомлинський "Лист до сина"*

Проблема творчості стала в наші дні актуальною, тому що саме творчі люди створюють нове, неповторне у всіх сферах людської діяльності. Розвиток креативності учнів в процесі шкільного життя та подальшого навчання у ВУЗі здобуває одне з найважливіших значень. Слово "творчість" в останні десятиліття входить до множини найбільш вживаних слів фахівцями різних галузей. Але, як свідчить практика, використовується воно не завжди коректно. Очевидно, що проблема розвитку творчих здібностей учнів не може бути розв'язана без чіткого розуміння поняття творчості.

Про творчість говорять і пишуть багато. І на це є свої причини. Розвиток суспільства у нових умовах ставить завдання – формування творчого потенціалу особистості. Але саме поняття "творчість" кожен з науковців тлумачить по-різному.

Генезис поняття творчості: у психологічній літературі відмічаються перші спроби створення теорії творчості. В часі вони припадають на межу між ХІХ та ХХ століттями. Одним із перших авторів теорії творчості був С.Грузенберг. Бурхливий розвиток природничо-математичних наук, який обумовив розвиток техніки (згадаймо хоча б період промислової революції в Європі), показав світу факти справжньої творчості та в даній сфері діяльності людини. Витвори техніки, технологій вже настільки впливали на життя людей, їх свідомість, що не могли не привернути до себе уваги тих, хто вважав, що творчість характерна лише для гуманітарної сфери. Особлива увага до творчої діяльності людини в галузі науки та техніки з'явилась після запуску в жовтні 1957 року першого штучного супутника Землі, а згодом і польоту в квітні 1961 року першого космонавта. Ці практичні здобутки людей стали цінним підтвердженням можливостей їх творчих здібностей, що спонукало до більш активних пошуків, спрямованих на розкриття механізму самої творчості [2, с. 165].

У наш час поняття творчість є категорією цілої низки наук: філософії, психології, педагогіки та ін. У Філософському словнику подане таке тлумачення творчості: "Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності" [11, с.129 – 139]. Звідси виходить, що лише завдяки творчій діяльності людей можливий розвиток науки, техніки, мистецтва, освіти, державності і всього іншого. Саме завдяки творчості можливий будь-який прогрес.

Психолог А.Спіркін розглядає творчість як "мислительну і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу та духовної культури..." [8, с. 280]. Як бачимо, дане визначення творчості вже прямо стосується вищого (творчого) рівня пізнавальної та наукової діяльності.

"Творчість, – пише М.Амосов, – це створення нових моделей та втілення їх через функціональну активність в матеріальні речі або ж у матеріальні моделі – книги, малюнки та ін." [2, с. 187]. Н.Роджерс, яка займається експресивною терапією, прагнення людини творити пояснює тим, що "творчість подібна волі, спробувавши її одного разу, ти вже ніколи більше не зможеш жити без неї. Це трансформуючий, цілющий процес...Коли накладаються обмеження на нашу творчість, ми хворіємо, стаємо напруженими, тупіємо" [6, с. 128].

Отже творчість – це неодмінна складова портрету успішної, сучасної людини. І саме школа має розвивати творчі здібності майбутніх успішних людей. А завдання вчителя полягає в тому, щоб вчасно помітити творчі задатки своїх учнів і допомогти їм їх розвинути.

У сучасних умовах проблемі творчості й творчих здібностей особистості приділяють увагу педагоги, соціологи, психологи. Не менш важливим є висновок психолого-педагогічної науки про те, що творчі здібності необхідно розвивати з раннього віку. Якщо ж дитину з перших років не привчати до творчої діяльності, то втрати від цього важко буде виправити в майбутньому. Отже, розвитку творчих здібностей дітей слід приділяти увагу з раннього дитинства. Над проблемою розвитку творчих здібностей працювали багато науковців. Різні аспекти цього питання розглядалися у працях Л.Виготського, Г.Костюка, Т.Кудрявцева, Л.Леонтьєва, А.Пономарьова, М.Левітова, В.Сидоренка.

Учені стверджують, що найбільш сприятливі умови для розвитку творчих здібностей створюються у процесі праці. Основна праця дітей – навчання. Цілком закономірно, що для виховання в учнів творчих рис їх навчання треба зробити творчим. На жаль, у наших школах переважає репродуктивне навчання. Цей процес часто являє собою передачу інформації від учителя до учнів. Учитель подає готові знання, а учні пасивно їх запам'ятовують, і чим точніше на наступних уроках вони відтворюють одержані в готовому вигляді знання, тим краще вони "встигають". Але репродуктивно набуті знання й уміння не знаходять застосування на практиці.

Ряд дослідників під творчим потенціалом фактично розуміють обдарованість, готовність до діяльності, а в нашому випадку – творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності.

Аналізуючи роботи дослідників здібностей та обдарованості (Г.С.Костюк, Б.М.Теплов, О.М.Матюшкін, Я.О.Пономарьов, Н.В.Кузьміна та багато інших), можна перекоонатися, що вони вживали ці поняття як синоніми.

У 1995 році ми, орієнтуючись на наші дослідження та дослідження інших фахівців (О.М.Матюшкін, В.Д.Шадриков, Е.О.Голубєва, Д.Б.Богоявленська, Е. де Боно, Ю.Д.Бабаєва та ін.), представили загальну структуру творчого потенціалу, яка може визначатися такими основними складовими:

1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальній динамічності психічних процесів;

2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність проявів, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й розв'язання проблем;

4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;

5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;

6) прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;

7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;

8) наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень;

9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;

10) інтуїтивізм – здатність до прояву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінок, прогнозів, рішень;

11) порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [2, с.73 – 77].

Процес навчання у школі має бути спрямований не тільки на набуття учнями певних знань та вмінь, а й на формування в них інтересу і здібностей до певної діяльності, зокрема навчальної. Учні мають постійно вчитися застосовувати на практиці свої знання і вміння.

Відомий дослідник проблеми творчості А.Лук, спираючись на біографії видатних учених, винахідників, художників і музикантів виділяє наступні творчі здібності:

1. Здатність бачити проблему там, де її не бачать інші.

2. Здатність згортати розумові операції, замінюючи декілька понять одним і використовуючи все більш ємні в інформаційному відношенні символи.

3. Здатність застосувати навички, придбані при вирішенні однієї задачі до вирішення інших.

4. Здатність сприймати дійсність цілком, не дроблячи її на частини.

5. Здатність легко асоціювати віддалені поняття.

6. Здатність пам'яті видавати потрібну інформацію в потрібну хвилину.

7. Гнучкість мислення.

8. Здатність вибирати одну з альтернатив вирішення проблеми до її перевірки.
9. Уміння включати знову сприйняті відомості у вже наявні системи знань.
10. Здатність бачити речі такими, якими вони є, виділяти спостережуване з того, що привноситься інтерпретацією.
11. Легкість генерування ідей.
12. Творча уява.
13. Здатність доопрацювання деталей, до вдосконалення первинного задуму [6, с. 38].

Разом з теоретичними задачами вчитель повинен використовувати і практичні задачі, які можна виконати у матеріалі. Це, безумовно, правильно, оскільки практична перевірка теоретичного рішення забезпечує закріплення його у пам'яті, формує в учнів упевненість у важливості й необхідності теоретичних знань та своєї праці. Але, на жаль, використання творчих задач ще не набуло широкого застосування у практиці навчання. Інколи вчителі додатково пропонують учням, які раніше за інших виконали завдання, окремі вправи.

У формуванні знань і вмінь важливу роль відіграє систематичний контроль за діями і операціями учнів із зазначенням помилок і досягнень. Але успішність пошуку правильних засобів виконання тих чи інших дій залежить не тільки від зовнішнього контролю та оцінки, але й від самоконтролю. На засвоєння нових умінь великий вплив мають попередній досвід та знання. Чим більша в учня база попередніх знань та вмінь, тим швидше він оволодіє новими вміннями та пристосується до роботи в нових умовах, до вирішення нових творчих задач. Творчий характер задачі для учня залежить від його підготовки до розв'язання подібних задач. Тому одна і та ж задача для одного учня є творчою, а для іншого – ні. Більш того, для одного і того ж учня певна задача в різний час може мати різний рівень складності. Якщо учень не володіє необхідним мінімумом інформації або не може використати на практиці раніше засвоєну інформацію, то задача для нього стає не творчою, а просто непосильною. Задача не є творчою і в тому випадку, якщо учень добре володіє алгоритмом її розв'язання [1, с. 93].

Для опанування раціонального способу розв'язання творчих завдань важливе значення має послідовне виконання певних розумових дій. А для цього необхідно навчити школярів аналізувати задачу, чітко виділяти в ній дані, відомі та невідомі елементи і умови, розчленовувати процес розв'язання на окремі етапи з використанням відповідних алгоритмічних, напів евристичних, евристичних прийомів тощо. Приступаючи до розв'язання творчої задачі, учень повинен добре зрозуміти та наочно уявити її зміст, визначити її приналежність до одного з відомих класів задач.

Отже, для розвитку в учнів творчих здібностей вчитель повинен максимально активізувати їхню розумову діяльність. Як уже зазначалось, проблемні ситуації є одним з важливих засобів формування і розвитку творчих здібностей учнів. Для цього необхідно згадати раніше засвоєні та придбати нові знання та вміння, ліквідувати невідповідність між науковими та практичними знаннями й вміннями. Вчитель використовує проблемні ситуації, для розв'язання яких учням необхідно застосовувати набуті знання та вміння в нових конкретних умовах. Цей методичний прийом дозволяє залучати до розв'язання проблеми весь клас. Тобто учням необхідно вибрати з набутої системи знань ті, які дозволять успішно вирішити поставлену задачу. Аналіз проблемної ситуації, використання раніше засвоєних та нових знань (довідкова література), дозволяє учням успішно розв'язувати проблемні задачі, а отже, розвивати їхні творчі здібності.

Відомо, що важливим засобом формування інтелектуально розвиненої творчої особистості є творчі задачі (завдання). Це неординарні задачі, в яких сформульовано певну вимогу, що виконується на основі знання законів, але відсутні прямі чи непрямі вказівки на ті явища, законами яких слід скористатися для розв'язування цих задач [4, с. 22].

Основною навчальною літературою в школі є підручники і задачники, що містять багато корисних вправ і задач.

Творчі або підготовчі вправи на уроках української мови та літературного читання в початковій школі є допоміжними в процесі підготовки до написання власне творчих робіт і допомагають зрозуміти різноманітність існуючих засобів висловлення думок і почуттів, розвивають логічне мислення, тренують мозок. Тому широко використовуються такі види творчих вправ: творче списування, творчі диктанти, твори-мініатюри за опорними словами, твори за поданим початком чи кінцівкою тощо.

У загальній системі творчих робіт переказ посідає проміжне місце серед різних видів творчих вправ і власне творчих робіт. Творчий елемент у переказах незначний, оскільки самостійність у них обмежена. Проте поруч з іншими видами самостійних робіт переказ – необхідний етап, який учні повинні пройти, перш ніж приступити до написання твору, тому що навчання викладати думки починається з наслідування. Крім того, переказ художнього твору чи статті збуджує певні думки, викликає відповідні настрої, розширює знання про навколишній світ.

Важливість творчих робіт з мови в початковій школі в тому, що вони не тільки закріплюють знання, але й удосконалюють здібності, прищеплюють любов до художнього слова, виховують високі моральні якості. У письмових творах поєднуються логічні операції (аналіз, синтез, порівняння, роздуми), спостережливість, життєвий досвід, словниково-стилістична та лексико-граматична робота. Якщо твір буде результатом свідомої роботи розуму і почуттів, продуктом власної творчості, то в ньому обов'язково простежуватиметься індивідуальність автора.

Використання технічних засобів навчання (кінофільмів, телепередач, звукозаписів тощо) з метою розвитку творчих здібностей учнів початкової школи збагачує методичку викладання української мови, дає можливість розробляти нові методичні прийоми навчально-виховної роботи, приваблює своєю новизною та свіжістю, розширює взаємозв'язки між уроками з мови та інших дисциплін. Переглядаючи фільми або телепередачі, учні отримують емоційну наснагу, що безпосередньо позначається на якості творчих робіт, бо стимулює мовний процес.

Форми роботи для розвитку творчих здібностей на уроках літературного читання, на наш погляд, повинні бути такими:

1. Робота творчих майстерень (написання авторських віршів, оповідань, казок).
2. Проведення народознавчих свят.
3. Випуски художніх газет.
4. Інсценізація уривків із творів, які вивчаються за програмою.
5. Види творчих робіт на основі неповного тексту:
 - а) написання кінцівки поданого тексту;
 - б) написання творів за поданим початком і закінченням;
 - в) відтворення кількох пропущених епізодів;
 - г) творчі роботи за поданою канвою.
6. Ілюстрації учнів до прочитаних творів.
7. Проведення літературних "Брейн-рингів".
8. Конкурси авторських віршів.
9. Організація виставок "З бабусиною скрині", "Народознавчі свята на Україні".
10. Використання граматичної та лінгвістичної казки.
11. Використання нетрадиційного дидактичного матеріалу.
12. Створення комп'ютерних презентацій.
13. Використання елементів гри.
14. Створення учнями власних проектів.
15. Творчі перекази учнів на основі неповного тексту.

Види завдань для розвитку творчої уяви:

1. Складання творів-мініатюр за опорними словами та словосполученнями.
2. Складання творів-описів на основі узагальнення особистих вражень, спостережень у природі.
3. Придумування казок.
4. Складання віршів, загадок, скоромовок.

Майже всі види цих завдань доступні вже першокласникам, однак із різною мірою самостійності й повноти виконання.

У першому класі такі творчі завдання вважаються пропедевтичними, бо їх виконують у тісній співпраці з вчителем в усній формі. Слово вчителя, його заохочувальна інтонація та позитивне ставлення до таких робіт емоційно сприймаються малюками. Ці засоби слід доповнити кропіткою роботою у підготовці дітей до виконання конкретних творчих завдань. Зокрема, нагромадження відповідних спостережень, їх осмислення, активізація та розширення словника, аналіз зразків, корекція відповідей тощо.

Складання творів-мініатюр за опорними слова та словосполученнями.

Завдання:

Оберіть будь-який набір опорних слів і словосполучень із запропонованих нижче; використовуючи їх, письмово складіть маленьке оповідання:

- а) синичка, квартира, заметіль, голодно, хлопчик, весна;
- б) дідусь, еліксир молодості, допомога, амфора, старовинна скринька.

Складання творів-описів на основі узагальнення особистих вражень, спостережень у природі.

– Під час екскурсії поспостерігайте за жителями лісу. Навчіться вдивлятися в кольори дерев, вслухатись у щебет пташок. Спробуйте передати словами звуки, фарби, дотики.

– Знайдіть у парку найкрасивіший листочок. Розкажіть, чому саме його ви виділили серед інших, чим він особливий.

– Опишіть, яким ви уявляєте місто майбутнього, (завдання для 1 – 2кл.).

– Складіть письмовий твір-опис на одну із запропонованих тем:

- а) краса осіннього лісу
- б) що розповів дощик
- в) замріяна берізка
- г) що можна побачити з мого вікна?

Придумування казок.

– Створіть власну казку-кальку з будь-якої відомої казки. Для цього необхідно звести основні сюжетні лінії відомої казки до отримання абстрактної схеми. Потім цю схему необхідно інтерпретувати по-новому, тобто символи "одягти в одягу" нових образів.

– Переплетіть події різних казок та створіть власну оригінальну казку, використовуючи техніку "салат із казок".

При складанні віршів використовують різні види робіт. Наприклад, – спробуйте скласти вірш про весну, добираючи останнє слово другого рядочка в риму. Будьте уважні!

Скажіть, яка іде весна?

Чарівна, ніжна, ОСЯЙНА.

І раді всі ліси, і села,

Бо йде до нас весна ВЕСЕЛА.

Іде весна – і все радіє,

Вона серденько наше ГРІЄ.

І пташечка весну стрічає,

Веселу пісеньку СПІВАЄ.

Хоч де-не-де ще сніг лежить,

Та вже дзвінкий струмок БЖИТЬ.

Веселе сонечко розквітло,

Весна летить прозора й СВІТЛА.

Стає одразу білосніжна,

Як зацвітає вишня НИЖНА.

Як прилетить зозуля сива,

То особливо вже КРАСИВА.

Як не любити нам її,

Коли співають СОЛОВ'І.

Ви, діти, весну зустрічайте,

А ці слова ЗАПАМ'ЯТАЙТЕ.

– Спробуйте створити віршик-метафору, в якому замальовується певний об'єкт природи, (соснова хвоїнка у воді, метелик на троянді, світлячки у ночі, місяць за хмарою).

Використання цих завдань та ігор у навчанні сприяють розвитку не тільки уяви і літературних здібностей, вони дають змогу забезпечити розвиток особистості дитини.

Аналіз досить значного масиву літератури з проблем творчості, яка в останні десятиліття виокремилася в самостійний комплексний напрямок на межі психології, педагогіки, акмеології, філософії, медицини та деяких інших наук, дозволяє зробити, зокрема, висновок про те, що соціально-економічні перетворення значною мірою стимулюють необхідність постійного розв'язання нових надзвичайно складних завдань: людині сьогоденного, а тим більше завтрашнього дня вже не лише бажано, а навіть необхідно оволодівати творчими вміннями, стратегіями та тактиками як інструментарієм у професійній та й у інших видах діяльності. Творчість – це неодмінна складова портрету успішної, сучасної людини. І саме школа має розвивати творчі здібності майбутніх успішних людей, а завдання вчителя полягає в тому, щоб вчасно помітити творчі задатки своїх учнів і допомогти їх розвивати. Ми розуміємо творчі здібності як індивідуальні особливості особистості, які визначають успішність виконання нею різного роду творчу діяльність.

Одними з найефективніших уроків для розвитку творчих здібностей є уроки української мови та літературного читання в початковій школі. Учитель може використовувати на цих уроках багато творчих завдань, які розвивають творчу уяву, фантазію, креативне мислення, розширюють світогляд та збагачують словниковий запас молодших школярів.

Використання на уроках творчих задач дозволяє не лише підвищити рівень знань учнів за рахунок активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, а й сприяє розвитку їх творчих здібностей. Можливість та доцільність використання творчих завдань на уроках підтверджується педагогічною практикою. Правильний добір та методика проведення таких завдань надає навчальному заняттю природності та досконалості. Результатами виконуваних досліджень, що має місце привирішенні такого типу завдань, стає новий для суб'єктів навчання та розвитку ідеальний продукт у вигляді нових знань. Діяльність учнів під час розв'язування творчих задач є творчою і, звичайно ж, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 193 с.
2. Грузенберг С.О. Психология творчества / С.О.Грузенберг. – Минск, 1923. – 286 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
4. Креч Д., Крачфилд Р., Ливсон Н. Факторы, определяющие решение задач. – В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 341 с.
5. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 180 с.
6. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 256 с.
7. Лук А.Н. Творчество // Наука и жизнь. – 1973. – № 1. – С. 76 – 80; № 2. – С. 79 – 83.
8. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А.Пonomарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А.Пonomарев. – М.: Педагогика, 1976. – 370 с.
10. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О.Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
11. Теплов Б.М. Способность и одаренность. – В кн.: Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 254 с.

УДК 551.582 (477.51)

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ

Козачок Я.В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Турчин Т.М.**, кафедра педагогіки

У статті розглянуто основні напрями сучасних педагогічних досліджень з проблеми становлення гендерного виховання молодших школярів. Автор дійшла висновку, що зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві та системі освіти, створюють реальні передумови для повноцінного розвитку дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку відповідно до їхніх статевовікових закономірностей та індивідуальних гендерних особливостей.

Ключові слова: гендер, виховання, рівність, хлопчики і дівчатка.

Актуальність даної проблеми полягає в тому, що на сучасному етапі наше суспільство повністю залежить від успіху своєї освітньо-виховної системи. Тому сучасний вітчизняний педагогічний простір покликаний виконувати особливу функцію у формуванні особистості людини, її інтелектуального й духовного потенціалу. Гендерна проблема за останні десятиліття постійно перебуває в центрі уваги Європейського співтовариства, яке формує гендерно-правовий простір, враховуючи гендерний аспект країн, що приєднуються до нього. Цьому сприяє поняття міжнародно-правових аспектів з гендерного законодавства в країнах Європейського континенту, в яких узагальнено потреби відповідних перетворень.

Завдання виховання та освіти з огляду на гендерну проблематику визначені в працях Т.Говорун, О.Кікінежді, Л.Татарнікової, Н.Чухим та інших дослідників. Понятійно-категоріальний апарат гендерного виховання подано в наукових працях Т.Говорун, О.Кікінежді, В.Кравець, А.Мудрик, Л.Штильової, С.Вихор.

Мета статті полягає у висвітленні філософських засад гендерного виховання молодших школярів в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Освітні заклади прийняли обов'язок щодо реалізації гендерної стратегії у навчально-виховні установи згідно з Концепцією Державної програми гендерної рівності від 2005 року. На основі цієї концепції відбуваються вагомі зміни, створюються певні умови для ефективного впровадження у загальноосвітніх школах гендерних знань. Глибинний сенс таких знань полягає передусім у розробці програм з гендерного виховання молоді, які мають відповідати гендерній політиці держави.

Особливо важливим є питання реалізації гендерного виховання підростаючого покоління у сучасній загальноосвітній школі. Адже, незважаючи на певні досягнення в галузі гендерного виховання, окреслена проблематика нині набуває особливої актуальності.

Інтерес до гендерної проблематики педагогічних досліджень в останнє десятиліття пов'язаний із тим, що в традиційній педагогіці проблема взаємовідносин не набула достатнього висвітлення та довгі роки була "безстатевою", незважаючи на те, що стать людини відіграє величезну роль у її житті та діяльності, є природною основою "всієї її індивідуальності"

(Б.Ананьев). Розгляд проблеми з позицій сексології та фізіології, психогієни, формування сексуальної культури школярів висвітлюється в працях Ю.Гаврилова, І.Кона.

Слід зазначити, що ще Платон стояв на позиціях спільного навчання та виховання. Він вважав, що суспільне виховання дітей може бути покладено як на чоловіків, так і на жінок. Хоча природа жінки інша, ніж у чоловіка, це не впливає на її здатність виконувати будь-які обов'язки. Жінки, залежно від їхніх здібностей, можуть бути філософами й навіть воїнами. Платон підійшов до ідеї рівноправності статей. Він вважав, що жінки нарівні з чоловіками можуть брати участь у всіх справах держави. Платон наголошував на рівноправності та взаємодоповнюваності чоловіків і жінок у родині (легенда про андрогінів, істот з властивостями чоловіків і жінок).

В основі філософії Арістотеля – ідеї роздільного навчання хлопців і дівчат. На його думку, чоловік і жінка мають різну природу, тому повинні мати різні знання й уміння.

На думку Ж.Руссо, рівність, подібність чоловіків і жінок полягає в їхній схожості як біологічних істот. Проте як суспільні істоти вони нерівні, що пояснюється їхніми вродженими характеристиками [4, с. 276].

Е.Кант розділяв чоловіків і жінок, по-перше, за характером участі в політичному житті й, по-друге, за характеристикою особистості та поведінки [2, с. 39].

Таким чином, часто мислителі відзначали відмінність чоловіків і жінок. Гендерні стереотипи в історичному розвитку виділяються мислителями на основі типологічної будови організму чоловіка та жінки. Аналіз зазначених прикладів показує, що гендерний розвиток членів суспільства має свої специфічні особливості та критерії оцінки, за якими надалі й склалися гендерні уявлення.

При розробці педагогічних принципів навчання Я.Коменський не враховував принцип рівних можливостей для хлопчиків і дівчаток, а Й.Песталоці стояв на позиції спільного навчання й вважав, що сутність виховання – у поступовому розвитку природних задатків відповідно до природних законів розвитку дитини.

К.Ушинський захищав принципи особистої людської волі, людської нічим не оціненої гідності, рівності людей перед законом, поваги до прав будь-якої людини, хто б вона не була. Він писав: "Для християнства чоловік і жінка – особи рівноправні, однаково самостійні й однаково відповідальні, яких тільки шлюб вводить у рівноправні між собою відносини" [1, с.26].

С.Русова дискутувала з проблемою спільного навчання хлопчиків і дівчаток із відомим американським психологом С.Холлом: "...але в цьому разі думка славетного психолога не має для нас авторитету. І ми більше схилиємось до думки французького педагога Бюїсона: "Коли з дитинства дітей ведуть спільно – і дівчата, і хлопці у спільній праці, спільних іграх і розвагах звикають до товаришування, тоді в юнацькому віці це товариство не стає для них чимось незвичайним, і по всіх школах, де коєдукація поставлена з великою увагою взагалі до психології учнів, там вона дає найкращі наслідки – зближує обидві статі, паралізуючи небажаний флірт справжніми товариськими відносинами, ставлячи їх на певний шлях спільної праці, прагненнями до одної загальної мети, товариського інтимного догляду "вихованців та виховниць".

На думку Я.Корчака, у питанні спільного виховання та навчання хлопчиків і дівчаток має важливість індивідуальний, а не упереджений підхід.

Гендерний підхід створив передумови для аналізу поняття "гендер" (від англ. gender – рід, стать) як новітнього позначення, сучасної інтерпретації проблеми статевих взаємостосунків (І.Костікова). До появи терміна "гендер" поняття "стать" (sex) належала до вивчення біологічних, фізіологічних, психофізіологічних відмінностей чоловіка та жінки, а категорії "статеворольове виховання", "статеворольова поведінка", "статеворольова соціалізація" були пов'язані з дослідженням соціальних, культурних, психолого-педагогічних складових маскуліності / фемінінності, статевих взаємостосунків. Поняття "статеве виховання", "статеворольове виховання" потребували перегляду з позицій гендерного підходу як методу наукового аналізу, що припускає гармонізацію статеворольової взаємодії на підставах егалітаризму – принципу рівних прав і можливостей особистості незалежно від статевої приналежності (Г. Митрофанова) [5, с.58].

На думку А. Макаренка: "Серед цих загальних методів виховання є такі, що до статевого виховання більше стосуються, є такі, що стосуються менше, але всі вони, разом узяті, великою мірою визначають наш успіх у вихованні майбутнього сім'янина, майбутнього чоловіка або майбутньої жінки" [4, с.212].

Із розвитком гендерних досліджень у педагогічній науці термін "гендер" став синтезувати біологічні, соціальні й індивідуальні маскуліні й фемініні особливості учнів, студентів, педагогів і їхніх взаємовідносин. Для більш детального розгляду й розмежування біологічних, фізіологічних характеристик і статусних позицій, психолого-педагогічних особливостей сьогодні використовуються біологічний і соціокультурний підходи в гендерних педагогічних дослідженнях.

Гендер із позиції педагогів-класиків належить не просто до хлопчиків та дівчат, а до взаємин між ними і до способу конструювання цих взаємин, тобто як суспільство буде ці відносини та взаємодію статей у навчанні й вихованні.

Гендерне виховання – це не тільки оволодіння гендерними знаннями, а й формування менталітету, егалітарного за своєю сутністю, що забезпечує поведінку, яка ґрунтується на принципі рівних прав і можливостей для представників обох статей.

Питання про роль педагогічної системи загальноосвітніх закладів в цілому та вчителів зокрема у становленні гендерної соціалізації дівчаток і хлопчиків сьогодні набуває особливої актуальності й значущості, бо ця проблема детермінована процесом зміни нормативних уявлень про чоловічі й жіночі гендерні ролі в сучасному суспільстві.

Найбільш визначним у гендерній теорії є парадигма соціального конструювання гендеру. Вона зумовлює дослідження гендерної культури, формування механізмів створення категорій мужності й жіночості, а також визначає напрямки знання про нього. За теорією М.Дмитрієвої, поняття "гендер" є складним соціокультурним процесом формування (конструювання) суспільством відмінностей у чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках, а також як власне результат цього процесу – "сформований соціальний конструкт" [3, с.138] .

О.Вороніна вважає, що теорія соціального конструювання гендеру ґрунтується на двох постулатах:

а) гендерна ідентичність формується сім'єю та різними інститутами, зокрема й засобами масової інформації, у процесі соціалізації людини;

б) гендер конструюється самими індивідами на рівні свідомості .

Підґрунтям цієї теорії є диференціація біологічної та соціальної статі, що базується на відмінностях ознак жіночості та мужності, при цьому поняття "жіночість та мужність" розглядаються як суспільна детермінація, що є однією з форм соціально-культурних ролей.

Розглянемо окремо сутність категорії "гендерне виховання". Варто зазначити, що в Україні певне коло питань гендерного виховання школярів розглядають В.Кравець, С.Вихор, О.Кікінежді, О.Петренко, Л.Ковальчук та ін.

За В.Кравцем, гендерне виховання – "процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі" [2, с. 174]. На його думку, специфіка цього виховного процесу полягає у розгляді людини як суб'єкта діяльності й тому для гендерного виховання, з одного боку, може бути використаний будь-який вид діяльності, а з іншого – спеціально організований особливий її вид.

С.Вихор розглядає гендерне виховання як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки з метою побудови громадянського суспільства. Дослідниця вважає, що гендерне виховання передбачає також відмову від сексизму, пом'якшення гендерних стереотипів, формування досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимість протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створення рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості.

Своє бачення сутності гендерного виховання запропонував В.Желєзняк, який сприймає цей напрям виховання як різновид "соціального виховання в єдності та інтеграції функцій правового, морального й статевого виховання, які потребують спеціальної організації і відповідного педагогічного керівництва, незалежно від вікової категорії вихованців ”.

Отже, можна сказати, що є всі підстави вважати, що у системі освіти проблема гендерного виховання молодших школярів набула державної ваги. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві та системі освіти, створюють реальні передумови для повноцінного розвитку дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку відповідно до їхніх статево-вікових закономірностей та індивідуальних гендерних особливостей, що сприяють самореалізації жіночої/чоловічої індивідуальності, вихованню культури гендерних взаємовідносин.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо у методичній розробці проблеми гендерного виховання.

Література

1. Вороніна О. Гендер и культура / О.Вороніна, Т.Клименкова // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. – Тверь, 1999. – С. 53 – 61.
2. Желєзняк О.В. / Науково методичний журнал // Желєзняк О.В. Серія "Педагогіка". – Випуск №123. – 2010. – Т. 136. – С. 59 – 63.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навч. посіб. / В.П. Кравець – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.

4. Русова С. Вибрані педагогічні твори: в 2 кн. / С. Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
5. Штылева Л.В. Основные понятия и важнейшие термины / Л.В.Штылева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. 2001. – Ч. I. – Мурманск, 2001. – С. 58 – 67.

УДК 373.3:005.32

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Колесник Д.В., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Дубровська Л.О.**, кафедра педагогіки

Формування мотивації в учнів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи. Її актуальність пов'язана з реформуванням шкільної освіти у нашій країні та оновленням змісту навчання, спрямованого не на передачу знань, а на формування в учнів життєвих компетентностей. Учень XXI століття має навчитися у школі критично мислити, вирішувати проблемні ситуації, працювати у команді, раціонально розподіляти час, проявляти творчість, бути автономним тощо. У центрі навчального процесу тепер повинен бути не вчитель, як джерело знань, а учень з його потребами та інтересами. Сучасні реформи мають змінити ставлення учнів до школи та сприяти підвищенню мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Питання мотивації до навчання не є новим у сучасній педагогіці. Над проблемою мотивів протягом XX – XXI століть працювали такі вчені: У.МакДаугалл, (Великобританія), О.Уілсон (США), К.Лоренц (Австрія), Н.Тінберген (Нідерланди), К. фон Фріш (Німеччина), З.Фрейд (Австрія), Е.Фромм (Німеччина-США), К.Хорні (Німеччина-США), К.Левін (Німеччина-США), Г.Олпорт (США), Г.Мюррей (США), А.Маслоу (США), Дж.Уотсон, Б.Ф.Скіннер (обидва – США), А.Бандура (Канада), Дж.Роттер, Д. МакКлеланд (обидва – США), Х.Хекхаузен (Німеччина), Ф.Лазурський, Н.Ланге, Е.Єнчмен, Л.С.Виготський, А.Н.Леонт'єв, Л.І.Божович, С.Л. Рубінштейн, Маркова А.Л. (Росія). Серед вітчизняних вчених необхідно відмітити Т.Гладиш, Т.Грабовську, М.Гриньову, В.Гулеватого, І.Зязюна, В.Кириленко, О.Киричука, І.Підласого, О.Пометун, О.Савченко.

Актуальність дослідження обумовлена, з одного боку новими вимогами суспільства до підвищення якості навчання та виховання у сучасній школі, оновленням змісту освіти, формуванням нових мотивів до навчання, а з іншого боку – недостатньою теоретичною та практичною розробленістю цих питань на сучасному етапі розвитку школи.

Мета статті – дослідити особливості мотивів навчання молодшого школяра та розробити рекомендації щодо формування навчальної мотивації у початковій школі.

Вчителю необхідно добре знати особливості вікового розвитку учнів початкової ланки, дослідити мотиви, з якими дитина приходить до школи, і враховувати їх для організації ефективного процесу навчання. Адже подальший успіх у навчанні залежить від того, як молодшого школяра зустрінє школа і його перший вчитель. Якщо перше знайомство відбулося яскраво і позитивно, у дитини з'являється бажання стати частинкою шкільного життя, справджуються її надії, в неї виникає інтерес, який і є сильним мотивом учіння. Навчальна діяльність учня напряму залежить від мотиву, заради якого він вчиться. Якщо мотив змінюється, це принципово позначається і на всій навчальній діяльності школяра. Малюки вступають до школи з різною підготовкою: одні вже вміють читати, інші – ще не знають літер; хтось з нетерпінням чекає на перше вересня, а хтось переживає, стоячи на порозі чогось нового, зовсім невідомого. Як же орієнтуватися у цій різноманітності? Досвідчений учитель користується своїми інструментами – умінням спостерігати, створювати ситуації, що потребують саморегуляції поведінки дитини, спонукають до висловлювань, виявлення своїх почуттів [10, с. 132; 12, с. 132]. Основою для формування мотивації молодших школярів науковці В.Давидов, А.Дусавицький, С.Корнієнко вважають дошкільну мотиваційну готовність, від якої у великій мірі залежить подальше налаштування дитини до навчання. Тому з перших днів перебування маленького учня в школі треба дбати про створення таких умов, за яких дитина могла б почувати впевненість у власних силах, була б спроможною самостверджуватись, щоб в повній мірі реалізувати свої здібності [16].

Молодший шкільний вік характеризується тісним зв'язком інтелектуального розвитку та навчання. Про це свідчать дослідження таких педагогів та психологів як Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна, А.З.Зака, В.В.Данилова, Н.С.Лейтеса та інших. У цей час формуються найважливіші властивості розуму, а розвиток іде в такому темпі, який буде недоступний в зрілому віці. Навчання стає провідною діяльністю.

Як стверджує О.Я.Савченко, навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви навчання. Структура

навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, прагнення до навчальної автономії [4, с. 132].

У процесі інтелектуального розвитку дитини відбуваються зміни й у її психічному розвитку. Психічні процеси набувають змін: від мимовільного до довільного запам'ятовування, від наочно-образного до абстрактно-логічного та теоретичного мислення. Ускладнюється розумова діяльність дитини [2, с. 47]. Зміна способу життя дитини призводить до формування нових якостей, появи ряду психологічних новоутворень, непритаманних для дошкільника таких як словесно-логічне мислення (Д.Б.Ельконін) та вміння дітей довільно регулювати свою поведінку, рефлексія, здатність до самоконтролю [17, с. 61].

Все це в значній мірі змінює мотиваційну сферу дитини. Нові потреби, інтереси, бажання, переконання формують навчальну мотивацію.

Проте, як зазначає Г.С.Костюк, характерною віковою особливістю молодших школярів є загальна недостатність волі: учень молодшого шкільного віку ще не вміє тривалий час досягати поставленої мети, цілеспрямовано долати труднощі і перешкоди. У разі невдачі дитина молодшого шкільного віку може втратити віру у свої сили і можливості [4, с.75]. Серед причин, що ведуть до спаду мотивації і відповідно негативно вплинути на навчальну діяльність, на думку М. Лук'янової, є: ставлення учня до вчителя; ставлення вчителя до учня; особиста значущість предмета; розумовий розвиток учня; продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою [6, 8].

Формування навчальних мотивів у цьому віці є запорукою подальшого успішного навчання. Мотиваційна сфера молодшого школяра має певні специфічні особливості, зумовлені віком.

Так, наприклад, у молодшому шкільному віці *мотивація досягнення* стає стійкою особистісною рисою (Немов Р.С.). Ця мотивація пов'язана з двома мотивами: мотивом досягнення успіху та мотивом уникнення невдач. Перший мотив вважається більш сприятливим для досягнення успіхів. Його формування відбувається саме у молодшому шкільному віці в процесі навчальної діяльності. Серед інших нових мотивів виділяють визнання, схвалення з боку дорослих, прагнення отримати високу оцінку [9, с. 210, 218].

Л.Божович зазначає, що у більшій частині молодших школярів домінуючим мотивом навчальної діяльності постає саме оцінка. Схвальні відгуки дорослого виступають важливим чинником, який піднімає самооцінку учня, викликає почуття задоволеності, власної значущості і відповідно впливає на мотив учіння [1, с. 251; 4, с. 238-248]. Впевненість у власних силах викликає бажання долати більші труднощі, ставити перед собою складніші задачі, щоб знову пережити успіх. Підтвердження власної самооцінки дає поштовх для переходу на вищий рівень мотивації учіння. Амонашвілі Ш. вважав оцінку і процесом (діяльність оцінювання), і водночас результатом цього процесу, його умовно-формальним відображенням, яке на практиці стає для дитини джерелом радості або горя. Видатний педагог радив своїм колегам при виставленні оцінки брати до уваги старанність дитини, її наполегливість у роботі, раціональність та оригінальність мислення, прагнення дитини досягнути високого результату.

Навчальні мотиви молодших школярів можуть мати як позитивні, так і негативні особливості. Серед позитивних А.К.Маркова виділяє загальне позитивне ставлення до школи, широту інтересів молодших школярів та допитливість [7, с. 46]. До негативних особливостей навчальних мотивів належать недостатня дієвість мотивів, їх нестійкість, мала усвідомленість та слабка узагальненість.

У процесі навчання мотиви самого навчання змінюються. Спочатку молодших школярів приваблює зовнішня сторона перебування у школі (шкільне приладдя, дошка, дзвоники тощо). Потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці (написані букви, цифри, перші оцінки). Згодом цікавим стає процес і зміст навчання. І, нарешті, провідним мотивом стають способи добування знань, що в майбутньому стане основою розвитку учнівської навчальної автономії. Таким є загальний порядок зміни мотивів. Він є "нормативним", але у той же час не завжди реальним. Формування мотивів може закінчуватися на другому або третьому етапах. У молодшому шкільному віці формування інтересу до навчання не сильно залежить від конкретного предмету.

Серед *зовнішніх мотивів* молодших школярів можуть переважати як соціальні (бажання, щоб клас був найкращим; приносити користь школі, суспільству; відповідати вимогам школи; "всі діти повинні вчитися"), так і особистісні (щоб отримати хорошу оцінку, щоб похвалили, щоб написати добре контрольну роботу, щоб самоствердитися.).

Мотиви самоствердження у початковій школі – це прагнення отримати від вчителя доручення, зайняти лідерську посаду (старости класу, президента школи).

Серед внутрішніх мотивів молодших школярів можна назвати такі: "цікаво, як розв'язати задачу", "хочу знати правильну відповідь", "хочу намалювати гарний малюнок", "хочу бути найкращим, розумним".

За дослідженням Тализіної лише 22% мотивів школяра пов'язані з навчально-пізнавальною мотивацією. А у третьокласників цікавість матеріалу посідає перше місце серед всіх навчально-пізнавальних мотивів. Широкі соціальні мотиви займають у молодших школярів провідне місце [15, с.27].

Пізнавальні мотиви пов'язані з інтересом до навчального предмету і базуються на потребі в інтелектуальній діяльності, допитливості та почутті задоволення, яке отримує учень від засвоєння знань. Соціальні мотиви проявляються через взаємини, що складаються між вчителем і учнем, а також між школярами в процесі навчання. Переважно ці мотиви є неусвідомлюваними і розкриваються через соціальні установки, прагнення, запити, вчинки учнів. Специфіка мотивації навчання школярів полягає у тому, що зовнішні мотиви, притаманні частині учнів перших класів, поступово трансформуються та переростають в навчально-пізнавальні мотиви, які до кінця навчання в початковій школі включають не тільки зацікавлення новими знаннями, а й способами їх здобуття. В процесі навчальної діяльності різні мотиви по-різному проявляються. Ці відмінності досліджувала А.Маркова, яка відзначила, що широкі пізнавальні мотиви проявляються у частих проханнях до вчителя повідомити додаткові джерела інформації з розглянутого на уроці питання; навчально-пізнавальні – у самостійних пошуках різних способів розв'язування задач, у проханнях до вчителя дати оцінку різним способам роботи. Про наявність в учня мотивів самоосвіти можна судити по тому, чи звертається він до вчителя з проханням допомогти раціонально організувати самостійну навчальну діяльність або порадити раціональні прийоми засвоєння навчального матеріалу, що в майбутньому сприятиме розвитку учнівської автономії в шкільний та позаурочний час [5, с. 57].

В історії педагогічної науки вже запропоновано ряд традиційних засобів формування позитивної мотивації до навчання. Було доведено, що на формування мотивів впливає стійкість пізнавальних інтересів, зміст навчального матеріалу, засоби наочності, відповідність навчальних матеріалів інтересам та потребам учнів, а також їх віковим особливостям, цікава організація пізнавальної діяльності (проблемні завдання, творчі роботи, проекти тощо), авторитет педагога у класі, рівень його професійної компетентності, інноваційні технології тощо.

У практиці відомо досить багато конкретних умов, що викликають інтерес школяра до навчальної діяльності [13].

Слід згадати поради, які давав видатний педагог В.Сухомлинський, зазначаючи, що для розвитку мотивації учіння потрібні стимулююче середовище і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання треба поєднувати із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку [14, с.143].

Тому, з метою формування позитивної мотивації до навчання педагог повинен:

1) дослідити, актуалізувати та постійно підкріплювати позитивні мотиваційні установки школярів;

2) проводити роботу по виправленню негативних мотиваційних установок;

3) сприяти появі нових мотивів, цілей, якостей;

4) створити у класі, в школі атмосферу емоційної захищеності, атмосферу співпраці;

5) на етапі постановки мети уроку продумувати шляхи для формування та підсилення мотивації на уроці. Мета, поставлена вчителем, повинна стати метою учня. Для перетворення мети в мотив-мету велике значення має усвідомлення учнем своїх успіхів, просування вперед. Навіть усвідомлюючи кінцеву мету, якої хоче досягти дитина, – добре вчитись, вона не завжди спроможна досягнути засоби її досягнення. Діти оперують близькими цілями і не завжди уміють програмувати досягнення віддаленої мети, тобто ставити проміжні цілі. Слабкість процесів цілеутворення, невміння виконувати вимоги вчителя є однією з причин негативного ставлення до навчання і до школи. Як свідчить практичний досвід навчання в початковій школі, досвідчені вчителя завжди ставлять перед собою важливу мету – навчити дитину ставити конкретну навчальну задачу, постійно нею керуватись, правильно визначати предмет засвоєння, показати шляхи опрацювання матеріалу за допомогою різних прийомів та необхідність контролю за досягнутим результатом (Т.Грабовська, О.Киричук, М.Матюхіна) [16].

6) включати в структуру уроку завдання, які мають стимулюючий, проблемний характер, а також пропонувати такі види робіт, що розвивають вольові якості учнів (творчі, логічні завдання, завдання підвищеної складності), допомогу надавати у вигляді порад без прямого втручання; Якщо вчитель практикує такий вид діяльності, то звичайно мотивація учнів знаходиться на досить високому рівні. Використання цікавого яскравого матеріалу, рольові, дидактичні та сюжетні ігри, розумові розминки, проблемні ситуації активізують пізнавальну діяльність дітей на уроці, збуджують творчу активність, стимулюють почуття та емоції. Нестандартні завдання, осмислення і зіставлення парадоксальних фактів, спостереження, дослідна робота, включення в структуру уроку активних методів, незвичайна форма викладення матеріалу – все це викликає емоційний

відгук у дитини, розвиває її внутрішні інтереси, сприяє формуванню позитивної мотивації та потреби до навчання [3, с. 48, 238-248].

7) добирати такий спосіб розкриття навчального матеріалу, в якому учень сам продукує нове знання, а не пасивно його сприймає. Якщо під час пояснення вчитель дає готовий спосіб дії з новим матеріалом, дитині нічого не залишається, як запам'ятати все це і діяти продемонстрованим способом. При такому розкритті предмета є велика небезпека втрати інтересу до нього. Навпаки, коли вивчення предмета йде через розкриття дитині сутності, що лежить в основі всіх окремих явищ, то, спираючись на цю сутність, учень сам одержує окремі явища, навчальна діяльність здобуває для нього творчий характер, і тим самим викликає в нього інтерес до вивчення предмета. При цьому мотивувати позитивне відношення до вивчення даного предмета може як його зміст, так і метод роботи з ним. В останньому випадку має місце мотивація процесом навчання [16].

8) використовувати колективні та групові організаційні форми роботи, які згуртовують дітей. Принцип набору учнів при комплектуванні малих груп має велике мотиваційне значення. Якщо дітей з нейтральною мотивацією до предмета об'єднати з дітьми, яким не подобається даний предмет, то після спільної роботи перші істотно підвищують свій інтерес до цього предмета. Якщо ж включити учнів з нейтральним відношенням до даного предмета в групу дітей, яким подобається цей предмет, то відношення в перших не змінюється. Робота в творчих групах, а також колективні види роботи сприяють розвитку власної індивідуальності, розкривають здатність до самореалізації, виховують у дітях згуртованість, розвивають уміння співпрацювати, стимулюють до самовдосконалення [16].

9) тісно співпрацювати з батьками, залучаючи їх до навчальної діяльності дітей через відвідування відкритих уроків, перегляд уроків у on-line режимі, залучення батьків до підготовки та проведення свят;

10) протягом уроку чітко аргументувати оцінювання усіх видів робіт, залучати до цього процесу учнів з метою формування у них адекватної самооцінки.

11) використовувати сучасні інтерактивні методи та новітні інформаційні технології. Усі вищезазначені види робіт покликані активізувати діяльність дітей на уроці, сприяти підвищенню рівня мотивації та призвести до покращення успішності навчання.

12) застосовувати стимули опосередкованого впливу: стимулююче педагогічне спілкування, використання дидактичних ігор, інсценізація, взаємне навчання дітей з різними навчальними можливостями, створення ситуації програмованого успіху, різні засоби педагогічної підтримки [11, с. 214].

У сформульованих нами рекомендаціях загальні умови педагогічного стимулювання поєднані із застосуванням різноманітних методичних прийомів, які прямо працюють на мотиваційний компонент уроку.

Література

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 352с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. – 384 с.
3. Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – С. 238 – 248.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1971. – С. 57.
6. Лук'янова М. Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. – №7 – 8. – С. 29.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
8. Морган В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 54-67.
9. Немов Р. С. Психологія. Підручник. – М.: Освіта: ВЛАДОС, 1995. – 146 с.
10. Освітні технології. Навч.-метод. посіб / За заг. ред. О.М.Пехоти – К.: АСК, 2001 – С. 132.
11. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – С. 214.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 366 с.

13. Смирнов С.Д. Секреты хорошей и плохой учебы // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 11-14.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т.2 – М.: Просвещение, 1979. – С.143.
15. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Изд. центр "Академия", 1998. – 288 с.
16. Цибульська С.М. Мотивація у навчальному процесі молодших школярів // Наукова думка інформаційного століття | Том 6 м. Дніпро, 19 червня 2017 рік | С. 26-38 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ukrlgos.in.ua/19.06.2017_198.pdf
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М.: Моск. психолого-социальный инст., Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 416 с.

УДК 316.6 : 331.109

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ТА ЧИННИКИ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Конопля В.В., магістрантка факультету психології і соціальної роботи
Науковий керівник: канд. психол. наук, доц. **Горяньська А.М.**, кафедра психології

В статті автор аналізує психологічні причини та чинники міжособистісних конфліктів у медичному колективі. Зокрема, було розглянуто такі причини як соціально-психологічні (втрати і спотворення інформації); особистісні (недостатня психологічна стійкість, погано розвинена здібність до емпатії, завищений або занижений рівень домагань, холеричний тип темпераменту, надмірна вираженість окремих рис характеру, психологічну несумісність людей, між якими виник конфлікт).

Ключові слова: конфлікт, міжособистісний конфлікт, медичний колектив.

В умовах сучасної української дійсності інтерес до вивчення міжособистісних конфліктів у професійно-трудовах колективах постійно зростає. Актуальність цієї проблеми обумовлюється, тим, що на сьогодні збільшуються вимоги до рівня психологічного включення індивіда в його трудову діяльність, постійним зростанням особистих домагань індивіда, що в цілому призводять до ускладнень психічної життєдіяльності людини. Вирішення міжособистісних конфліктів у трудових колективах, зокрема у медичних, є однією з необхідних умов боротьби за зростання продуктивності праці і якості надання медичних послуг, що надаються.

Проблема конфліктів була і залишається привабливою для дослідників у різних психологічних напрямках як у зарубіжних, так і у вітчизняних. Зокрема, у зарубіжній психології конфлікти розглядали представників різних наукових підходів: психоаналітичного (З.Фрейд, К.Юнг та А.Адлер); соціотропного (У.Мак-Даугалл, С.Сігеле); етологічного К.Лоренц, Н.Тінберген); теорії групової динаміки (К.Левін, Д.Креч); фрустраційно-агресивного (Д.Доллард, Н.Міллер); поведінкового (А.Басс, А.Бандура); соціометричного (Дж.Морено, Г.Гурвіч); інтеракціоністського (Т.Шибутані, Д.Шпігель).

В Україні проблему конфліктів успішно досліджують І.С.Булах, О.В.Винославська, О.В.Волянська, А.М.Гірник, Л.В.Долинська, Г.В.Ложкін, І.В.Кошова, Н.Ф.Коротенька, В.М.Кушнірюк, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель.

Про те на сьогодні проблема міжособистісних конфліктів у медичному колективі залишається мало досліджуваною, що і зумовило за мету нашої статті проаналізувати психологічні причини та чинники міжособистісних конфліктів у колективах медичних установ.

Одним із найважливіших напрямків підвищення ефективності ролі й значення людського чинника в умовах сучасної організації діяльності медичних установ є оптимізація налагоджування процесу вирішення міжособистісних конфліктів у колективі медичних працівників.

Потрібно зазначити, що вміння жити й працювати в умовах безконфліктного середовища, бажання конструктивно співпрацювати, уникати складних ситуацій міжособистісної взаємодії безпосередньо пов'язане з індивідуально-психологічними особливостями медичних працівників та відповідною організаційною структурою медичної установи. Звідси важливої теоретичної і практичної значущості набуває дослідження проблем міжособистісного конфлікту в колективах медичної установи. Задоволеність персоналу взаємовідносинами у колективі є однією з найбільш суттєвих характеристик сприятливого психологічного клімату. Міжособистісні відносини у колективі формуються на основі співробітництва або конкуренції.

Система взаємовідносин медичних працівників між собою є важливою складовою частиною функціонування трудового колективу медичних установ. Необхідно розглянути питання про

те, як повинні вести себе медичні працівники всіх категорій (лікарі, сестри, санітарки), щоб забезпечити оптимальну робочу обстановку в колективі, яка сама по собі являлася б лікувальним фактором, максимально захищала би психіку хворого від дії негативних факторів лікувально-діагностичного процесу у стінах лікувального закладу.

Будь-який медичний колектив неоднорідний і має свій соціальний і професійний склад. У ньому працюють чоловіки і жінки різного віку – від 17 – 18 р. до пенсійного віку. **Професійний склад медичного колективу:** 1 – лікарі; 2 – середній медичний персонал; 3 – молодший медичний персонал; 4 – адміністративно-господарський персонал.

Медичний колектив на вищому рівні свого розвитку стає **колективом лікувальним**, який безпосередньо здійснює терапевтичний вплив на хворих (якщо в медичному колективі позитивний соціально-психологічний клімат).

Розглядаючи міжособистісні конфлікти, слід визнати, що вони відбуваються в процесі спілкування. Причини таких міжособистісних зіткнень є достатньо багатоманітними. Дослідники розділяють їх на дві великих групи:

- 1) соціально-психологічні;
- 2) особистісні, тобто власне психологічні [6].

Так до першої групи відносять: втрати і спотворення інформації в процесі міжособистісної комунікації, незбалансована ролева взаємодія двох людей, відмінності в способах оцінки діяльності і особистості іншої людини, напружені відносини, прагнення до влади, психологічна несумісність.

До другої групи слід віднести причини, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями учасників конфлікту: оцінка поведінки іншого з точки зору неприпустимо низького рівня його соціально-психологічної компетентності (коли, наприклад, людина не уявляє собі, що є багато виходів з конфліктної ситуації), недостатня психологічна стійкість, погано розвинена здібність до емпатії, завищений або занижений рівень домагань, холеричний тип темпераменту, надмірна вираженість окремих рис характеру, психологічну несумісність людей, між якими виник конфлікт [5, с. 119 –123].

Так, наприклад суворо **не встановлені точні межі професійної діяльності і обов'язки** в колективі медичних працівників можуть призвести до виникнення труднощів і напруженості у відносинах між ними (такі сварки здійснюються в основному між медичними сестрами, які замінюють одна одну).

До міжособистісних конфліктів можуть призвести протиріччя в стилях роботи медичних працівників (наприклад зіткнення акуратності і неохайності і т.п., особливо в обслуговуючого персоналу).

Серед інших причин слід назвати й **неввічливість медичних працівників** як в колективі, так і нерідко із пацієнтами (високомірність, невихованість і т.п.).

Інші дослідники міжособистісних конфліктів пропонують ще й таку класифікацію причин конфліктів як: об'єктивні і суб'єктивні фактори міжособистісних конфліктів. Як і в першому випадку, тут говориться про несумісні, або протилежні (такі, що взаємно-виключають один одного) інтереси, потреби, цілі, цінності, установки, сприйняття, оцінки, думки, способи поведінки самих медичних працівників.

Об'єктивні чинники – це ті, які створюють потенційну можливість для виникнення конфлікту. Наприклад, вакантна посада старшої медсестри може стати причиною конфлікту між двома претендентами, якщо обидва претендують на цю посаду. Умовно об'єктивними також можна вважати суспільні (безособистісні) відносини, що склалися на момент початку конфлікту, між потенційними учасниками конфлікту, наприклад, їх статусно-ролеві позиції.

Суб'єктивні чинники в міжособистісному конфлікті складаються на основі індивідуальних (соціально-психологічних, фізіологічних, світоглядних і ін.) особливостей осіб. Ці чинники найбільшою мірою визначають динаміку розвитку і вирішення міжособистісного конфлікту і його результату.

На нашу думку, слід аналізувати причини міжособистісних конфліктів відповідно до мотиваційної, когнітивної та діяльнісної сфер особистості самого медичного працівника.

Мотиваційні конфлікти – це конфлікти інтересів, тобто ситуації, що зачіпають цілі, плани, прагнення, мотиви учасників, які виявляються несумісними або суперечать один одному.

Когнітивні конфлікти – це ціннісні конфлікти, тобто ситуації, в яких розбіжності між учасниками пов'язані з суперечливими або несумісними уявленнями, які мають особливе значення. Система цінностей відображає те, що є для людини найбільш значимим, сенсороутворювальним в різних сферах її життя. У систему основних цінностей входять світоглядні, релігійні, моральні й інші значущі уявлення. Відмінності в цінностях не обов'язково ведуть до конфліктів. Але якщо ці відмінності впливають на взаємодії або люди починають зазіхати на цінності один одного, то це веде до зіткнень.

Рольові конфлікти – це конфлікти, пов'язані з діяльнісною сферою. Вони виникають через порушення норм і правил, які є невід'ємною частиною будь-якої взаємодії, її регуляторами, без яких вона виявляється неможливим. Норми можуть бути самі по собі зрозумілими (норми етикету) або бути результатом особливих домовленостей (правила внутрішнього розпорядку).

Слід наголосити на тому факті, що причини порушень можуть бути різного характеру. Мимовільні порушення пов'язані з необізнаністю, свідомі – з бажанням перегляду правил. При аналізі міжособистісного конфлікту корисно виділити причинні фактори, які дозволять більш повно визначити зону розбіжностей і далі намітити шляхи вирішення. На сьогодні в психології розрізняють п'ять груп таких факторів.

Міжособистісні конфлікти виникають як між людьми, що вперше зустрілися, так і між тими, хто постійно спілкується. І в тому, і в іншому випадку важливу роль у взаємостосунках виконує особисте сприйняття партнера або опонента. Адекватному сприйняттю людини іншою людиною нерідко заважають стереотипи, що вже склалися. Наприклад, у молодшої медсестри склалося упереджене уявлення про старшу медсестру як людину. У відповідь на це, у свою чергу, в неї теж може сформуватися негативний образ її підлеглої, і навпаки.

У спілкуванні цих осіб взаємодітимуть не реальні люди, а стереотипи – спрощені образи певних соціальних типів. Стереотипи складаються в умовах дефіциту інформації. Перешкодою на шляху до знаходження згоди між індивідами може стати негативна установка, що формується під впливом чуток, чужих думок в самому колективі.

Необхідно зазначити, що у конфліктних ситуаціях в самому колективі стереотипи і негативні установки заглиблюють розкол між опонентами і ускладнюють врегулювання і вирішення міжособистісного конфлікту. Нерідко причиною такого конфлікту стає непорозуміння (неправильне розуміння однієї людини іншою), що відбувається через різні уявлення про предмет, факт, явище і т.д.

Уявлення у людей бувають різні, деколи діаметрально протилежні, і цей факт треба приймати як цілком природне явище. В процесі взаємодії з людьми, людина захищає, передусім, свої особисті інтереси, що є цілком нормально. Конфлікти, що при цьому виникають, є реакцією на перешкоду до досягнення мети. І від того наскільки значущим для конкретного індивіда представляється предмет конфлікту, багато в чому залежатиме і його конфліктна установка – схильність і готовність діяти в передбачуваному конфлікті певному режимі. Він включає цілі, очікування і емоційну орієнтацію сторін.

В умовах колективу у міжособистісній взаємодії важливу роль виконують індивідуальні якості опонентів, їх особиста самооцінка, саморефлексія, індивідуальний поріг толерантності, агресивність (пасивність), тип поведінки і ін. Існують поняття міжособистісної сумісності і міжособистісної несумісності. Сумісність припускає взаємне прийняття партнерів по спілкуванню і спільній діяльності. Несумісність – взаємне неприйняття (антипатія) партнерів, засноване на неспівпаданні соціальних установок, інтересів, характерів, темпераментів і ін. Міжособистісна несумісність може стати причиною емоційного конфлікту, який є найскладнішою і важко дозволяється формою міжособистісного протистояння [4].

Необхідним у розвитку міжособистісного конфлікту є вплив соціально-психологічного середовища в якому перебуває індивід. Індивіди стикаються в міжособистісних конфліктах, захищаючи не тільки свої особисті інтереси, але й можуть також представляти інтереси окремих груп, інститутів, організацій, трудових колективів і суспільство в цілому. У таких конфліктах напруження боротьби і можливості знаходження компромісів багато в чому визначаються конфліктними установками тих соціальних груп, представниками яких є опоненти.

Всі міжособистісні конфлікти, що виникають через зіткнення цілей і інтересів, можна умовно розділити на три основні види. Перший – припускає принципове зіткнення, в якому реалізація цілей і інтересів одного опонента може бути досягнута тільки за рахунок утиску інтересів іншого. Другий – зачіпає лише форму відносин між людьми, але при цьому не утискає їх духовних, моральних і матеріальних потреб і інтересів. Третій – представляє уявні суперечності, які можуть бути спровоковані або помилковою (спотвореною) інформацією, або невірною інтерпретацією подій і фактів [3, с.307].

Специфічними особливостями міжособистісних конфліктів є наступні:

1. Протистояння людей здійснюється за принципом "тут і зараз", безпосередньо, обличчям до обличчя, на основі особистісних мотивів;
2. У міжособистісних конфліктах виявляється весь спектр відомих причин: загальних і особистісних, об'єктивних і суб'єктивних і т.д.;
3. У таких конфліктах суб'єкти взаємодії перевіряють свій характер, волю, здібності, інтелект і інші індивідуально психічні особливості;
4. Конфлікти відрізняються високою емоційністю і охопленням практично всіх сторін відносин між конфліктуєчими суб'єктами;

5. Зачіпаються інтереси не тільки конфліктуючих, але і тих, хто безпосередньо пов'язаний з цими суб'єктами міжособистісними відносинами [1].

Єдина природа конфліктів різного рівня припускає наявність загальних атрибутивних ознак явища, що дають можливість дати його якісну специфіку. Аналіз наявних визначень, описів при всій відмінності підходів дозволяє виділити як інваріантні наступні ознаки конфлікту:

1. Наявність суперечності (часто указується на несумісність) в цілях, інтересах, мотивах тощо.

2. Репрезентація даної суперечності в свідомості або усвідомлення наявності суперечності, несумісності цілей, інтересів.

3. Активність (у вигляді відповідних дій, "боротьби"), направлена на подолання цієї суперечності. Наприклад, суперечності пошуку, коли стикається новаторство з консерватизмом; суперечності групових інтересів, коли відстоюються тільки групові інтереси при ігноруванні загальних інтересів.

4. Суперечності, пов'язані з особистими, егоїстичними спонуканими, коли користь, кар'єризм пригнічують всі інші мотиви; суперечності очікувань, що не відбудуться; суперечності політичні (антисоціальні вчинки) [2].

Так, на думку Т.Полозової, суперечності приводять до конфліктів тільки тоді, коли вони зачіпають соціальний статус особи, матеріальні або духовні цінності людей, їх престиж, моральну, етичну гідність особистості. Такі суперечності не тільки викликають негативну оцінку, але і супроводжуються різними емоційними афектами, такими як образа, гнів, презирство, обурення, страх. Емоції нерідко штовхають людину на боротьбу, і в цьому випадку замість суперечності виникає протиборство [5].

Таким чином, міжособистісний конфлікт – це усвідомлювана суперечність, яка характеризується протиборством конфліктуючих сторін. Конфлікти виникають на ґрунті протилежності інтересів, соціальних установок і спрямованості особистості, залучених в конфлікт людей. При дослідженні конфліктів у міжособистісному спілкуванні студентів важливо виявити не тільки об'єктивні чинники виникнення конфлікту, котрі, як правило, можна відносно легко розпізнати шляхом спостереження або анкетування, а й суб'єктивні – дослідження яких можливо тільки за допомогою особистісних опитувальників, проєктивних методик.

На думку іншого дослідника міжособистісних конфліктів А.П. Ковальова, на міжособистісні стосунки впливають три основні чинники: психологічні особливості, соціальна діяльність і суспільні відносини. Тому дослідниця наголошує на тому, що особистість, яка приносить у колектив доброту і розуміння, має здатність до симпатії, комунікабельна, виявляє піклування, сумління ставлення до праці, принципівість і багато інших позитивних якостей, безумовно, буде сприяти оптимізації трудової і соціальної діяльності.

Таким чином, постійне, система міжособистісної взаємодії в медичному трудовому колективі є важливим завданням адміністрації суспільних організацій. Його метою повинно бути створення у колективі медпрацівників атмосфери уважного і турботливого ставлення один до одного, справедливої вимогливості, довір'я і взаємодопомоги. Все це забезпечить високу організованість медичного колективу, полегшить вирішення завдань укріплення і встановлення здоров'я людей.

Колектив в діяльності медичних працівників є дуже важливим, адже саме колектив, саме взаємовідносини у колективі створюють той затишок, ту дружню атмосферу у лікувальному закладі. Саме слово медичного працівника, якщо воно висловлено від душі, допомагає хворому повірити у своє одужання.

Література

1. Анцупов А.Я., Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты. / А.Я.Анцупов, А.А.Мальшев. – К.: МАУП, 1996. – 103 с.
2. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Навчально-методичний посібник. / І.С.Булах, Л.В.Долинська. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
3. Кошова І.В. Конфліктна ситуація як вид складних ситуацій міжособистісної взаємодії // Актуальні проблеми психології: Зб. наукових 45 праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.:Логос, 2006. – Т.7., вип.8. – С. 302 – 309.
4. Орлянський В.С. Конфліктологія. Навчальний посібник / В.С.Орлянський. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.
5. Полозова Т.А. Проблема конфликтов в западной социальной психологии // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – №6. – С. 119 – 123.
6. Психология личности в трудах зарубежных психологов / А.А.Реев (сост.). – СПб.: Питер, 2000. – 316 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК ПІДЛІТКІВ ЯК ФОРМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Котяш Я.Ю., магістрант факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Хлебїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті розглядаються шляхи підвищення ефективності профілактики шкідливих звичок в молодіжному середовищі як форми соціальної дезадаптації.

Ключові слова: шкідливі звички, залежність, профілактика, підліток.

В статье рассматриваются пути повышения эффективности профилактики вредных привычек в молодежной среде как формы социальной дезадаптации.

Ключевые слова: вредные привычки, зависимость, профилактика, подросток.

Актуальність досліджуваної теми полягає в динамічному зростанні кількості кризових явищ у молодіжному середовищі, масовому поширенні шкідливих звичок. Їх поява і розповсюдження тісно пов'язані не тільки з політичною, соціально-економічною ситуацією та нестабільністю в суспільстві, а і з умовами виховання та побутовим неблагополуччям у сім'ях, недоліками в організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, негативним впливом на молодь антигромадських елементів тощо. Недостатня увага приділяється організації дозвілля дітей та підлітків, вихованню в них поваги до закону і загальноприйнятих правил поведінки в суспільстві, формуванню позитивного погляду на здоровий спосіб життя.

Мета роботи – розкрити сутність шкідливих звичок сучасних підлітків і окреслити шляхи підвищення ефективності їх профілактики.

Виклад матеріалу дослідження.

Протягом багатьох років вплив на організм алкоголю, тютюну, наркотичних речовин досліджувалися такими вченими як: О. Балакіреєв, О. Яременко, А.Капська, Н.Максимова, А.Маюров, Н.Анісімов, О.Пилипенко, С.Гарницький. У дослідженнях А.Капської, О.Балакіреєва, О.Яременка, Б.Братусь з питань профілактики девіантної поведінки школярів у навчально-виховному процесі, зазначено, що існує реальна проблема формування адиктивної поведінки дітей підліткового віку, виявами якої є тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотичних речовин.

Необхідно звернути увагу на той факт, що поява негативних звичок є тільки наслідками, а причини, як зауважують фахівці С. Толстоухова, А.Маюров, Н.Анісімов, Л.Завацька, пов'язані з труднощами саморегуляції й адаптації. Медичні обстеження довели, що такі залежності не передаються генетично, передається лише схильність до них, яка формується під дією негативних чинників соціального середовища.

Автори досліджень з проблеми зловживання речовинами, що змінюють психофізіологічний стан особистості, використовують різноманітні терміни, що відображають сутність і причини цього явища: наркотизм (Бітенський В.), наркогенні звички (Оржеховська В.), зловживання наркогенними речовинами (Колесов Д.), адиктивна поведінка (Лічко А.) [3].

Адиктивна поведінка (англ. *addiction* – схильність, згубна звичка) – зловживання одним або декількома хімічними речовинами, що протікає на тлі зміненого стану свідомості. Питання організації профілактичної діяльності щодо запобігання явищам поширення адиктивної поведінки у підлітковому середовищі розглядають у своїх працях дослідники Безпалько В., Болтівець С., Березін Ф., Лазаренко Д., Максимова Н., Оржеховська В., Пінчук І. [2].

Підлітковий вік є найнебезпечнішим періодом у плані формування адиктивної поведінки. Прагнення до пізнання нового, незвичайного, намагання якомога скоріше стати дорослим, перейняти звички і засоби поведінки старших, острах відстати від однолітків, здаватися в їхніх очах смішним – усе це, за несприятливого збігу обставин, дуже часто призводить до вживання підлітком психотропних речовин та набуття ними шкідливих звичок.

Очевидно, що поведінка з відхиленням є одним із проявів соціальної дезадаптації – порушення процесу активного пристосування індивіда до умов соціального середовища засобами взаємодії та спілкування за хибного або недостатньо розвиненого уявлення людини про себе та свої соціальні зв'язки й міжособистісні контакти. Вона проявляється у порушенні норм моралі і права, в асоціальних формах поведінки і деформації системи внутрішньої регуляції, референтних і ціннісних орієнтацій, соціальних установок [1].

Ведучи мову про дитячо-підліткову дезадаптацію, М.Галагузова, Ю.Галагузова, Г.Штинова та ін. уточнюють категорії дітей, які зазнають цього процесу: діти шкільного віку, які не відвідують

школу; діти-сироти; соціальні сироти; підлітки, які вживають наркотичні і токсичні речовини; підлітки сексуально розпусної поведінки; підлітки, які здійснили протиправні дії.

Проблема порушень соціальної адаптації у підлітків тісно зв'язана з глибинними відхиленнями в особистісному розвитку, наявністю симптомокомплексів, які породжують схильність до вживання наркотичних речовин та набуття шкідливих звичок.

Шкідливі звички – сформована дія, виконання якої за певних обставин стало потребою і яка є соціально несхвальною. Вирішальне значення при формуванні шкідливих звичок має початковий період оволодіння тим чи іншим видом діяльності. При формуванні шкідливих звичок має значення не тільки організація дії, але й повторне її виконання за незмінних умов, обставин, що перетворює сформовану дію в звичку. Уява про "шкідливість" та "корисність" звички культурно залежна. У роботі з шкідливими звичками у підлітків потрібно розуміти, що небажана поведінка спрацьовує як підкріплення, і основні зусилля спрямовувати не на боротьбу з нею, а на заохочення та підкріплення бажаних форм поведінки.[3]

На жаль, різноманіття шкідливих звичок постійно зростає і на сьогоднішній день до них відносять: алкоголізм, наркоманію, токсикоманію, тютюнопаління, використання у мовленні нецензурних виразів, шопоголізм (залежність від магазинів і покупок), переїдання в стресовому стані, залежність від гральних автоматів, інтернет-, телевізійні адикції, дромоманія (схильність до бродяжництва).

Згубність шкідливих звичок, крім зрозумілого впливу на організм, полягає ще в тому, що їх наслідком є залежність. Термін "залежність" у науковій літературі розглядається у кількох значеннях з точки зору її впливу на особистість:

- залежність – результат розладів мислення і сприйняття, унаслідок яких мозок втрачає здатність адекватно оцінювати реальність: деякі факти він перебільшує, інші недооцінює або ігнорує;

- залежність – особливий внутрішній стан людини, який характеризується втратою особистістю свободи волі;

- патологічна залежність – залежність, що обмежує свободу особистості й негативно впливає на здоров'я.[1]

Лікувати залежність від шкідливих речовин це кропіткий та довготривалий процес, тому краще за все попередити адиктивну поведінку. Для цього проводять профілактичну роботу з підлітками. Під профілактикою розуміють науково обґрунтовані та своєчасно вжиті дії, спрямовані на попередження можливих фізичних, психологічних чи соціокультурних відхилень у окремих індивідів групи ризику, збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей, сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкритті внутрішніх потенціалів. Вона попереджає соціальну дезадаптацію і призупиняє розвиток її наслідків. [3]

Питання профілактичної роботи з підлітками розглядали такі науковці як: О.Личко, В.Бітінський, В.Оржеховська, Н.Максимова, О.Пилипенко, І.Фіцула, В.Лютій, О.Кирилова, А.Макеєва та ін.

На сьогодні багато вчених займаються розробкою питань профілактики наркоманії в Україні. Серед них: спеціалісти Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи (О.Коструб, О.Вінда, І.Сомовата та ін.), Інституту психології ім. Г.Костюка АПН України (Н.Максимова, С.Толстоухова), Українського державного центру соціальних служб для молоді (З.Зайцева, Г.Рашковський та ін.), Українського інституту соціальних досліджень (О.Баларієва та О.Яременко), а також спеціалісти інститутів, університетів, організацій, установ, які займаються проблемами здорового способу життя в дітей, підлітків та молоді (Б.Лазаренко, І.Пінчук, А.Мазаєв та ін.) [1].

Головною метою профілактики Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (ВООЗ) визначає усунення причин виникнення та розвитку негативних (адиктивних) проявів у поведінці людини поряд із створенням умов для підвищення стійкості особистості до впливу несприятливих факторів навколишнього середовища (соціальних, економічних, політичних, психологічних, екологічних, генетичних тощо).

Прикрим є той факт, що масштаби адиктивної поведінки неповнолітніх катастрофічно збільшуються. Так, за даними досліджень М.Георґі та ін., кожен сьомий п'ятикласник і близько двох третин дев'ятикласників проявляють позитивне ставлення до вживання наркогенних засобів.

За таких обставин актуальною є організація профілактичної роботи за такими напрямками:

- 1) превентивна (попереджувальна) освіта (спрямована на формування у неповнолітніх об'єктивних знань про причини і наслідки вживання психотропних речовин);

- 2) правова освіта дітей, підлітків і молоді (передбачає формування в учнів; правової грамотності й свідомості, навичок і звичок правомірної поведінки);

- 3) психокорекційна робота з підлітками "групи ризику" (спеціальна робота, спрямована на корекцію їх особистості);

- 4) психологічна допомога сім'ям, обтяженим uzалежненням;
- 5) психокорекційна робота з дітьми наркоманів, алкоголіків.[2]

Часто профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі зводиться до пропаганди, у ході якої типовими помилками є: концентрація уваги на фіксації шкідливих наслідків вживання алкоголю, а не на реальних перевагах тверезого життя; згущення фарб при розкритті образу алкоголіка і наркомана, оскільки навіть хворі не визнають себе такими і вони не хочуть себе бачити через 2-3 роки, бо для них це далека перспектива. Від того, що в школі буде говоритися про шкідливість алкоголю та наркотиків, потяг до них у дітей не зникне.

У підлітковому віці діти здатні сприймати інформацію про шкідливість наркотиків, алкоголю. Варто використовувати ігрову діяльність; підтримувати тісний контакт з батьками, оскільки у дітей цього віку втрачається інтерес до школи, відвідування гуртків; використовувати зарубіжний досвід роботи з такими дітьми (створення комун у Данії, Ісландії, Іспанії, Франції); пропаганда здорового способу життя.

Серед форм запобігання підлітковій наркоманії, алкоголізму та інших шкідливих звичок найбільш ефективними можуть стати такі: уроки валеології та охорони здоров'я; факультативні заняття; лекторії; бесіди (індивідуальні, колективні); агітаційні бригади; виховні заходи; дні (тижні) профілактики шкідливих звичок; психологічні тренінги; оперативні групи; служба довіри; служба "Телефон довіри"; зустрічі з медичними працівниками, представниками правоохоронних органів; зустрічі з колишніми наркоманами; профілактичні консультації; анкетування; перегляд документальних фільмів, фотоматеріалів; тематичні години інформації; тематичні виховні години; обговорення матеріалів преси, книг; співпраця з громадськістю (ЖЕУ, пункти охорони порядку, міська (сільська) рада); листування з батьками; письмові твори; диспути, дискусії, обмін думками; усні журнали; рольові ігри; свято здоров'я, круглі столи; облік схильних до вживання наркотиків тощо [2].

До шляхів підвищення ефективності профілактики шкідливих звичок в молодіжному середовищі належать наступні новітні форми: тренінги із застосуванням арт терапевтичних або звуку терапевтичних методик, акції серед прохожих на вулиці типу "Я знаю, ти знаєш, він не знає", створення ситуацій морального вибору, проведення інформаційно-просвітницьких ток-шоу, виступи театральних колективів із виставами профілактичного характеру, створення молодіжних web-сторінок, інтерактивні техніки роботи.

Отже, проблема пошуку шляхів підвищення ефективності профілактичної роботи з підлітками, що страждають від шкідливих звичок, набула останнім часом особливої актуальності через соціально-політичну ситуацію в країні, розвиток науково-технічного прогресу, масове поширення негативних моделей поведінки, особливо серед підлітків.

Профілактична робота є надзвичайно важливою ланкою у соціальній роботі з підлітками, адже саме вона попереджує виникнення шкідливих звичок, соціальну дезадаптацію та її наслідки.

Профілактика шкідливих звичок – тема, яка є актуальною не лише у нашій країні, а і в багатьох інших країнах світу. Велика участь у цій роботі належить батькам, вчителям, соціальним педагогам. Саме від їхньої роботи, яка повинна бути ефективною, залежить доля усіх дітей, а отже, всього суспільства.

Література

1. Максимова Н.Ю. Безпека життєдіяльності: Соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2006.
2. Ключко О. О. Профілактика адиктивної поведінки дітей та молоді у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів: монографія. – Суми: ФОП Наталуха А.С., 2013.
3. Соціальна педагогіка. Підручник / За редакцією Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006.

УДК 364.4-053.2:659

СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА ЯК ФОРМА ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЛЯ

Луніна Я.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук., доц. **Сватенков О.В.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Соціальна реклама – інформаційний феномен і важливий інструмент у формуванні цивілізованого суспільства. За її допомогою можна окреслити проблеми соціуму й визначити шляхи їх розв'язання. Особливість соціальної реклами полягає ще й у тому, що вона одночасно є

видом мистецтва, компонентом соціальної політики та механізмом впливу на формування громадської думки. Через систему образів, мовних засобів рекламні ідеї висвітлюють те, що хвилює суспільно-активних членів держави.

Соціальна реклама як досить молодий напрям у сфері суспільних комунікацій України поступово й неухильно розвивається та здобуває в системі засобів масової комунікації та лінгвістики своє місце. Для оформлення даного виду рекламування в окрему науку нині назріла теоретична та практична необхідність, оскільки результати дослідження закономірностей розвитку та функціонування соціальної реклами, її мовного наповнення є гарантом ефективності рекламної кампанії. Саме визначення такого специфічного виду реклами як соціальна ще на стадії усвідомлення та дослідження. Тому результати такої наукової розвідки будуть актуальними та необхідними як для сучасної системи засобів масової комунікації, так і для лінгвістики.

Проблематику соціальної реклами як окремого виду комунікації у своїх роботах піднімали вітчизняні та зарубіжні вчені: В.Л.Музикант, Н.Паршенцева, О.О.Савельєва, Н.В.Старих, В.В.Ученнова та інші. Крім того, теоретичним підґрунтям для статті стали роботи К.Л.Бове, В.В.Зірки, Г.Г.Почепцова, Є.В.Ромата, Ч.Г.Сендіджа.

Вважається, що поняття "соціальна реклама" як практичний термін, а згодом і самостійний напрям досліджень своїм народженням зобов'язане виходу на телеекрани Російської Федерації 1994 р. відеоролика соціального спрямування "Подзвоніть батькам". Щоб дати ім'я такому посилу, уперше було вжито термін "соціальна реклама" (ним на сьогодні послуговуються країни пострадянського простору, у тому числі Україна). Термін "соціальна реклама" як аналог англійського PSA в професійному середовищі вперше почав активно застосовувати журналіст Ігор Буренков – автор вищезгаданої соціальної реклами [4, 101].

Оскільки в зарубіжній літературі термін "соціальна реклама" не використовують, то такий вид реклами можна умовно вважати некомерційною, тобто такою, що не має на меті очікуваного економічного ефекту.

Поняття "суспільна" та "некомерційна реклама" Г.Г.Ніколайшвілі об'єднала в одне – "соціальна реклама", оскільки в них однакова мета – змінити поведінкову модель суспільства.

За Г.Ніколайшвілі, соціальна реклама є ширшим поняттям, ніж некомерційна.

Власне соціальна – вид комунікації, орієнтований на залучення уваги до найактуальніших проблем суспільства та його моральних цінностей, спрямований на актуалізацію проблем суспільства. Її призначення – гуманізація суспільства та формування його моральних цінностей. Стратегічна мета соціальної реклами – зміна поведінкової моделі суспільства [2]

Соціальна реклама може апелювати до розуму, раціонально-логічного мислення людини, викликати певні емоції, діяти через моральні та соціальні переконання індивіда (звернення до почуття справедливості й порядності). Відповідно за характером впливу розрізняють мотиви в соціальній рекламі, як і в інших видах реклами: раціональні, емоційні, моральні та соціальні [1, 7]

Соціальна реклама – важливий елемент політичної, економічної та морально-психологічної стабільності суспільства. Тому вона виконує ряд важливих функцій:

1) інформаційну – повідомляє про наявність певної суспільної проблеми, яка потребує негайного розв'язання;

2) освітню – пояснює причини виникнення соціальних негараздів і пропонує шляхи їх усунення;

3) виховну – формує такі моделі поведінки, які сприяють безконфліктному та комфортному спільному проживанню людей у суспільстві, задоволенню їхніх фізичних, моральних, естетичних і культурних потреб;

4) економічну – сприяє надходженню від громадян податків, за рахунок яких здійснюватиметься фінансування соціальних програм, проектів;

5) спонукання до дії – "м'яка" реклама, яка викликає позитивні емоції, формує внутрішню готовність до дії, а потім саму дію та розрахована на довгостроковий результат; "жорстка" – має агресивний характер, шокує, показує соціальне явище з негативного боку, тому спонукає споживача соціальної реклами на швидку реакцію.

Цілями соціальної реклами є: створення позитивних асоціацій, соціально значимих для кожного члена суспільства; утвердження та пропаганда моральних принципів (доброта, любов до ближнього, порядність, турбота про тварин та екологічні проблеми людства); схвалення благодійних акцій; удосконалення системи освіти, культурного рівня; формування смаків нації. [3, 161].

Перевагою соціальної реклами є її психотерапевтична дія в масштабах суспільства шляхом гуманізації та залучення громадян до участі в громадському житті.

Недоліком реклами соціального спрямування є те, що її результати важко передбачити наперед. Її наслідки можуть проявитися як найближчим часом, так і в наступному поколінні, оскільки цей вид комунікації формує не миттєву одноразову дію, а стійку, тривалу соціально значиму поведінку.

Соціальна реклама об'єднує, впливає на більшість, зміцнює зв'язки між різними соціальними групами, сприяє формуванню бережливого ставлення до національних традицій, культурної та природної спадщини тощо. На відміну від комерційної реклами, яка закликає до споживання чого-небудь, соціальна реклама може закликати до відмови від використання чогось в інтересах самого споживача (здоров'я, безпека). Вона відповідає на питання, яким чином громадянин може долучитися до певної соціально значимої справи, і пропонує кілька варіантів дій: зроби так само, допоможи іншим, розкажи, як можна допомогти іншим.

Соціальна реклама в світі широко використовується як інструмент зміни ставлення суспільства до певної проблеми. При розробці інформаційно-рекламних матеріалів дуже важливо враховувати те, що реклама покликана спонукати до певної емоційної реакції і виконувати саме ту роль, заради якої вона створювалась. До того ж, одним із компонентів, що значно підвищує ефективність рекламного повідомлення, є наявність інформації про те, що має зробити читач, слухач або глядач (куди подзвонити, до кого звернутись тощо).

Отже, соціальна реклама – це популяризація, пропаганда та моральне заохочення таких моделей поведінки, які за масового відтворення дадуть соціально-бажані результати. Її поява є закономірним результатом еволюції суспільних відносин. Вона посіла своє місце в загальній класифікації жанру реклами, набула специфічних, властивих лише їй ознак, стала невід'ємною частиною суспільного життя. Соціальна реклама є окремим видом комунікації, який постійно розвивається, виконуючи свою головну функцію – зробити світ кращим.

Література

1. Зірка В.В. Лексика реклами: навч. посіб. / В.В.Зірка. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2006. – 196 с.
2. Ніколайшвілі Г.Г. Соціальна реклама в політичному процесі сучасної Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступенів канд. підлога. наук: спец. 23.00.02 / Гюзелла Геннадіївна Ніколайшвілі. – М., 2009. – С. 29.
3. Ромат Є. Реклама в системі маркетингу / Е. Ромат. – Харків: Студцентр, 1995. – 229 с.
4. Слободян І.І., Паламарчук М.В. Профілактика насилля серед дітей у шкільному середовищі. Інформаційно-методичний посібник – К, 2012.

УДК 364.4:343.85].057.5

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ (CASE - STUDY) У ПРОФІЛАКТИЦІ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Ляшиченко Л.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті здійснено загальнотеоретичний аналіз методу Case study, як одного з інтерактивних методів профілактики правопорушень учнівської молоді, визначено переваги його використання у профілактиці ці правопорушень серед учнівської молоді.

Ключові слова: профілактика, профілактика правопорушень, інтерактивні методи, метод Case study.

Правопорушення неповнолітніх, в тому числі скоєння злочинну, – є складною проблемою сучасного урбанізованого, переживаючого кризу, українського суспільства. Ювенальна делінквентність та пов'язані з нею інші негативні явища у дитячому та молодіжному середовищі (бездоглядність, безпритульність та бродяжництво, наркотична, алкогольна та ігрова залежність тощо) набули характеру соціального явища, тенденції розвитку якого становлять загрозу національній безпеці України. Зростає активність та знижується вік неповнолітніх правопорушників, зберігається високий рівень повторних правопорушень неповнолітніх, вражає їх жорстокість.

За статистичними даними, кожний четвертий злочин в Україні було скоєно неповнолітніми. Щоденно підлітками здійснюється 104 злочини, зокрема одне вбивство або тяжке тілесне ушкодження, 8 пограбувань, 2 розбійних напади, 26 крадіжок.

Лідери злочинних угруповань особливу увагу приділяють залученню неповнолітніх до протиправної діяльності. За даними Державного департаменту України з питань виконання покарань криміногенний та соціально-демографічний склад неповнолітніх засуджених, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі, досить складний. Більше половини з них засуджені за розкрадання та крадіжки, кожний четвертий – за розбій чи пограбування, практично кожен

десятий – за нанесення тяжких тілесних ушкоджень або вбивство. При цьому 13% засуджених віком 14 – 16 років, 28% – 16 – 17 років та 39% – 17 – 18 років.

Відтак – вчинення неповнолітніми правопорушень і особливо таких, що підлягають від юрисдикцію Кримінального кодексу, завжди викликає значний резонанс і занепокоєння у громадськості. Необхідно усвідомити, що така ситуація складається через недостатню увагу до процесів, які відбуваються у дитячому та молодіжному середовищі у зв'язку з радикальними змінами у різноманітних сферах життєдіяльності: економічній, політичній, соціальній тощо. Ці зміни, безперечно, призводять до виникнення дисгармонії в існуванні базових інститутів суспільства (особливо сім'ї) і погіршення виконання ними функції соціального навчання і виховання молоді.

Заходи щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх мають велике значення у превентивній соціальній роботі з молоддю. Перебуваючи на стадії формування особистості, неповнолітні правопорушники краще, аніж дорослі, піддаються корекції, що дає змогу усунути дефекти у їх соціальному розвитку.

Превентивне виховання та профілактична робота з подолання злочинності серед неповнолітніх залишається найважливішим напрямом наукового та практичного аналізу виховної роботи з дітьми та молоддю. Серед вітчизняних вчених означеною проблемою вивчали В.Оржеховська, О.Пилипенко, Є.Петухов, В.Татенко, Г.Пономаренко, О.Сєверов, В.Єрьоменко, Т.Федорченко, О.Ємець, Г.Кашкар'юв, Н.Квітковська, М.Фіцула, І.Козубовська, Ю.Янченко та ін. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці присвячують розвідки проблемам девіантної поведінки неповнолітніх та можливостей її попередження (Дж.Боулбі, Л.Берковіц, Е.Глюк, Ш.Глюк, А.Кеттле, Д.Райт, С.Рей та ін.).

З метою пошуку ефективних шляхів та методів зниження рівня злочинності серед дітей та молоді, виявлення позитивного досвіду профілактичної роботи. Серед закордонних вчених над теоретичними та практичними питаннями використання case-study можна відзначити Е. Монтера, М.Лідере, Дж.Ерскіна, М.Норфі. У вітчизняній освітній практиці застосування методу аналізу ситуацій знаходиться на початковому етапі. Проте плідно працюють у цьому напрямку спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку, серед яких Ю.Сурмін, А.Сидоренко, В.Лобода, А.Фурда.

Мета статті – дослідити сутність методу case study, як форми соціальної профілактики правопорушень учнівської молоді

У профілактиці правопорушень неповнолітніх особливе місце займає рання профілактика, яка розпочинається вже з дитячого садка й початкових класів школи, коли закладаються основи морально – етичних норм, ставлення до інших, соціальні моделі поведінки людини в суспільстві.

На думку О.Безпалько, профілактика як напрям соціально - педагогічної діяльності в школі спрямована на запобігання соціальних проблем неповнолітніх та попередження вже існуючих ускладнень або негативних явищ у соціальному середовищі дітей.

Для покращення профілактичної роботи з подолання злочинності та правопорушень серед учнівської молоді здійснюється комплекс методів, які активно використовуються у профілактиці ризикованої поведінки [4].

Сучасний досвід соціальної профілактики правопорушень з учнівською молоддю, пов'язаний з теоретичною розробкою і впровадженням інтерактивних методів соціального навчання.

І. Куришева під інтерактивними методами соціального навчання розуміє "способи організації активної, продуктивної взаємодії учнів між собою, з різними джерелами інформації, у формі рольових ігор, дискусій, аналізі конкретних ситуацій, за якої відбувається освоєння нового соціального досвіду й одержання нових знань, надається можливість для самореалізації учнів".

Одним з інтерактивних методів, що набув популярності у Великобританії, США, Німеччини, Данії став метод Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблений англійськими науковцями М.Шевером, Ф.Едейем та К.Єйтс. Саме йому у світовій практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем.

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на соціальному навчанні шляхом вирішення конкретних завдань, – ситуацій (вирішення кейсів).

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію – case, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми [3; ст. 55].

Метод сприяє розвитку в учнів самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою. За допомогою цього методу учні мають можливість проявити і удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми [1].

Основна функція методу case-study – навчити вирішувати складні неструктуровані проблеми. Кейс активізує учнів, залишаючи їх наодинці з реальними ситуаціями [5].

Сьогодні метод case-study завоював провідні позиції в навчанні, активно використовується в зарубіжній практиці і вважається одним з найефективніших способів навчання учнями навичкам вирішення типових соціально-важливих для особистості дитини проблем. Цьому сприяє важлива особливість методу case-study – створення і розгляд шляхів вирішення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя.

Case-studies, конкретні ситуації, які спеціально розробляються на основі фактичного матеріалу з метою подальшого розбору, втілюють у собі наступні ідеї [5]:

1. Акцент соціального навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співпрацю учнів; звідси принципова відмінність методу case-study від традиційних методів - демократія в процесі отримання знання, коли учень по суті справи є рівноправним з іншими учнями в процесі обговорення.

2. Технологія методу полягає в наступному: з урахуванням певних правил, розробляється модель конкретної ситуації, яка має місце у реальному житті, і відбиває той комплекс знань і практичних навичок, які учням потрібно отримати в залежності від її змісту.

3. Позитивною стороною методу ситуаційного аналізу є не тільки отримання знань і формування практичних соціальних навичок, але і розвиток системи цінностей учнів, життєвих установок.

Передбачається, що у реальному житті не існує однозначно правильних рішень. Суть навчання методом case-study полягає в тому, що кожен пропонує варіанти, виходячи із знань, які є у нього в наявності, практичного, правового досвіду, інтуїції, зразків соціальної поведінки, які спостерігає в реальному житті.

До переваг методу case-study можна віднести [3; ст. 57]:

1) використання принципів проблемного навчання - отримання навичок вирішення реальних проблем, можливість роботи групи на єдиному проблемному полі. При цьому, процес вивчення, по суті, імітує механізм ухвалення рішення в житті, він адекватніший життєвій ситуації, ніж заучування термінів з подальшим їх переказом, оскільки вимагає не тільки знання і розуміння термінів, але і уміння оперувати ними, аргументувати свою думку;

2) отримання навичок роботи в команді;

3) уміння формулювати питання, аргументувати відповідь.

Використання методу Case study надає молоді осмислену форму життєвого досвіду і також забезпечує прогнозування майбутнього, допомагає розглядати альтернативи дій.

При застосуванні метода практичних ситуацій досягаються позитивні ефекти, наприклад:

- отримання навичок усної комунікації й аргументування своєї позиції;
- усвідомлення, що в більшості реальних ситуацій не буває одного правильного рішення;
- під час дискусій учні виробляють впевненість в собі й у своїх силах, переконаність у тому, що в реальній ситуації вони зможуть впоратися з вирішенням навіть складної проблеми;
- формуються стійкі соціальні навички раціональної поведінки в умовах неповної інформації, що є характерним для більшості практичних ситуацій у повнолітніх;
- формуються соціальні навички раціональної поведінки при розв'язанні комплексних проблем [2].

Відмінність методу практичних ситуацій від традиційних форм полягає в тому, що "учні грають", програють практичну ситуацію у прискореному режимі її розвитку. Учні включаються в аналіз, обговорення, вироблення рішень. У результаті вони самі знаходять потрібні практичні дії в змодельованій ситуації.

Таким чином, метод case-study – це інтерактивний метод навчання на основі реальних або вигаданих ситуацій, спрямована не тільки на засвоєння нових соціальних знань, а і на формування в учнів нових якостей і умінь. Головне її призначення – розвивати здатність опрацьовувати різні проблеми і знаходити їх рішення, навчитися аналітично та творчо мислити, формулювати питання, аргументувати відповідь, робити власні висновки, відстоювати свою думку.

Така форма виконання завдання стимулює учнів до інтенсивної творчої праці, вміння бачити соціальний світ не тільки крізь призму теоретичних положень, але й в контексті живої реальності.

Ефективність соціального навчання за допомогою кейс-методу очевидна. Учня надається можливість перевірити теорію на практиці, активізувати свої здібності. З іншого боку, практична ситуація викликає інтерес до процесу її успішного вирішення оскільки стає ясно, яких теоретичних знань не вистачає для вирішення проблеми.

Література

1. Бобохуджаев Ш.И., Юлдашев З.Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. / Ш.И.Бобохужаев, З.Ю.Юлдашев. – Ташкент, 2006. – 88 с.
2. Болотіна Є.В., Мішура В.Б. Соціологія: навч. посібник. – К., 2007. – 128 с.
3. Використання інтерактивних методів та мультфільмів у профілактиці ризикованої поведінки: методичний посібник для спеціалістів, які працюють з бездоглядними та безпритульними дітьми та підлітками / За ред. Т.В.Журавель; авт. кол.: Т.В.Журавель, Т.Л.Лях, О.М.Нікітіна. – К., 2010. – 168 с.
4. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / В.Оржеховська. – К.: ВіАН, 1996. – 351 с.
5. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study): Навчально-методичний посібник – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2012. – 145 с.
6. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.

УДК 373.2:33

ПОГЛЯДИ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ НА ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Маркіна Н.Г., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

У статті здійснено аналіз поглядів видатних педагогів та вчених на проблему виховання у дітей основ елементарної економіки. Вказано, що більшість з педагогів минулого особливого значення у наданні дітям економічних знань надавали дитячій праці та спільній діяльності з дорослими. Визначено, що продуктивні ідеї видатних педагогів щодо раннього економічного виховання дітей доцільно використовувати в сучасній освітній практиці.

Ключові слова: економічне виховання, видатні педагоги, дитяча праця, діти дошкільного віку.

На сучасному етапі розвитку суспільства процес економічної соціалізації дошкільників визначається як один із вагомих, проте найменш науково та методично розроблених в галузі дошкільної освіти. Економіка все більш входить в життя людини, визначає її щоденні економічні відносини з іншими людьми, а також з різними об'єктами торгівлі, банківських послуг тощо. Все більше від людини вимагається розуміння дотримання у власному житті таких засад сучасної "малої" економіки як: заощадливість та раціональне використання ресурсів, у тому числі – природних, енергетичних, грошей тощо.

Вчитися цьому, відповідно до викликів часу, слід, починаючи вже з періоду дошкільного дитинства. Ще кілька десятиліть тому проблема виховання у дітей дошкільного віку основ елементарної економіки не стояла так гостро. Не окреслювалася вона й з огляду на соціалізацію дитини – її гармонійного входження в людське середовище та взаємодії з тими аспектами людського буття, серед яких є й економічні відносини.

Слід зазначити, що в різні історичні періоди вчені, педагоги тією чи іншою мірою вказували на необхідність формування у дітей першооснов економічної грамотності. Особливо важливим це визначалося з тим, щоб діти розуміли важливість людської праці для існування людини, знали про роль грошей щодо забезпечення людських потреб тощо. Ідеї виданих педагогів стосовно виховання у дітей дошкільного віку основ елементарної економіки нині не втратили своєї наукової значущості, вони мають бути проаналізовані дослідниками та творчо використанні в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. Їх слід проаналізувати відповідно до вимог сучасної дошкільної освіти щодо економічного виховання дітей та творчо використовувати у створенні різноманітних наукових та методичних праць.

Метою статті є короткий аналіз поглядів видатних педагогів на проблему економічного виховання дітей дошкільного віку щодо можливості використання продуктивних педагогічних ідей в сучасному освітньому процесі.

Процес економічного виховання молодого покоління в різних аспектах аналізували такі філософи, економісти, соціологи, психологи, педагоги А. Аменд, Л. Епштейн, О. Козлова, І. Прокopenко, І. Сасова, М. Стельмашук та ін. Зміст і методи економічного виховання дітей досліджувалися А. Аменд, І. Барило, Л.Горкіною, Н.Грамою, Г.Григоренко, М.Єрмоленко, Р.Жадан,

В.Кондратьєвим, Н.Кулаковою, Т.Любимовою, В.Поповим, І.Прокопенком, А.Сазоновою, В.Чічкановим, О.Шпаком.

Економічне виховання – це цілеспрямований процес взаємодії дорослого та дитини, орієнтований на засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки [2, с. 16].

Проблема економічного виховання дітей визначалася актуальною в різні історичні часи. Починаючи з педагогів-класиків до сучасних науковців ведеться багато дискусій, щодо розробки системи навчання дітей елементарних економічних знань. Великого значення первинному економічному вихованню дітей надавали видатні педагоги минулого Я.-А. Коменський, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Монтессорі та ін. В їхніх працях глибоко та ґрунтовно розкрита ідея необхідності ранньої соціалізації дітей, у тому числі – через ознайомлення зі світом людських стосунків, їхньої праці, сімейних взаємин тощо.

Видатним чеським педагогом Я.-А.Коменським вперше були включені окремі аспекти економічного виховання в зміст освіти. У своїй праці "Материнська школа" він включає поняття "економічні пізнання", розглядаючи його як ведення домашнього господарства. Коменський наголошував на тому, що починати давати "економічні пізнання" потрібно тоді, коли діти впізнають своїх близьких. Вже з 4 – 5 років дітей слід привчати до бережливості, задля цього вони повинні знати свій одяг, берегти його та не бруднити. Я.-А.Коменський зазначає, що діти дошкільного віку в процесі спілкування з членами родини ("із сімейної розмови") дізнаються для чого людям потрібні скрині, шафи, комори, підвали, замки та ключі [7, с. 10].

Діти повинні пізнати суть речей для життя, "поступово відкрити очі на маленькі речі, щоб не залишитись сліпими у великих". Велику роль у вихованні дітей Я.-А.Коменський відводить праці, щоб діти з самого народження звикали "уникати ледачого дозвілля". Робота Я.-А. Коменського "Світ чуттєвих речей в картинках" – це матеріалізація глобальних філософсько-педагогічних ідей побудови процесу навчання дітей, конкретизація змісту навчання.

У праці "Материнська школа", Я.-А.Коменський ставить за мету широко ознайомити дітей старшого дошкільного віку з багатством оточуючого речового та предметного світу на рівні чуттєвого та дієвого його сприйняття. Велика кількість малюнків відображають працю людей, їх професії, предмети та знаряддя праці, необхідні для даного виду роботи: садівництво, хлібопечення, скотарство тощо.

Економічне та трудове виховання Я.-А.Коменський вбачав тільки у зв'язку з моральним і рекомендував виховувати з дитинства мудрість, працьовитість, мужність, терплячість, справедливість, щирість. Вітаючи працьовитість, бережливість, економію в господарстві, він попереджав про необхідність "бути щедрим, а не скупим і не бути заздрисним". "З економіки (господарства) дитина повинна дізнатись, хто відноситься до складу сім'ї, а хто ні" [там само].

Прибічник економічної теорії виховання англійський вчений Дж. Локк розглядав формування соціально-моральних якостей дітей у тісному поєднанні з господарчо-економічними. Він вказував на те, що змалку потрібно виховувати дитину як джентльмена, який є підприємливим, наполегливим у досягненні власних інтересів, але не перешкоджає в цьому іншим. Проаналізувавши погляди Дж. Локка на виховання дитини, О. Габелко зазначає, що велику увагу даний педагог приділяв тому, щоб молоде покоління було в змозі відповідати потребам тогочасного суспільства. "Говорячи про мету виховання, Локк свідомо звертається до верхівки післяреволюційного суспільства. Саме цій частині суспільства він дає пораду, як виховати ділову, практичну людину з манерою аристократа [2, с. 11].

Здійснивши аналіз педагогічної спадщини Дж.Локка, дослідниця С. Матвієнко зазначає, що великої уваги Дж.Локк надавав вихованню у дітей заощадливості, старанності, кмітливості, говорячи про те, що дітям раннього віку не слід давати гратися купованими іграшками. Дж.Локк радив батькам навчати дітей самих виготовляти елементарні іграшки з доступних матеріалів. З тим, щоб розвивати у дітей заощадливість, Локк радив дорослим не давати дітям для гри одразу кілька іграшок, а видавати їх раціонально, по одній. Так дитина навчиться дбайливо ставитися до іграшок, цінувати їх [4, с. 36].

У працях Ж.-Ж.Руссо та Й.-Г.Песталоцці ми знаходимо важливі думки, положення, рекомендації з виховання дітей дошкільного віку; багато з них мають безпосереднє відношення до економічного виховання: навчання ремесла з дитячих років, вміння працювати, оволодіння практичними навичками, котрі дають людині незалежність, життєстійкість.

Великий прихильник природного виховання, Ж.-Ж. Руссо визначає три види виховання і три типи вчителя: Природа, Люди, Предмети. Руссо вважає, що все залежить від виховання, так як воно може створити вільну та щасливу людину. У праці "Еміль, або про виховання" Руссо

зазначає, що в економічному плані є цікаві ідеї щодо трудового виховання дітей, починаючи з періоду дошкільного дитинства. "Праця... є неминучим обов'язком людини. Кожен громадянин – заможний або бідний, могутній або слабкий – є дармоїдом". Він стверджує, що бідні люди, які постійно працюють, не мають потреби у вихованні, так як вони виховують себе самі. Праця – їх вихователь. Виховання потребують тільки багаті [7, с. 39].

Видатний швейцарський педагог-демократ Й.-Г. Песталоцці вказував на важливість початкового навчання та виховання дітей. У працях "Лінгард і Гертруда", "Як Гертруда вчить своїх дітей" він вперше в історії педагогіки пов'язав мотивацію праці з природою дитини, обґрунтував роль праці як частини педагогічної системи. Й.-Г. Песталоцці вказував на те, що дитина повинна соціалізуватися в праці, завдяки чому вона пізнає не тільки її технічні основи, а вчиться створювати посильні речі, розуміти їх вартісність, піклуватися про них.

На думку Песталоцці, саме в материнській школі діти повинні навчитися необхідних навичок практичного життя, у тому числі – щодо економічного ведення господарства, набуття необхідних трудових дій, що надасть їм змогу швидше та глибше пізнати навколишній світ.

Англійський педагог П.Мартимор, аналізуючи ефективність шкільної системи Великобританії, дійшов висновку, що "кращих результатів в освіті досягають ті діти, сім'ї яких є більш економічно забезпеченими, хто живе в більш сприятливих матеріальних умовах: краще житло, краща турбота про здоров'я і харчування, розвиваючі ігри, доступ до книжок". Тобто економічні можливості, які мають діти в сім'ї, створюють їм більш сприятливі умови для отримання більш вищої якості освіти. За результатами дослідження Мартимора на якість освіти і виховання впливає й кількість дітей у групі дитячого садка, де перебуває дитина. Експериментальне дослідження встановило, що діти з невеликих груп проявляють більше ініціативи і старанності [1, с. 78].

Видатний педагог К.Ушинський наголошував на необхідності ранньої економічної освіти. К.Ушинський націлював педагогів на добір завдань для дітей, які б не повинні були втрачати практичного значення, бо згодом вони могли б стати першими уроками в домашньому господарстві й політичній економії.

Особливого значення для формування у дитини засад елементарної економіки К.Ушинський надавав ігровій діяльності, яка поступово має переходити у трудову діяльність. Так дитина краще може пізнати світ навколо себе, навчитися розуміти, що таке людська праця, чому її батьки працюють для утримання родини. Важливого значення щодо цього має спільна діяльність дітей і батьків, яка є невичерпним джерелом педагогічного впливу, різноманітного за формами та засобами, яке обумовлює формування духовних цінностей особистості [7, с. 186].

Початок ХХ ст. визначився для тогочасної педагогіки новими підходами до соціалізації дитини та її гармонійного співіснування з новими суспільно-економічними реаліями епохи розвинутого імперіалізму.

Так, видатний італійський педагог М. Монтесорі початку ХХ ст. вважала важливим засобом гармонійного розвитку дитини працю, яка навчала дітей елементарних трудових дій як основи багатьох видів діяльності. Велику роль щодо цього відігравала ручна праця, у процесі занять якою діти опановували роботу з різними матеріалами, навчалися різних трудових дій. Перебування дітей у "Будинку дитини" Монтесорі було спрямоване на організацію суспільно-корисних занять, які б слугували, з одного боку, вдосконаленню особистості дитини, а з іншого – навчали її збагачувати оточуюче життя.

Дітей вчили елементів домашнього господарства – виготовляли вази, маленькі цеглинки для будівництва будиночків для ігор з отворами для вікон та дверей, а також із дахом, прикрашеним майоліковими черепицями. Дорослий не повинен був втручатися в заняття дітей, оскільки головним постулатом гуманістичної системи М. Монтесорі був принцип "Допоможи мені зробити це самому" [7, с.106].

Важливе місце питання набуття дітьми основ елементарної економіки займало в педагогічній спадщині видатного українського педагога С.Русової. Вона вважала, що перші знання про економічні відносини між людьми, їхні суспільно-економічні відносини дитина набуває в грі, зокрема – в сюжетно-рольовій. Граючись з ляльками, діти привчаються до господарювання: прибирають "домівку", імітують приготування страв тощо. Хоча такі сюжети більшою мірою зацікавлюють дівчаток, С. Русова вважала, що "для дівчаток 6 – 7 років правдива підготовка до життя, до живої праці". Безперечно, саме в грі дитина ознайомлюється з багатьма елементами життя родини, ведення батьками господарства.

Маючи за основу національне підґрунтя виховання дітей дошкільного віку вихователька-садівниця, на думку С. Русової, повинна якнайширше використовувати для практичної роботи матеріали, які побутують в рідній місцевості, оскільки їх практичне примінення наближає дитину до

розуміння реалій людського життя. "Дитина мусить ознайомитись з усякими місцевими матеріалами, використати його поки задля своєї праці і потім, ставши дорослою, вміти в діло пускати всі місцеві природні скарби задля більш практичної потреб", – зазначає видатний педагог [5, с. 28].

У педагогічній системі А.Макаренка питання економічного виховання займали одну з провідних позицій. У своїй праці "Сімейне господарство" [3] він пише, що з кожної дитини повинна вирости не тільки хороша людина, але і хороший, чесний господар. Для цього дитина, починаючи з перших років обов'язково повинна залучатися до господарських справ.

А.Макаренко розкриває, якими шляхами можна і необхідно виховувати у дітей дошкільного віку бережливість, відповідальність: через знайомство з працею батьків, формуються знання про те, звідки беруться гроші, відбувається пояснення, що таке праця. Необхідно знайомити дитину в дошкільному віці з сімейним бюджетом, з потребами сім'ї, перспективами їх задоволення; необхідно, щоб дитина привчалась користуватися речами розумно, не допускати, щоб речі керували нею. Слід зазначити, що багато ідей, які мають відношення до економічного виховання, ми можемо знайти в педагогічних порадах А.Макаренка.

Говорячи про виховання у дітей старшого дошкільного віку відповідальності, він знову звертається до проблеми бережливості, демонструючи взаємозв'язок цих рис, він показує бережливість з позицій відношення до речей, іграшок. Бережливість, точність, оперативність, діловитість А.Макаренко не називав економічними якостями, але пов'язував їх з характеристикою господаря – громадянина своєї країни, а це як відомо, головна мета економічного виховання [7, с. 423].

Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський вважав, що розподіл праці за загальними ознаками (праця навчальна й виробнича, короткострокова й довготривала, платна й безкоштовна тощо) може бути педагогічною основою для економічного виховання учнів. Великого значення В.Сухомлинський надавав вихованню Громадянина, – людини яка здатна працювати на користь своєї країни, дбати про її добробут, сприяти розвитку економіки [6, с. 67].

Аналіз педагогічних теорій і наукових праць минулого дозволив визначити, що видатні педагоги та вчені розглядають старший дошкільний вік як сенситивний період для здійснення економічного виховання, зокрема формування елементарних економічних знань дітей, становлення й розвитку пізнавального інтересу до економіки, елементарного економічного мислення та економічно значущих якостей особистості дитини. Важливим засобом щодо цього вони визначали працю, яка допомагає дитині зрозуміти деякі з елементів господарювання, посилено включитися до хатньої роботи та допомоги дорослим. Разом з тим, співпрацюючи з дорослими, дитина вчиться заощадливості, раціональному поведженню з матеріалами для роботи, дбайливому ставленню до речей та іграшок тощо. Продуктивні ідеї педагогів минулого є цінним джерелом сучасних освітніх інновацій, вони повинні віднайти своє місце у змісті нормативних документів дошкільної освіти та методичного забезпечення освітнього процесу сучасних дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Габелко О.М. Взаємозв'язок розумового, морального та трудового виховання у педагогічній спадщині Джона Локка (1632 – 1704 рр.) / О.М.Габелко автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Загальна педагогіка та історія педагогіки / Габелко О.М.; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка – Кіровоград, 2010. – 22 с.
2. Галкина Л.Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Теория и методика дошкольного образования / Галкина Людмила Николаевна. – Челябинск, 1999. – 226 с.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей / А.С.Макаренко. – М.: Учпедгиз, 1950. – 21 с.
4. Матвієнко С.І. Художня праця та основи дизайну: навч. посібн. / С.І.Матвієнко. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2016. – 201 с.
5. Русова С.Ф. Дошкільне виховання / С.Ф.Русова. – Катеринослав, 1918. – 88 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1980.
7. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н.Борисової, В.У.Кузьменко; За заг. ред. З.Н.Борисової.– К.: Вища школа, 2004. – 511 с.

ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Медвідь С.С., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

В статті розглянуто проблема шкільного булінгу в системі освіти з точки зору зарубіжних та вітчизняних науковців, проаналізовано основні причини та наслідки цього негативного соціально-психологічного явища, а також виокремлено ознаки та особливості його прояву.

Ключові слова: булінг в шкільному середовищі, форми булінгу, причини булінгу, кібербулінг, підлітковий вік, насильство серед молоді.

На сьогоднішній день надзвичайно гостро постає проблема агресивних проявів у міжособистісних стосунках підлітків. Особливого розповсюдження набувають прояви систематичної, довготривалої агресії одних підлітків по відношенню до інших учнів, коли в ситуацію прояву агресії поступово "включається" весь учнівський клас.

Актуальність вивчення цього явища у наш час обумовлюється тим, що збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. Ситуація булінгу призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків.

Мета статті – проаналізувати наукову літературу вітчизняних та зарубіжних науковців, що досліджували булінг, його види, форми та особливості прояву.

Проблему булінгу досліджували Д.Олвеус, Рендолл, Д.Лейн, О.Берліт, А.Берліт, А.Король, Л.І.Лушпай, Д.Н.Соловйов, Ю.Савельєв, вчені зазначають, що "булінг" став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем.

Перші публікації з проблеми шкільного цькування з'явилися ще у 1905 році. Ґрунтовніші дослідження належать зарубіжним науковцям зокрема, скандинавським та британським. Серед них Д.Олвеус [10], А.Пікас, П.Рендолл, Д.Лейн [6 с. 240 – 274], Е.Мунте, Д.Таттума та ін. На початку 90-х років ХХ ст. проблема булінгу почала вивчатись у США. Центральне місце в розвитку теорії булінгу зайняла робота Д.Ольвеуса (1978). Розроблена автором модель булінгу в освітньому середовищі послужила основою подальшого вивчення проблеми. В той же час, можна відмітити таких вітчизняних та російських науковців, І.С.Бєрдишев, А.А.Бочавер, О.Л.Глазман, О.Дроздов, О.М.Синюкова, В.С.Собкін, В.Р.Петросянц, А.В.Чернякова, які досліджують психологічні особливості учасників булінгу, його наслідки та шляхи подолання. Умови впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки в умовах школи досліджують: Р.Бєзпальча, І.А.Гайдамашко, М.А.Жданова, Н.В.Заверико, О.Н.Романова, Л.І.Лушпай, Д.Н.Соловйов, А.В.Чернякова та інші.

Дослідження українських науковців в основному спираються на зарубіжний досвід (Л.Лушпай) [7, с. 126 – 131.]. Зокрема, проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі українські вчені як С.Бурова, М.Дмитренко, О.Лавриненко, В.Панок, В.Синьов та ін. Заслужують уваги і праці О.Барліт [4, с. 44 – 47; 2, с. 52], А.Барліт, А.Король [5] та ін.

Першим проблемою булінгу почав займатись норвезький учений Д.Ольвеус, який визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного учня чи кількох учнів. Явище булінгу носить колективний характер та засноване на соціальних стосунках у групі. На думку Д.Ольвеуса, булінг включає три важливі компоненти:

- булінг є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії;
- булінг є явищем довготривалим та систематичним;
- булінг характеризується нерівністю влади або сили.

Майже всі дослідники визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають як "підтип агресії", який може приймати багато форм, і фізичних і словесних (Е.Пеліґріні, С.Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р.Дж.Хезлер), частину соціального життя групи (Е.Роланд), неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В.Бєсаґ), тривале, усвідомлене насильство спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д.Лейн) [6, с. 145].

Х.Лейманн визначає булінг як "соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої (іноді декількох, але, як правило не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпорадності і виключення з групи" Л.Кішлі вважає, що основною характеристикою булінгу є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи. Дослідниця зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини. При цьому булінг не є порушенням закону, адже в кримінальному кодексі, як правило, немає закону, згідно якого така поведінка карається.

Дослідниця виділяє сім ознак булінгу:

1. Емоційне приниження включає вербальні і невербальні способи вираження. Вербальні способи – це негативно забарвлені висловлювання, використання підвищеного тону, крик, звинувачення у помилках, приниження здобутків і досягнень людини. Невербальні способи – зневажливий погляд, мовчазне засудження, образливі жести тощо.

2. Продовження емоційно образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду. Жертви булінгу визнають, що навіть, якщо неприйняття і несхвалення висловлюється у відносно м'якій формі, але впродовж тривалого періоду, виникає відчуття загнаності і відсутності виходу.

3. Непривітна і недовірлива поведінка також класифікується як булінг.

4. Втручання у приватне життя людини.

5. Якщо наслідком агресивного, негативного ставлення до людини є погіршення психологічного і фізичного стану цієї людини, то така поведінка визначається як булінг.

6. Якщо агресор має намір завдати шкоду іншій людині, або дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події, ця поведінка є булінгом.

7. Агресор займає вище становище ніж його жертва і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [8, с.73].

А.А.Губко у дослідженні з проблеми булінгу окреслює основні показники та характеристики, які можуть вказувати на існування цього явища.

По-перше, необхідно спостерігати за взаємодією тих учнів, у яких при спілкуванні виникає та проявляється фізична чи психологічна агресія і при цьому постійно один із учасників такої взаємодії є домінуючим та сам провокує ситуації прояву агресії. Під його впливом жертва відчуває страх, невпевненість, демонструє зміни у поведінці та настрої, погіршення успішності в навчанні або втрату ентузіазму й інтересу до школи.

По-друге, необхідно спостерігати за змінами в поведінці учня, який піддається неодноразовим нападам агресії. Може спостерігатися дистанційованість від учителів та однолітків, негативізм при обговоренні теми агресивності, напруженість при появі ровесників, образливість. В окремих випадках ці ознаки і симптоми необов'язково вказують на те, що учень піддається цькуванню. Проте, якщо ці ознаки спостерігаються комплексно або повторюються, необхідне подальше дослідження з метою визначення причин, що впливають таким чином на учня.

Ю.Савельєв та Т.Салата, аналізуючи дослідження А.Моор і Б.Хіллері, визначили такі характерні особливості шкільного булінгу:

- явище шкільного булінгу з'являється у старшому дошкільному віці;
- частота фізичного булінгу збільшується у початковій школі і в 3-6 класах досягає піку, а потім знижується;
- ініціаторами булінгу часто виступають вчителі;
- в старших класах учні частіше, ніж в молодших, повідомляють про ситуації систематичного приниження з боку вчителів;
- хлопчики-агресори більше схильні до фізичного насильства. Дівчатка – до психологічного і вербального, до створення ситуацій виключення для жертв булінгу;
- жертвами булінгу в однаковій мірі можуть бути і дівчата, і хлопці;
- частота вербального булінгу і соціального виключення з віком не знижується і набуває певної регулярності у підлітковому віці;
- причиною булінгу може бути та чи інша відмінність дитини – її невідповідність будь-яким, прийнятним у певній групі, стандартам;
- від одного до двох відсотків дітей є постійними жертвами шкільного булінгу;
- з віком однолітки все менше співчувають жертві [9 с.71 - 72].

Крім того, вченими було організовано і проведено дослідження поширення шкільного насильства та його видів в українських школах. Опитування проводилося серед учнів середніх та старших класів методом анонімного анкетування. На запитання "Чи були ви коли-небудь учасником або свідком такої ситуації у вашій школі, коли група учнів обирає собі жертву, якій дають прізвиська, дражнять, залякують?" 60 респондентів відповіли ствердно, 17 вказали, що брали

участь у знущанні над жертвою, а б зізналися, що самі були в ролі жертви. Як слушно зауважують дослідники, зважаючи на відповіді очевидців насильства, можна зробити висновок, що кількість як жертв, так і насильників є більшою, ніж було вказано під час опитування.

Аналізуючи праці західних дослідників, виявлено, що шкільний булінг має дві основні форми:

1. Фізична – умисні поштовхи, удари, стусани, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень та ін. До цієї форми булінгу можна віднести сексуальний булінг (дії сексуального характеру).

2. Психологічна – насильство, пов'язане з дією на психіку, яке наносить психологічну травму шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, створенням напруженої атмосфери для навчання з метою формування зверхнього ставлення групи, навіть учителів чи персоналу школи, до аутсайдера, жертви, найчастіше, фізично слабкішої дитини або з бідної чи неблагополучної родини. До цієї форми можна віднести: вербальний булінг; образливі жести або дії; залякування; ізоляцію; вимагання; кібербулінг.

Варто зазначити, що булінг у школі виявляється не лише в діях учнів щодо одне одного, але і в діях учителів щодо учнів чи навпаки. Вчителі у своїй взаємодії з дітьми можуть проявляти таку поведінку, що приносить останнім психологічний біль і обмежує їх право на збереження гідності особистості. Але виявити таку поведінку, що вказує на булінг, досить складно. Вчитель під час взаємодії з учнями може застосовувати авторитарний стиль управління, який, хоч і може сприйматися дітьми як обмеження їхніх прав, але не є булінгом за визначенням. Іншим проявом булінгу може бути переслідування учнями самого педагога [1, с.37].

Низка досліджень показала, що жертвою шкільного насильства може бути будь-яка дитина, проте найчастіше обирають того, хто слабший чи відрізняється чимсь від інших. Найчастіше жертвами насильства стають діти з фізичними вадами (ті, що носять окуляри, мають знижений слух, ДЦП), особливостями поведінки (інтровертні чи імпульсивні та гіперактивні діти), особливостями зовнішності (руде волосся, криві ноги, зайва вага), погані соціальні навички, страх перед школою (коли дитина має негативні соціальні очікування щодо навчання), відсутність досвіду життя в колективі (домашні діти), хвороби (енурез, порушення мови, заїкання), низьким інтелектом та труднощами в навчанні [2, с. 49; 4, с. 87].

Учені виділяють особистісні фактори, що приводять дитину до проявів булінгу:

- 1) запальний темперамент;
- 2) імпульсивність характеру;
- 3) брак емпатійності;
- 4) егоїстичне врахування лише власних потреб;
- 5) перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки [5, с.54].

У шкільному чи молодіжному середовищі булінг, найчастіше, чиниться у малих формальних та неформальних групах. У навчальних закладах формальними вважаються шкільні класи (академічні групи), неформальними угруповання поза шкільним середовищем, стихійно утворені невеликі групи всередині формальної.

Школярі та учнівська молодь знущаються, висміюють своїх ровесників чи менших за віком, які з різних причин виокремлюються у їхньому середовищі, наприклад:

- не так вдягаються (гірше чи краще; не так, як вважається модним);
- краще (гірше) інших навчаються;
- не беруть участі у різних сумнівних витівках;
- є фізично слабшими або нездатними себе відстояти і захистити;
- викликають певні заздрощі (сімейним благополуччям, здібностями і талантами, досягнутими успіхами, доступом до більших можливостей; певними дорогими речами, власниками яких вони є [1, с.25].

Проаналізовані позиції дослідників проблеми булінгу в освітньому середовищі дають змогу констатувати, що це явище негативно позначається на психічному розвитку школярів, що відображається на їх емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них. Розповсюдженість агресивних проявів і цькування школярів визначає актуальність наукового підходу до визначення способів профілактики та корекції наслідків.

Тобто, аналізуючи дослідження видатних зарубіжних та вітчизняних науковців, необхідно підкреслити, що в своїх роботах вони однозначно приходять до висновку про те, що наслідки булінгу, окрім короткострокового впливу, мають також серйозну довгострокову дію, що може проявлятися як у жертв, так і в кривдників протягом навіть дорослого життя. Негативного впливу зазнають і спостерігачі, а також загалом навчальна атмосфера в класі та школі. Невід'ємним наслідком поширення булінгу серед підлітків є перехід до агресивних дій, які носять злочинний характер, що викликає небажані негативні тенденції у функціонуванні молодіжного середовища

та суспільства загалом. Тому вивчення проблеми булінгу у шкільному середовищі вимагає подальшого вивчення, розробки нових підходів що до вибору сучасних форм і методів його профілактики як важливого напрямку роботи шкільного соціального педагога.

Література

1. Алексеєнко Т.Ф., Кушнар'ов С.В. Ризикована поведінка: посібник / Т.Ф.Алексеєнко, С.В.Кушнар'ов. – Вінниця: ТОВ Фірма "Планер", 2013. – 172 с.
2. Барліт А.Ю., Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – №1 – 2. – 190с.
3. Барліт О.О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі / О.О.Барліт, А.Ю.Барліт. – Запоріжжя: Олекс, 2011. – 52 с.
4. Барліт О.О. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі / О.О.Барліт // Горизонти освіти: Науково-методичний журнал. – 2012 – №2(35). – С. 44 – 47.
5. Король А. Причини та наслідки явища булінгу / Анна Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1 – 2. – 190с.
6. Лейн Д. Школьная травля (буллинг) / Д.Лейн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. – СПб.: Питер. – 2001. – С. 240 – 274.
7. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) / Л.І.Лушпай // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип.4. – С. 126 – 131.
8. Савельєв Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі? / Ю.Б. Савельєв, Т.М. Салата // Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет "Києво-Могилянська академія". Наукові записки. Т. 97. – К.: Аграр Медіа Груп, 2009. – С. 71 – 79.
9. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки / С.Стельмах // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І.Сипченка]. – Вип LVI. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 431 – 440.
10. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem [Електронний ресурс] / D.Olweus. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.oecdobserver.org>.

УДК 373.3:371.38

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРАЦІ

Новікова Я.В., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Суспільно-політичні, економічні та культурні процеси, що відбуваються в Україні, її інтеграція в європейський освітній простір порушують перед вітчизняною педагогічною наукою низку питань, пов'язаних з підготовкою учнів до майбутньої життєдіяльності. У зв'язку з цим в системі освіти відбуваються значні зміни, висувуються нові вимоги до рівня загальної середньої освіти, відбувається пошук новітніх організаційних форм та методів, здатних активізувати навчально-виховний процес та сприяти розвитку процесів мислення школярів під час навчання. Традиційні методи сьогодні не завжди себе виправдовують, тому перевага надається інноваційному підходу до навчання, зорієнтованому на розвиток творчої особистості школяра.

Значні резерви розкриття індивідуальності учнів, формування стійкого пізнавального інтересу до різних галузей наук, підвищення мотивації здобуття знань криються у дидактичній грі. Особливого значення використання дидактичних ігор набуває в початковій школі, оскільки ігрова діяльність у молодших школярів, поряд з провідною навчальною, залишається важливою. Гра для учнів молодшого шкільного віку створює умови для творчості та самореалізації.

Враховуючи, що одним з головних завдань сучасної школи залишається підготовка молодших школярів до трудової діяльності, актуальності набуває використання гри на уроках трудового навчання як засобу формування інтересу до праці та прагнення оволодіти певними трудовими уміннями.

Педагогічні та психологічні дослідження засвідчують, що зміст і способи активізації навчальної діяльності в процесі використання дидактичних ігор дедалі більше цікавлять науково-педагогічних працівників. Суспільно зорієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності в свій час обґрунтували С. Шацький, Н. Крупська, Т. Цвєлих. Творчі ігри соціального характеру у різних педагогічних аспектах розглядали А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов,

Л. Коваль. Етнічні особливості гри та ігрової взаємодії відображені О. Духновичем, Г. Волковим, Л. Федоровою. Ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності школярів, досліджували В. Бараханов, Т. Зверєва, Р. Жуков, В. Рибальський, Л. Фрідман.

Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати учнів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку найближчі до проблеми, що розглядається, науково-методичні розробки І. Іванова, Л. Ковалю, О. Газмана, В. Караковського, Л. Куликової, С. Шамова.

Такі вчені як А. Вербицький, О. Жорник, Н. Волкова, Р. Осадчук, П. Підкасистий, П. Щербань досліджували процес розробки, організації та проведення дидактичних ігор.

Проте, незважаючи на великий інтерес до цієї проблеми з боку дослідників, практичне втілення у педагогічну практику думок та переконань вище названих науковців щодо застосування дидактичних ігор безпосередньо на уроках трудового навчання в початковій школі залишається поки що незначною тенденцією, яка спостерігається лише на базі експериментальних майданчиків, педагогічних центрів.

Мета статті – визначити роль та особливості дидактичної гри на уроках трудового навчання у початковій школі як засобу формування інтересу до праці.

Проблема гри давно привертала увагу дослідників, оскільки гра – явище багатогранне. Як феномен культури, вона навчає, розвиває, дає можливість відпочити. Дитинство без гри і поза грою є аномальним. У грі виявляються і розвиваються творчі здібності, уява, фантазія.

З'ясуємо сутність поняття "гра" в психолого-педагогічному смислі. У психологічному словнику зазначається, що гра – це вид діяльності, що розвивається і полягає в наслідуванні дітьми дій дорослих і відносин між ними в особливій умовній формі [6, с. 123].

С.Максименко та В.Соловієнко розуміють гру як систему дій, в якій мета активності і всіх дій зосереджена в процесі її здійснення, на відміну від трудової діяльності, де мета завершується в кінцевому продукті, заради якого витрачається енергія, замислюються дії, відбувається переживання цих дій людиною [4, с.87].

Педагогічна енциклопедія трактує гру як форму вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світу можливого й розгортається у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання репрезентацій) якихось ситуацій, смислів, станів [5, с. 73].

В Українському педагогічному словнику ігрова діяльність визначається як різновид активної діяльності людини (дитини), у процесі якої відбувається оволодіння суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування. Це дитяче моделювання соціальних відносин [2, с. 139].

В.Сухомлинський писав: "В грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань [8, с. 95].

Отже, сутність гри в психолого-педагогічній літературі визначається певною діяльністю в умовних ситуаціях, яка спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. При цьому, гра - це конкретний прояв індивідуальної і колективної ігрової діяльності дитини, яка має конкретно історичний, багатовидовий, креативний та багатофункціональний характер. Гра – це така форма життєдіяльності дитини, яка здійснюється не ради результату, а заради самого процесу. Зливаючись з працею, навчанням, мистецтвом, спортом, вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості.

Враховуючи тему нашого дослідження, з'ясуємо сутність поняття "дидактична гра".

На думку С.Воробйової, дидактична гра спрямована на формування в дитині потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [1, с. 46 – 48].

М.Кларін визначав, що дидактична гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату [3, с. 27 – 32].

За словами В.Семенова, дидактична гра – це особливий тип регуляції поведінки особистості і складно організована система людської діяльності, яка виникає внаслідок зближення і взаємодії гри та навчання [9, с.90].

Отже, дидактичну гру можна розглядати як практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. При цьому дидактична гра – індивідуальна, групові і колективна навчальна діяльність учнів, що включає в себе елемент суперництва та самодіяльність в засвоєнні знань, умінь і навичок, набуття досвіду пізнавальної діяльності і спілкування в процесі ігрового навчання.

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу учнів, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волю якості школярів.

На практиці, за словами Т.Шамової, проведення дидактичної гри з учнями молодшого шкільного віку, як правило, відбувається за певними етапами:

- інформація про гру, що допомагає апробувати її модель на сприйнятті молодших школярів, залучає їх до обговорення плану (уточнення ролей, створення уявних ситуацій тощо);
- розподіл ролей (можливі різні варіанти: вибір ролі за бажанням, колективне обговорення кандидатур на певні ролі, визначення ролі у формі доручення);
- розробка плану гри за певним сюжетом або з розподілом технологічних операцій або функцій;
- власне гра;
- завершення гри і підбиття підсумків [10, с. 34].

Характерними ознаками дидактичної гри є: моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень; розподіл ролей між учасниками гри; різноманітність рольових цілей при виробленні рішення; взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі; наявність спільної мети учасників гри; колективне вироблення рішень; багатоальтернативність рішень; наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

А.Сорокіна розглядаючи структуру дидактичної гри, виділяє наступні елементи: дидактична задача; ігрова задача; ігрові дії; правила гри. Всі структурні елементи гри взаємопов'язані між собою і відсутність одного з них руйнує гру [7, с. 12 – 16].

Ряд вчених (С.Єрмолаєва, Х.Махмутова, С.Стефанцев, В.Чернякова та інші) вважають, що використання дидактичних ігор на уроках трудового навчання підвищує їх ефективність, активізує діяльність учнів, створює стійку мотивацію до формування трудових умінь та навичок.

Дидактичні ігри підбирають залежно від дидактичної мети заняття та застосовують відповідно на різних етапах уроків з трудового навчання.

Зокрема система дидактичних ігор має будуватись таким чином, щоб на етапі актуалізації знань учням пропонувались дидактичні ігри репродуктивного характеру. Не дивлячись на індивідуальний характер дій учнів, увага гравців має фіксуватись на пошуках раціональних шляхів виконання технологічних завдань, допомоги один одному, в результаті чого учні вчаться правильно оцінювати свої ігрові дії з виконання певних трудових операцій, зіставляти їх з ігровими діями інших учнів. На цьому етапі формування вміння допомагати один одному підвищує результативність виконання ігрового завдання, що в свою чергу впливає на активність учнів початкової школи.

На етапі засвоєння нового матеріалу учням доцільно пропонувати складніші ігри частково-пошукового характеру. Учасникам гри необхідно надавати можливість відчувати, яким чином від якісного виконання завдання кожним учасником залежить виконання ігрового завдання партнером і, в кінцевому підсумку результат гри. Для цього етапу характерно формування вчителем у молодших школярів уявлень про значущість якісного виконання свого ігрового завдання.

На етапі закріплення і повторення навчального матеріалу важливо використовувати дидактичні ігри пошукового характеру. Під час проведення саме дидактичних ігор пошукового характеру учні навчаються планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів у грі, формуються позитивні взаємовідносини між гравцями, вміння розподілити матеріал, що позитивно впливає на активізацію навчальної діяльності учнів початкових класів.

На етапі контролю знань доцільно застосовувати дидактичні ігри творчого характеру. Це надає можливість учням творчо виконувати ігрове завдання. Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників в кінцевому результаті гри команди, прагнення виконувати ігрове завдання швидко і правильно.

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

На уроках трудового навчання доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує від учителя багато часу для приготування відповідного обладнання, виконання

складних технологічних операцій, а від учнів – запам'ятовування громіздких правил. Крім того, перевагу слід надавати таким іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидко відповідь, зосередженість довільної уваги. Щоб гра викликала інтерес, набір предметів слід поступово розширювати, а умови гри – ускладнювати.

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

Добираючи дидактичний матеріал до ігор, вчитель повинен довести молодшим школярам потребу в певній діяльності, життєву необхідність в ній. Кожен учень має зрозуміти, для чого треба виконати дане завдання. Така робота сприяє формуванню пізнавального ставлення до своїх дій і свідомому засвоєнню знань і умінь. Школярі початкової школи вчать з інтересом тоді, коли їм цікаво, і головне, коли навчальні дії встають для них значущими, тобто коли ними керує пізнавальна потреба – знати, розмірковувати. Для цього можна мотивувати навчальну діяльність необхідністю надати допомогу школі чи навчальному кабінету, поставити навчальне завдання в захоплюючій, незвичній формі.

На уроках праці можна організувати роботу за бригадами: фабрика Діда Мороза, цех по ремонту книг, навчальних посібників, майстерня з виготовлення іграшок для дитячого садочка, будинку малютки. На таких уроках учні працюють активно, зацікавлено, творчо, ця праця сприймається ними як дуже необхідна.

Умовами ефективності застосування дидактичних ігор на уроках трудового навчання є: органічне включення в навчальний процес; захоплючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей).

Ігри на уроках трудового навчання мають бути максимально наближені до практичної діяльності. Виконання ролі учнями молодшого шкільного віку підштовхує їх до прийняття практичних рішень, які спрямовані на відпрацювання трудових умінь та навичок.

Дидактичні ігри на уроках трудового навчання моделюють різновиди людської праці, розкривають умови ефективності трудового процесу, унаочнюють розподіл ролей між учасниками гри, висвітлюють колективні цілі, досягнення яких потребує колективних зусиль.

При цьому процес гри формує якості особистості учнів початкової школи, розвиває здібності, які можуть бути виявлені в інших умовах і ситуаціях, а особливий емоційний фон гри проектується на трудовий процес, викликаючи бажання його удосконалювати.

Таким чином, опрацювавши наукову та методичну літературу з даної теми, можна зробити висновок, що дидактичній грі належить особливе місце у вихованні та навчанні учнів молодшого шкільного віку. Для організації навчально-виховного процесу, дидактичні ігри застосовують як найбільш засвоєну учнями початкових класів форму діяльності.

Використання на уроках трудового навчання дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, створює у молодших школярів бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального предмета.

Дидактична гра на уроці – це важливий засіб навчання, який допомагає розвивати пізнавальну активність молодших школярів, сприяє формуванню інтересу до праці, забезпечує організацію учіння як мотивованого, цілеспрямованого процесу, якщо вона буде відповідати наступним вимогам: збуджувати й розвивати внутрішні мотиви учіння школярів на всіх його етапах; забезпечувати формування навчальних та інтелектуальних умінь учнів із переробки навчальної інформації; стимулювати їх фізичні та морально-вольові зусилля з досягнення навчально-пізнавальних цілей; забезпечувати самооцінку навчально-пізнавальної діяльності в ході процесу учіння на основі самоконтролю та самокорекції.

Література

1. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання / С.Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 46 – 48.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кудикіна Н. Ігрова діяльність у початковій освіті / Н.Кудикіна // Відкритий урок. – 2006. – №5-6. – С. 27–32.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д.Максименко, В.О. Соловієнко. – Київ, 2000. – 256 с.
5. Педагогическая энциклопедия. – Москва: Советская энциклопедия, 1965. – Т.2. – 590 с.
6. Психологический словарь / под. ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – Москва: Педагогика-пресс, 1996. – 579 с.

7. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: (Старшие группы): [пособие для воспитателей детского сада] / А.И.Сорокина. – Москва: Просвещение, 1982. – С. 7 – 16.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський – Т.3. – Київ: Рад. школа, 1977. – 667 с.
9. Форми навчання в школі: [книга для вчителя] / Ю.І.Мальований, В.Є.Римаренко, Л.П.Вороніна, Л.Л.Момот, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, В.Г.Семенов; За ред. Ю.І.Мальованого. – Київ: Освіта, 1992. – 160 с.
10. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М.: Педагогика, 1985. – 96 с.

УДК 373.3:37.035

ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Петрик І.С., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Турчин Т.М.**, кафедра педагогіки

У статті розглядаються педагогічні технології виховання почуття відповідальності у молодших школярів. Автор дійшла висновку, що під почуттям відповідальності молодших школярів розуміється інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: відповідальність, молодший шкільний вік, почуття відповідальності.

Постановка проблеми. У розвитку сучасної освіти України постають проблеми формування таких якостей особистості як дисциплінованість, сумлінність, ретельність, працьовитість, бережливе ставлення до власних речей, здатність представляти власну поведінку відповідно до норм суспільства. Ці якості особистості найповніше висвітлені у понятті "відповідальність". Соціальна відповідальність як характеристика особистості повинна стати одним з основних чинників формування "Я-концепції", а формування почуття відповідальності – одним з головних завдань сучасної освіти [2, 8].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З обраної проблеми здійснювалися дослідження з виховання у молодших школярів відповідального ставлення до суспільних обов'язків (Л.Краєва, С.Гагаріна), виховання відповідальності у навчальній діяльності (З.Васильєва), розвитку гуманних почуттів (М.Юр'єва), виховання добросовісності (Р.Жумаканов), гуманістичного виховання (С.Карпенчук, Б.Кобзар, К.Чорна, О.Сухомлинська), взаємин батьків і дітей (Л.Повалій, В.Постовий), соціалізації особистості (В.Болгаріна, Т.Бутківська, Р.Охрімчук) [9, 124 – 125].

Але поза увагою науковців залишається цілісний підхід щодо формування почуття відповідальності молодших школярів, можливостей педагогічного керування розвитком цього почуття, механізмів його становлення в учнів 1 – 4 класів – періоду сензитивного розвитку моральних якостей (Л.Божович, Л.Виготський, О.Запорожець).

Актуальність теми роботи зумовлена суперечністю між об'єктивною потребою у розвитку почуття відповідальності молодших школярів та недостатніми можливостями традиційної виховної системи у його формуванні.

Мета статті – охарактеризувати сутність формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік має цілий ряд власних, притаманних лише йому психологічних і соціально-педагогічних характерних особливостей. Дитина стає членом шкільного і класного колективів, що вимагає від учня у побудові відносин молодшого школяра як з ровесниками, так і з дорослими підпорядковувати свою поведінку встановленим моральним нормам.

Необхідною умовою виховання почуття відповідальності є розуміння та врахування вікових особливостей особистості молодших школярів [6; 357].

У психологічній та педагогічній літературі розглядається широке коло питань, пов'язаних із визначенням параметрів відповідальної поведінки, шляхів і засобів виховання відповідального ставлення до певної діяльності, виділенням механізмів формування відповідальності. Західними авторами проблема формування відповідальності вивчається в рамках морального розвитку особистості, причому виділяються певні взаємозалежні етапи формування моральної свідомості, а отже, й відповідальності (Ж.Піаже, Л.Колберг). У рамках іншого напрямку дослідників цікавили питання про фактори, умови, що впливають на процес формування почуття відповідальності і т.п. [11; 207 – 212].

У вітчизняній психолого-педагогічній практиці виділяються три напрямки в дослідженні почуття відповідальності. Один напрямок висвітлює проблему виховання відповідальності на різних вікових етапах. Мова йде про умови, фактори, прийоми, що впливають на виховання якості особистості (І.Бех, Ж.Завадська, Л.Ітельсон, К.Клімова, А.Колесова, Т.Морозкіна, К.Мурай, В.Пискун, Н.Румянцева, Л.Славина, Ю.Сокольніков, Л.Татомир, Н.Тен, Л.Шевченко).

У роботах іншого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності (В.Агеєв, Л.Сухінська). Третій напрямок представлено у працях, в яких досліджується проблема формування відповідальності в конкретному виді діяльності, і зокрема у трудовій (Т.Гаєва, Л.Коршунова, К.Муздибаєв, А.Слобідський і ін.) [3, 53 – 56].

Незважаючи на те, що питання відповідальності особистості широко обговорюються як у філософській, так в психологічній та педагогічній літературі, проблема формування відповідальності не має ще достатнього теоретико-методологічного обґрунтування. У педагогічній науці виділяється декілька напрямів вивчення відповідальності, між якими існує чимало суперечностей. Відповідальність розглядається як якість особистості (І.Бех, Т.Гаєва, А.Лопуховська), як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості (М.Савчин), як ставлення особистості (Т.Морозкіна, А.Растигаєв) [4;5].

Деякі автори визначають почуття відповідальності як соціальну настанову особистості на добровільне прийняття необхідних суспільних вимог і зобов'язань, схильність дотримуватися загальноприйнятих у певному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та готовність відповідати за свої дії (С.Анісімов, К.Муздибаєв, А.Ореховський) [10, 150].

Певне відображення знайшла проблема відповідальності в психологічних дослідженнях вітчизняних авторів. Спинимося на останніх дослідженнях. Розглядаючи розвиток особистості, її активності в різних її проявах та формах, низка дослідників вважає, що повноцінна відповідальність притаманна насамперед соціально зрілій особистості.

У дослідженнях Т.Титаренко відповідальність неможливо розглядати відокремлено від поняття свободи. Як зауважує Т.Титаренко, відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним наслідком, який об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Оскільки вибір можливості дії впливає з активності суб'єкта, то ступінь його особистісної відповідальності зумовлюється напрямом і соціальними наслідками його діяльності. Напрямок цієї діяльності обирається вільно, шляхом відповідального прийняття рішення. У цьому розумінні відповідальність є мірою свободи. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності життєвого світу. Якщо простір, в якому живе особистість, замкнений, то й відповідальність ніби зменшується, стає зовнішньою.

Автор вважає, що, "як автономна жива істота, дитина із самого початку прагне (і змушена) зайняти позицію суб'єкта, котрий протистоїть своєму існуванню як об'єкту. Це і є основне протиріччя, що провокує наступний саморозвиток суб'єкта психічної активності як інстанції, котра сама відповідає перед собою за своє життєреалізування й існування своєї психіки".

Становлення особистості юного школяра здійснюється під впливом нових взаємин з вчителями і однокласниками, нових видів діяльності (навчання) й спілкування, залучення в систему колективів (класного, загальношкільного). У нього розвиваються елементи соціальних відчуттів, формуються навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, товариськість, взаємодопомога тощо). Молодший шкільний вік надає великі можливості для формування моральних якостей і позитивних рис особистості [5, 158].

У науковому обігу поняття відповідальності тлумачиться по-різному. Відповідальність – філософське поняття, яке відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог.

Відповідальність – філософсько-соціологічне поняття, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог. Залежно від суб'єкта відповідальних дій виділяється індивідуальна, групова та колективна відповідальність.

В індивіда відповідальність формується як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває суспільство, клас, даний колектив. Сприйняті індивідом вимоги стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулятором якої служить сумління. Піклування людини про людину, відповідальність людини за людину: піклування про ровесника, про молодшого, про старого й немічного, про людину, яка потребує повсякденної допомоги.

Відповідальність – це категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому); характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм [7, 258].

Почуття відповідальності молодших школярів розуміється як інтегральне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості

навчальні, моральні та громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних наблизених дій.

Значні можливості для розвитку когнітивного та емоційно-мотиваційного компонентів почуття відповідальності молодших школярів мають предмети гуманітарного циклу (читання, Я і Україна, природознавство).

Проте виникає потреба створити такі педагогічні умови, які реально сприяли б розвитку у молодших школярів внутрішніх мотивів почуття відповідальності і спонукали б їх до розвитку дієвої відповідальної поведінки.

Моральні знання можуть бути добре зрозумілими, "засвоєними", але це не означає, що вони перетворилися у глибоко внутрішні особисті прагнення, у мотиви дій і вчинків. Часто молодший школяр знає, як потрібно ставитися до своїх дій і вчинків, як поводитися зі своїми товаришами, але на практиці робить зовсім протилежне. Виникає так званий розрив між знанням і реальною поведінкою. Саме по собі знання моральних норм ще не визначає характеру і суті поведінки. Важливо, щоб школяр емоційно переживав доручене йому завдання, усвідомлював важливість, необхідність своєї діяльності не тільки для самого себе, але й для інших, радів або засмучувався за результат, отримував оцінку своєї діяльності з боку дорослих і ровесників, розумів необхідність відповідати за виконання покладених обов'язків.

Слід також зазначити, що в дітей формується психологічна установка на виконання вимог дорослих, педагогів зокрема. Поступово відбувається перенесення спільних вимог на вимоги до інших, до товаришів.

Пізніше зовнішні вимоги, пред'явлені дорослими, іншими дітьми переходять у вимоги учня до самого себе. Важливим компонентом в знаннях учня про себе є уявлення про те, як його поведінка впливає на інших. Побачити власні особистісні прояви школяр може, не стільки заглядаючи в себе, скільки вдивляючись в інших, виявляючи вплив, який він справляє на них. Суттєвим у цьому зв'язку є психолого-педагогічний тренінг. Відомо, що тренінг – це систематичні вправи з метою надбання або корекції певних навичок, умінь.

На заняттях з дітьми тренінг спрямований на розвиток соціально-психологічної культури особистості, що розуміється як здатність бути творцем самої себе, володіти ситуацією, власне собою і зв'язками з іншими людьми. Він здійснюється у формі сюжетно-рольових та ділових ігор, аналізу проблемних поведінкових ситуацій, вправ на самопізнання, етюдів на розпізнання і тренування різних емоційних станів, тренувальних завдань "Як ти вчиниш, коли...".

Тренінг використовується для того, щоб захопити учнів пізнанням себе й однокласників, допомогти їм усвідомити не лише свою спільність з іншими людьми, але й свою відмінність від них, знайти свою "точку опори" для особистого самовдосконалення. Це дає змогу розвивати психологічну спостережливість молодших школярів, уміння поставити себе на місце інших або пояснювати поведінку людей, дивитися на ситуацію, що виникла, очима партнера. Необхідність увійти в стан іншого сприяє формуванню у них емпатії – здатності й уміння розуміти інших людей, уявно входити в їхнє становище і психічний стан, що є важливим фактором цілісного ставлення до людини. На всіх стадіях роботи учнями здійснювався самоаналіз, без якого неможливе удосконалення будь-якої діяльності.

Важливе місце для реалізації мети тренінгових занять має психологічний клімат – сукупність соціально-психологічних стосунків у групі, які сприяють, вільному виявленню "Я" учня. Тільки в цьому випадку у молодших школярів виникає оптимістичний настрій, працездатність та ініціатива, які супроводжується доброзичливістю й увагою один до одного, що породжується у кожного учня почуття захищеності, дозволяє долати песимістичний настрій, якщо він був, апатію, агресивність.

Відомо, що провідною діяльністю молодших школярів поряд з навчанням є гра. Гра допомагає входженню дитини в суспільство. На перший план у грі виступають стосунки між людьми, суспільний зміст праці. У ній моделюються взаємини між людьми при виконанні суспільних функцій. У процесі участі в грі діти вчаться спілкуванню, пробують себе в різних ролях і ситуаціях. Вони вчаться бути і лідерами, і підкорятися рішенню більшості. Засобами гри створюються умови, в яких розкриваються організаторські здібності дітей, формується вміння стримувати себе, виявляти наполегливість, рішучість. Таким чином, гра орієнтує молодших школярів у мотивах та моральних правилах дорослих.

У школі можуть бути такі сюжетно-рольові ігри: "Моє доручення", "Чергування в класі", "На кухні", "Магазин", "Типографія", "Заколишу дитину" та ін. Через визначений сюжет, зміст і роль у процесі гри формуються моральні і соціальні почуття. Необхідною умовою цього є моделювання взаємин, у яких запрограмований прояв почуття відповідальності.

Рольові та ділові ігри крім сприяння розвитку почуття відповідальності та моральних якостей, ще й сприяють формуванню та розвитку комунікативних здібностей учнів, покращенню

зворотнього зв'язку з педагогами, учні набуватимуть впевненості у собі при виникненні реальних ситуацій у житті. До роботи залучаються найменш комунікабельні діти, що сприятиме їх самоствердженню, згуртуванню колективу.

Сюжетно-рольові ігри забезпечують позитивні результати за умови, коли їх учасники усвідомлюють, що це імітація дійсної ситуації, а їх дії є умовними і сприяють "вживанню" в образ. Порушення цих умов призводить до гри заради гри або витіснення рольових дій, а тоді втрачається сама ідея гри. Учні мають усвідомити єдність рольової і власної поведінки в процесі сюжетно-рольової гри.

Крім рольових та ділових ігор для розвитку почуття відповідальності використовуються психодрами. Драматизація забезпечує школяреві активне й ефективне сприйняття матеріалу. Діти беруть участь у втіленні літературного образу в реальний.

Драматизація створює емоційне піднесення, допомагає учасникам та глядачам отримати інформацію про типові помилки взаємодії. Школярі вчаться стежити за своєю поведінкою, бачити себе, так би мовити, збоку. У процесі інсценування учні разом з педагогом "виховують" літературного персонажа. Тому такий прийом буде впливати непрямою дією на учнів.

Для формування почуття відповідальності молодших школярів досить ефективним є запровадження педагогічної технології "Створення ситуації успіху", в основі якої лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу виховання. Ситуація успіху досягається тоді, коли вихованець сам визначає цей результат як успіх. Тому важливо побачити в дитині особистість, що формується, допомогти їй розвинутися та розкритися духовно, стати відповідальною. Головною метою діяльності вчителя є надання можливості кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлювати свої здібності, віри у власні сили, а завданням – допомогти особистості дитини зростати в успіху, дати відчуття радість від здолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно прикласти зусилля. Технологія "Створення ситуації успіху" виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами [12, 326].

Педагогічними умовами формування почуття відповідальності молодших школярів є: спрямованість виховного процесу на розвиток особистісних цінностей, що зумовлюють відповідальну поведінку; насичення виховуючого середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва; достатнє осмислення дітьми молодшого шкільного віку знань, норм і правил поведінки, оволодіння прийомами планування, оцінювання, аналізу вчинків і ситуацій, які характеризують моральний обов'язок особистості; розвиток емоційної сфери, внутрішньої мотивації; включення молодших школярів у різноманітні види діяльності (навчально-пізнавальну, предметно-перетворювальну, комунікативну, оцінно-орієнтаційну, добродійну) з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей; координація життя і діяльності школярів органами учнівського самоврядування; поетапний розвиток почуття відповідальності дітей із систематичним діагностуванням і корекцією негативного досвіду; єдність зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності молодших школярів [8, 25 – 33].

Під почуттям відповідальності молодших школярів розуміємо інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні, морально-громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних наблизених дій. Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що у своїй сутності почуття відповідальності є новоутворенням молодшого шкільного віку і пов'язане з якісними психологічними змінами самих школярів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці психологічного супроводу формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку.

Література

1. Басюк Н.А. Антон Семенович Макаренко про виховання відповідальності / Н.А.Басюк // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. – К.: НПУ, 2000. – С. 3 – 7.
2. Басюк Н.А. Корекція почуття відповідальності молодших школярів / Н.А.Басюк // Початкова школа. – 2004. – №3. – С.7 – 9.
3. Басюк Н.А. Проблема відповідальності молодшого шкільного віку / Н.А.Басюк // Науково-педагогічний пошук молодих дослідників / За ред. О.А.Дубасенюк, А.В.Іванченка. – Житомир: ЖДПУ, 2000. – С.53 – 56.
4. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І.Д.Бех // Початкова школа. – К., 1994. – №9 – 10. – С. 4 – 8.
5. Каратаєва С.В. Почуття відповідальності в учнів 1 – 4 класів: засади виховання / С.В.Каратаєва // Навчально-методичний посібник: за ред. проф. Левківського М.В. – Житомир, 2004. – 158 с.

6. Мельник А. Проблема відповідальності молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / А.Мельник // Початкова школа. – Випуск – LIV. – Слов'янськ, 2011. – С. 357 –363.
7. Мироненко К.Р. Загальнонаукове розуміння відповідальності особистості / К.Р.Мироненко // Вісник Львівського педагогічного університету. – Вип.6. – Львів, 2000. – С. 257 – 259.
8. Мищенко К.Л. Педагогічні умови виховання почуття відповідальності в учнів 1 – 4 класів // Педагогіка та психологія. – Вип. 24. – Київ, 2005. – С. 25 – 33.
9. Петрик І.С. Формування почуття відповідальності у молодших школярів / І.С.Петрик // Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. – Ніжин, 2016. – С. 124 – 125.
10. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. О.М.Пехоти. – Київ, 2001. – С. 256.
11. Селуянова М.В. Почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку / М.В.Селуянова // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". – Київ, 2015. – С. 207 – 212.
12. Сидоренко О.Б. Відповідальність, як фактор підвищення навчальних досягнень у молодших школярів / О.Б.Сидоренко // Збірник наукових праць "Гілея: науковий вісник". – Київ, 2010. – С. 323 – 329.

УДК 373.3

ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Петрик М.І., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Турчин Т.М.**, кафедра педагогіки

У статті проаналізовано історичний аспект виховання дітей засобами природи. Автор доходить висновку, що екологічна освіта і виховання формують людину та її інтелект, сферу, здатність мислення, вміння передбачати наслідки своєї поведінки, усвідомлювати власну долю як долю рідної землі, а долю землі як свою особисту.

Ключові слова: природа, виховання, цінності, екологія, світосприйняття.

Сучасна екологічна криза актуалізує проблему формування у дітей і молоді стійкого ціннісного ставлення до природи, утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля.

Аналіз шкільної практики та результатів спеціальних досліджень засвідчує, що сучасна система освіти не забезпечує системного впливу на особистість молодшого школяра з метою подолання надмірного прагматизму стосовно навколишнього середовища.

Проблема виховання дітей засобами природи представлена в історії педагогічної думки. Гуманістичні підходи до організації взаємодії дітей із довкіллям висвітлені у працях А.Дістервега, Я.Коменського, А.Макаренка, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, та ін. Різні аспекти даної проблеми висвітлені науковцями, водночас питання формування нового, ціннісно-гуманістичного типу ставлення людини до природи залишились поза увагою науковців.

Мета статті – охарактеризувати історичний аспект проблеми виховання дітей засобами природи.

Гостра екологічна криза, спричинена неефективною взаємодією суспільства з довкіллям актуалізує проблему вчасного формування у дітей і молоді ціннісних орієнтацій стосовно природи, утвердження у свідомості молодих поколінь необхідності дбайливого ставлення до усіх проявів життя на землі. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування нового – ціннісно-гуманістичного типу ставлення людини до природи. Невиправданий утилітарно-прагматичний, споживацький підхід до природи має змінитись, набувши якісно іншого змісту та форм взаємодії у складній системі взаємостосунків "природа – людина – суспільство".

Проблема виховання дітей засобами природи представлена в історії педагогічної думки. Гуманістичні підходи до організації взаємодії дітей із довкіллям висвітлені у працях Я.Коменського, Г.Сковороди, А.Дістервега, К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін. Сучасний етап розробки проблеми розширив і поглибив методологічне підґрунтя її вирішення в освітній практиці. Так, значний внесок у філософське осмислення єдності людини і природи належить В.Вернадському, О.Галєєвій, Г.Платонову, І.Сафонову, І.Фролову та ін.

Наявний науковий фонд є свідченням особливої уваги до проблеми взаємодії особистості і природи. У контексті останнього особливого значення набуває визначення філософських аспектів досліджуваної проблеми, окреслення стратегічних шляхів її вирішення.

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" трактування поняття "ставлення" полягає у розкритті характеру поводження з ким, або чим-небудь [1, с.1186]. Таким чином, ставлення до природи нами тлумачиться як певний тип взаємодії у межах складної системи "природа – людина – суспільство", основний показник характеру взаємодії людини з природою. У контексті досліджуваної проблеми, ставлення до природи аналізуватиметься нами як внутрішня якість особистості, комплексне утворення, що є результатом взаємодії між людиною і природою, основою формування її екологічної культури.

Ставлення людини до світу має конкретно виражений культурно-історичний характер. У процесі свого розвитку, на кожному його історичному етапі людство виробило певну систему ставлень до природи, що узагальнено відображена у трьох основних концепціях, що характеризують становлення і розвиток процесів взаємодії у системі "природа – людина – суспільство".

Так, перша з них розкриває зміст взаємин людини з природою на основі визнання її могутності. У такому контексті природа є предметом обожнення та всезагального поклоніння. В.Кутирев вважає, що першим типом ставлення людини до природи була "святолюбивість", що передбачала повагу до усіх видів життя, звичаїв, традицій тощо [4, с.45].

Абсолютною протилежністю першій є друга концепція, в основі якої ідея підкорення природи людиною, задоволення її споживацько-прагматичних потреб як основи соціально-економічного розвитку, ставлення до природи детерміновано парадигмою людської винятковості. За такого підходу екологічна свідомість набуває антропоцентричних ознак: протиставлення людини як найвищої цінності природі, природа як власність, прагматичний характер взаємозв'язку.

Поява вчення В.Вернадського про ноосферу стала початком нового розуміння сутності проблеми взаємин людини з природою, що спричинило поширення ідей гармонійного, взаємопов'язаного розвитку суспільства і природи. Третя концепція коеволюції М.Мойсеєва, С.Родіна, Р.Флейвела, на нашу думку, дає змогу найбільш повно враховувати проблеми суспільства і природи і на цій основі будувати модель взаємодії у складній системі "природа – людина – суспільство".

Аналізуючи різні філософсько-культурологічні концепції, які розкривають характер ставлення людини до навколишнього середовища, Г.Пустовіт виділяє такі: біоцентризм (Р.Неш, Р.Аллен та ін.), екоцентризм (О.Леопольд, Дж.Лавлюк), глибинної екології (А.Наесс, С.Джоанна, Ф.Петра та ін.), екологічної етики (М.Зібнер, Т.Кісфер, Д.Пірс), екологічної естетики (Н.Маньковська, Ю.Сепанма, Т.Жессоп), концепції антиантропоцентризму й іненвайроменталізму (У.Бек, М.Белл), різні "рухи" з їх розмаїттям напрямів, форм і методів боротьби за порятунок природи, сталого розвитку. Дані концепції, відображаючи той чи інший рівень розвитку суспільства, цінності та орієнтири, відкривають нові пріоритети та напрями екологічної проблематики, форми взаємодії суспільства і природи.

Аналіз концепцій та ідей дає змогу виокремити проблему взаємодії людини з природою як основну, де визначальним є її ставлення до навколишнього середовища. Проте їх дослідження не дозволяє прослідкувати генезу ставлення людини до природи, оскільки антропоцентричні та екоцентричні тенденції не мають чітких часових меж та можуть співіснувати у межах одного культурно-історичного періоду.

Цінне значення має ставлення людини до природи на основі її релігійно-філософських поглядів, так як саме вони містять потужний потенціал щодо висвітлення питання взаємодії людини і природи. З цієї метою в історії розвитку цивілізації було виокремлено два періоди: дохристиянський (язичницький) та період, позначений прийняттям християнства як основної релігії українців.

Дохристиянська людина античної культури, перебуваючи у повній залежності від природи, будучи природною істотою, надавала їй особливого значення. Беручи від природи усе необхідне для життя вона намагалася побудувати свою взаємодію з нею таким чином, щоб жити з природою у повній злагоді. Дохристиянські вірування побудовані на анімїзмі (оживленні), анімїзмі (одухотворенні) та антропоморфізмі (олюдненні), за висновком вчених, відігравали позитивну екологічну роль (О.Афанасьєв, А.Бегека, А.Глушак, Г.Лозко, М.Рибачук, Б.Рибаків).

Дослідники дохристиянської доби, по-різному намагаючись пояснити особливості вірувань давніх слов'ян, неодноразово доводять той незаперечний факт, що язичництво абсолютно задовольняло життя давніх слов'ян, навчало жити у гармонії з природою. Давня людина вшановувала живу і неживу природу, наділяючи їх особливою субстанцією – духом, обожнювала і умилювала те, що приносило їй біду і негаразди. Шукаючи шляхи гармонізації своїх відносин з природою, людина намагалась жити з нею у злагоді. Цей незаперечний факт знаходить своє підтвердження у творах мислителів античності, у яких особлива увага акцентується на питаннях єдності людини з природою як єдиної системи (Арістотель, Теофаст, Плутарх, Гіппократ).

Таким чином, можемо зробити висновок, що язичництво це період, коли людина перебувала з природою у повній гармонії, природа безпосередньо включалась у сферу активної діяльності людини.

Проблема природоохоронного виховання дітей у дохристиянський період знаходить своє висвітлення у працях Т.Усатенко, яка детально досліджуючи виховні традиції цього періоду, вказує на те, що виховання у цей час пов'язується із світоглядною системою, основою якої є язичництво. У процесі залучення дітей до праці здійснювалось і їх виховання. Практичними сходинками до пізнання природи дитиною були збиральництво, рибальство, землеробство, скотарство – основні види господарської діяльності людини, з якими у процесі дорослішання вона ознайомлювалась.

Проблема екологічного виховання дітей у дохристиянський період характеризується відсутністю єдиної виховної системи. Процес екологічного виховання уявно поділявся на два періоди: перший – від народження до семи років, другий – від семи до чотирнадцяти років. "Метою виховання дітей східних слов'ян у період від народження до семи років було пізнання дитиною навколишнього світу, оволодіння навичками і вміннями, необхідними для найпростішого існування". Від самого свого народження діти перебували у тісному контакті з природою, яка була основою їх життя. Усвідомлюючи свою спорідненість з навколишнім світом, вбачаючи в ньому сенс свого життя діти відчували себе його частиною. Усе, що оточувало дитину: предмети побуту, одяг, посуд, іграшки та ін. мало зображення об'єктів природи (система макрокосмосу), що у кінцевому результаті сприяло екологізації свідомості підростаючого покоління.

Отже, виховання у праці і засобами праці – основна ознака дохристиянської доби. Те, що вшановувалось, чому поклонялась доросла людина, відкладалося у свідомості дитини, яка засвоювала досвід багатьох поколінь роду, що передавався шляхом переповідування родових легенд і старанного дотримання численних засторог, рекомендацій, пересторог, які їй орієнтували поведінку дитини у довкіллі.

Провідною ідеєю виховної системи язичницького періоду є гармонійна єдність між людиною і навколишнім світом. Таким чином, язичницький світогляд породив особливий вид ставлення людини до природи, який відіграв позитивну екологічну роль. Основні положення язичницької культури заперечують антропоцентричні підходи та є основою майбутньої екологічної збалансованої культури. Досліджуючи філософські аспекти взаємодії особистості та природи, Г.Пустовіт приходить висновку, що саме дохристиянська цивілізація мала значно вищий рівень культури спілкування з природою, ніж усі наступні покоління [5, с. 4].

Наступний період насичений великими суспільно-історичними подіями, що так чи інакше вплинули на генезис ставлення людини до природи: заснування Київської Русі, поява національної писемності, запровадження християнства. У цей час з'являються теолого-філософські праці, у центрі уваги яких – проблема природи людини, її ставлення до природи зовнішньої та до Бога. У творах мислителів (Ярослав Мудрий, Володимир Мономах, Никифор, Кирик Новгородський, Іларіон Київський) розглядаються різні аспекти життя тогочасної людини у контексті її взаємозв'язків зі світом. Творіння людиною добрих справ по відношенню до усього живого, пошук шляхів гармонійного співіснування людини і природи - основна тема творів давньоруської писемності. У контексті останнього заслуговують на увагу й праці українських філософів, у яких висвітлюються питання призначення людини, її ролі у світобудові, необхідності налагодження гармонійних відносин людини з природою, а також порушується проблема первинності природи та її ролі у становленні людини (Стефан Калиновський, Феофан Прокопович, Григорій Сковорода та ін.).

Аналіз філософсько-культурологічних поглядів та ідей дає змогу зробити висновок про те, що природа розуміється як найвища цінність, а шляхи пошуку гармонії з нею є сенсом життя людини.

Прихід християнства ознаменував нову еру у ставленні людини до природи, запропонував протилежні античності світоглядні та життєві орієнтири. Існують різні думки з приводу ролі та значення прийняття християнства. Варто відзначити, що у контексті нашого дослідження даний історико-культурний факт аналізується виключно через призму ставлення людини до природи. Так, дослідники (А.Глушак, М.Мойсєєв, Г.Платонов, С.Пролєєв, М.Рибачук) основну увагу акцентують на тому, що саме християнство поклато кінець варварським часам, стало початком відліку нового життя прогресивного європейського розвитку. Проте, прихильники антропоцентричної концепції критикують християнство, основною ознакою якого називають прагматизм та антиекологізм. За їх висновком християнство поставило у центр світу людину, наділивши її необмеженими можливостями, тим самим визначивши незаперечний постулат, що усе тепер вирішує Бог-творець, який вручає людині усе для того, щоб вона володарювала.

На думку інших дослідників, прихильників екофільної концепції, саме християнська ідеологія сприяла розвитку позитивних традицій ставлення людини до природи, розуміння самоцінності усього живого.

Основою подальшого розвитку цивілізації стала парадигма "людської винятковості", в межах якої формувався відповідний тип ставлення людини до природи. У світобудові основну роль було відведено людині, яка стала творцем усього і самої себе.

Сучасне суспільство, досягнувши високого технологічного рівня розвитку, нехтує законами природи, змінюючи акценти і визначаючи напрями взаємодії з природою, що досить часто призводить до негативних невідворотних наслідків. Екологічна криза, за висновком науковців, є результатом недбалого ставлення людини до природи, її переконаності у власній могутності. Активно та цілеспрямовано діючи на природу, людина поступово перетворює її на світ свого буття, який забезпечує її існування. Діяльність людини по відношенню до природи носить руйнівний характер, що створює загрозу існування.

Сьогодні, як підтверджують результати аналізу літературних джерел, філософському переосмисленню підлягають уявлення про взаємозв'язки в системі "природа – людина – суспільство", зміст людської діяльності як специфічної форми активного ставлення людини до навколишнього світу. Вивчаються можливості її цілеспрямованої зміни й перетворення для задоволення потреб соціуму. Актуальність екологічної кризи зумовлює необхідність її філософського переосмислення та докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи.

Філософські аспекти розвитку екологічної освіти і виховання знайшли своє відображення у працях Е.Гірусова, М.Кисельова, В.Крисаченка, В.Липицького, В.Нестеренка, О.Салтовського, Г.Платонова та інших. Загальною тенденцією, яка характерна для праць цих авторів є те, що у зв'язку із всезростаючою екологічною кризою набуває актуальності пошук нових засад існування людства, яке має відмовитись від технократичних ілюзій і перейти на якісно новий рівень взаємодії з природою. Тобто сучасна людина має відмовитись від панування, підкорення, бездушної експлуатації. Відтак, основним мотивом її життя і діяльності має стати бажання усвідомити незаперечну цінність природи та будувати свою діяльність екологічно доцільно.

З вищезазначеного слідує, що дбайливе ставлення особистості до природи в цілому чи окремих її об'єктів передбачає формування переконаності у необхідності збереження природи. Так, М.Кисельов, визначаючи головною проблемою цивілізації подолання екологічної кризи, оцінює її як "масштабну, багатоаспектну та складну для розв'язання". Екологічну проблему він називає "своєрідним вузлом, в якому переплітаються традиційні життєво важливі питання виробництва, економіки, охорони здоров'я, раціонального природокористування, політики, національної та загальнолюдської безпеки" [3, с. 25]. У свою чергу, М.Мойсєєв екологічні реалії розглядає як надзвичайно складні для розв'язання.

Сучасний стан речей підтверджує той факт, що людство дійшло до тієї межі, коли все залежить від самої особистості. Тому суспільство повинно допомогти у формуванні нової людини, яка мала б такі основні якості: готовність відмовитися від будь-яких форм володарювання заради того, щоб бути повною мірою людиною, мати любов та повагу до всіх форм та проявів життя, що сполучається зі здатністю до глибоко осмисленої практичної дії. Зупинити складні кризові процеси, що відбуваються у природі можливо лише за умови зміни стереотипу у ставленні людини до неї. Всюдисущий прагматизм, утилітаризм, бездушність, дисгармонія мають відійти на інший план, надавши пріоритет гармонії, добру, турботі, шані, поміркованості, розумінню тощо.

Таким чином, сучасна екологічна криза вимагає від людини нового способу мислення, нової форми світосприймання, в основі якого ідея природної винятковості є домінуючою. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних механізмів гармонізації взаємодії людини з природою, відновлення порушеної динамічної рівноваги у системі "людина-природа".

У результаті активного обговорення цієї проблеми у філософській літературі утвердилось розуміння суті екологічного виховання як системи цілеспрямованого постійного впливу на свідомість і поведінку об'єкта з метою формування у нього відповідних норм стійкого ставлення до природи. У свою чергу, мета екологічного виховання тлумачиться як усвідомлення особою соціально-екологічного ідеалу, екологічно правильної поведінки, певних переконань, моральних принципів, що визначають її життєву позицію і поведінку в галузі охорони оточуючого середовища та раціонального використання природних ресурсів.

Отже, сутність поняття екологічне виховання тлумачиться нами як процес формування особистості, спрямований на усвідомлення морально-етичних норм і правил поведінки стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність дбайливого ставлення до усього живого та власної відповідальності за майбутнє довілля. Саме тому екологічна освіта і виховання формують людину та її інтелектуальну сферу, здатність до логічного мислення, вміння передбачати наслідки своєї поведінки, усвідомлювати власну долю як долю рідної землі, а долю землі як свою особисту.

Подальше дослідження полягає у розробці методики виховання дітей засобами природи.

Література

1. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
2. Вернадський В.И. Научная мысль как планетарное явление / В.И.Вернадский. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
3. Кисельов М. Методологія екологічного синтезу // М.Крисаченко, Т.В.Гардашук. – Київ: Наукова думка, 1995. – 158 с.
4. Кутирев В.О. Людина і світ: три парадигми взаємодії / В.О.Кутирев // Філософія і соціологічна думка. – 1991. – №7. – С. 53 – 65.
5. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Г.П.Пустовіт // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С. 2 – 7.

УДК 364-781

ЗМІСТ ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Петруша Р.Р., магістрант факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Сватенков О.В.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті розкривається зміст та методи соціальної терапії у діяльності соціального працівника. Розкривається сутність поняття "соціальної терапії".

Ключові слова: соціальна терапія, адміністративний метод соціальної терапії, економічні методи соціальної терапії, психолого-педагогічні методи соціальної терапії, соціальна робота.

Трансформаційні процеси, що відбуваються у сучасному українському суспільстві сприяють зростанню соціальної напруженості, появи та поглиблення соціальних проблем на індивідуальному, груповому та загальносоціальному рівнях. За таких умов соціальна робота стає все більш технологізованою сферою професійної діяльності. Все більшого значення набуває вміння соціального працівника використовувати у своїй роботі численні методи, форми і технології роботи. Однією з таких технологій є технологія соціальної терапії.

Метою нашої статті є визначити та охарактеризувати зміст та методи соціальної терапії у діяльності соціального працівника.

Соціальна терапія – порівняно нова технологія, яка набуває дедалі більшого поширення в сучасній соціальній практиці.

Холостова визначає її як комплекс рішень, процедур, заходів та дій, спрямованих на вирішення соціальних проблем різного рівня організації. З цього визначення випливає, що соціальна терапія це явище, яке можна розглядати і аналізувати на різних рівнях організації суспільства. Рівні соціальної організації будуть визначати цілі, завдання, можливості та методи, використувані в процесі соціально-терапевтичного впливу на конкретний соціальний об'єкт [2].

При цьому основною метою соціально-терапевтичного впливу є вирішення тих проблем, які ускладнюють процес соціального чи особистісного функціонування суб'єкта [3, с. 188 – 191]; досягнення максимально можливого рівня соціального здоров'я – стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя особистості, функціонування та адаптації осіб з фізичною і психічною патологією, а також неблагополучних у соціальному плані [6, с. 220 – 227].

Таким чином соціальна терапія спрямовується на вирішення різних завдань характер і зміст яких визначаються конкретною проблемою чи групою проблем які стоять перед суб'єктом і потребують свого вирішення. Попри це все ж можна визначити основні завдання соціальної терапії [3, с. 188 – 191]:

- виправлення, корекція поведінки та діяльності суб'єкта;
- попередження дисфункцій;
- забезпечення нормального розвитку суб'єкта;
- самоствердження особистості суб'єкта.

Методи соціальної терапії – це, перш за все, методи вирішення різних соціальних та особистісних проблем людини, групи чи колективу. Ці методи можуть з успіхом застосовуватися як соціальними працівниками, так і іншими фахівцями, які працюють в соціальній сфері. Однак, в практиці соціальної роботи протягом її вікової історії склалася власна система методів і форм впливу, які можна розглядати як специфічні методи соціальної терапії в практиці соціальної роботи.

Методи соціальної терапії спрямовані на усунення соціального діагнозу, поставленого в результаті діагностики. У змістовному аспекті соціальний працівник, який використовує терапевтичні методи, спирається на досягнення соціальної роботи, педагогіки, психології, психіатрії, психотерапії. Цей міждисциплінарний характер методів впливу на клієнтів обумовлює складність технології соціальної терапії. Уміння розташувати до себе підопічного, доброзичливість, щире співчуття і співпереживання входять в число якостей, від яких поряд з професіоналізмом соціального працівника залежить терапевтичний успіх.

Будь-який з методів терапевтичного впливу включає два компоненти: інтелектуальний, пов'язаний з інформаційним впливом слова; емоційний - вираз обличчя, тембр і інтонації голосу, характер і особливості жестів. Соціальний працівник є для клієнта авторитетом, зразком поведінки, експертом і емоційно близькою людиною через "зв'язок", що виникає в рамках терапевтичного процесу.

За роки практики вже визначаються ті методи соціальної терапії, які зарекомендували себе як найбільш ефективні. Це адміністративний, економічний та психолого-педагогічний [1, с. 89; 5, с. 20].

Адміністративний метод характеризується жорстким дотриманням формальних норм та правил, які існують в суспільстві (законів, інституцій, положень і т.д.). Він будується на принципах соціальної ієрархії, панування і підпорядкування. Найбільш результативно цей метод показав себе під час використання на практиці в державних, судових та адміністративних органах та установах.

Використання адміністративних методів передбачає вироблення суб'єктом певних рішень, їх точне формулювання, видачу відповідних команд чи вказівок, а також відстеження процесу їх виконання нижчестоящими структурами та підрозділами. Прикладами використання адміністративних методів у практиці соціальної терапії є прийняття главою адміністрації рішення про встановлення опіки над неповнолітньою дитиною, судові рішення про позбавлення батьківських прав.

Економічні методи. Дана група методів соціальної терапії передбачає, що в процесі їх використання можуть бути враховані і проаналізовані економічні інтереси та економічний стан того чи іншого соціального суб'єкта. Прикладами подібних методів є економічні пільги, економічна підтримка (допомоги, пенсії тощо) та економічні санкції. Ефективність економічних методів соціальної терапії значно зростає, коли їх використання супроводжується застосуванням і ряду інших методів.

Психолого-педагогічні методи. На відміну від адміністративних та економічних методів соціальної терапії, психолого-педагогічні методи спрямовані, в першу чергу, на окрему людину або на малі соціальні групи. Використання цих методів на практиці передбачає вплив як на систему взаємин у малих групах, так і на внутрішній світ людини, його систему ціннісних орієнтацій та ідеалів. Характерною особливістю цієї групи методів є те, що вони мають "відкладений ефект", тобто результати їх застосування на практиці стають видно далеко не відразу. До зазначених методів належать переконання, виховання, психологічна корекція.

Усі ці групи методів соціальної терапії по-різному використовуються суб'єктами соціальної діяльності, у тому числі і соціальними працівниками, в залежності від характеру і змісту конкретного соціального діагнозу.

Розглядаючи соціальну роботу в системі методів соціальної терапії, можна стверджувати, що вона є одним з універсальних методів вирішення соціальних проблем, який передбачає комплексне використання всіх вищезазначених методів. При цьому, основною метою соціально-терапевтичного впливу є вирішення тих проблем, які ускладнюють процес соціального чи особистісного функціонування суб'єкта. Однак, вирішення соціальної проблеми клієнта в практиці соціальної терапії може виглядати по-різному.

Розглядаючи соціальну роботу в системі методів соціальної терапії, можна стверджувати, що вона є одним з універсальних методів вирішення соціальних проблем, який передбачає комплексне використання всіх вищезазначених методів.

Наприклад, при роботі з бездомними важливо не тільки мотивувати їх покинути вулицю, але і допомогти їм відбутися економічно: знайти роботу, виступити посередником, відповідальним за випадок, і провідником соціальних змін.

Організуючи і здійснюючи процес соціально-терапевтичного впливу на клієнта, соціальний працівник повинен володіти комплексною теоретичною підготовкою і спиратися в своїй діяльності на певну концептуальну схему. Його втручання в проблему має бути ефективним на всіх рівнях її існування і функціонування.

Найвідповідальніший момент в практиці соціального працівника – проведення запланованих змін для вирішення конкретної проблеми або комплексу проблем. Внутрішня структура цього процесу може розглядатися як такі основні етапи соціальної терапії [5, с. 18].

1. Знакомство фахівця з проблемою, запрошення клієнта до співпраці. Саме тут закладається можливість ретельної підготовки до подальшої діяльності за рішенням виниклої проблеми.
 2. Оцінка проблеми, її значущості для клієнта, місця, яке вона займає в його житті. Цей етап передбачає збір необхідних для подальшої роботи відомостей про клієнта, його системі зв'язків і відносин з іншими людьми.
 3. Планування подальшої діяльності і прийняття взаємних зобов'язань. Тут клієнт і соціальний працівник розглядають весь діапазон можливих шляхів і способів вирішення проблеми, вибирають найбільш ефективні і прийнятні, визначають відповідальність кожної зі сторін за наступні дії і складають графік спільної діяльності.
 4. Здійснення запланованих змін. Клієнт і соціальний працівник у міру можливості виконують взяті на попередньому етапі зобов'язання, тобто, здійснюється процес власне соціально-терапевтичного втручання і здійснення соціальних змін.
 5. Оцінка отриманих результатів і завершення роботи. Цей етап соціальної терапії передбачає аналіз результативності спільної діяльності клієнта і соціального працівника за рішенням будь-якої проблеми, внесення, при необхідності, відповідних коректив в цей процес і складання рекомендацій для подальшої життєдіяльності клієнта.
- Правильно організований і проведений процес соціальної терапії дозволяє не тільки подолати виниклі соціальні або особистісні труднощі людини, а й гармонізувати систему його взаємин з іншими людьми, соціальним і природним середовищем існування.

Література

1. Астапов В.В. Технология социальной работы: курс лекций для студентов очной формы обучения по направлению подготовки 040101.65 "Социальная работа" / Астапов В.В. – Красноярск: СибГТУ, 2011. – 262 с.
2. Довідковий посібник з соціальної роботи / За ред. Павлова А.М., Холостової Є.І. – М., 1997.
3. Короткий курс лекцій з дисципліни "Технологія соціальної роботи" Ч.1. Навчальний посібник для вузів (матеріали для семінарських і практичних занять) / Під ред. Ціткілова. – Новочеркаськ, Ростов-на-Дону, 1998.
4. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы: Учебное пособие. – Владивосток: изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
5. Топчій Л.В. Соціальне обслуговування населення: цінності, теорія, практика: навч. посіб. / Л.В.Топчій. – М:Вид. РГСУ, 2011.
6. Тюття Л.Т., Іванова. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. – К.: ВМУРОЛ "Україна", 2004. – С. 220 – 227.

УДК 364.041+37.013.42

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Піщулін Д.С., магістрант факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Криловець М.Г.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

*У статті йде мова про особливості формування здорового способу життя підлітків та висвітлюються результати проведеного дослідження серед учнів загальноосвітньої школи.
Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, спосіб життя учнів.*

*В статье идет речь об особенностях формирования здорового образа жизни подростков и освещаются результаты проведенного исследования среди учеников общеобразовательной школы.
Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, образ жизни школьников.*

*The article deals with the formation of a healthy lifestyle of adolescents and highlights the results of the research conducted among the students of the secondary school.
Key words: health, healthy way of life, lifestyle of students.*

Наприкінці ХХ століття перехід України до нових стандартів життя в умовах глобального розвитку людства підвищив вимоги до витривалості й адаптаційних здібностей людини, при цьому збільшення об'єму інформації у непростих умовах навчання, підвищення психологічних і

фізичних навантажень на здоров'я школяра дали підставу стверджувати, що учнівська молодь є найбільш вразливою частиною суспільства.

Здоров'я молодого покоління є складовою глобального значення, що може розглядатися як філософська, економічна, соціальна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, як додатковий капітал, як індивідуальна і суспільна цінності, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем.

Актуальність дослідження з проблеми формування здорового способу життя в загально-освітньому навчальному закладі зумовлена потребами суспільства у формуванні підростаючого покоління з високим рівнем інтелігентності, духовності, творчого потенціалу, фізичного і психічного здоров'я.

Школярі вважаються майбутнім нації, і не дарма, адже через декілька років вони стануть робітниками, воїнами, рятувальниками, годівниками і опорою країни. Ця категорія населення акумулює творчий потенціал, який призводить до позитивних зрушень в суспільстві. Нинішній негативний стан навколишнього середовища, недостатня ефективність системи охорони здоров'я, відсутність або низький рівень мотивації у молодого покоління до ведення здорового способу життя, набуті шкідливі звички, негативні емоції призводять до того, що за даними Міністерства охорони здоров'я України, сьогодні більш ніж у 50% школярів спостерігається функціональні відхилення в діяльності різних систем організму.

Звіт ВООЗ про здоров'я у світі 1995 р. свідчить, що захворювання та стани, пов'язані із способом життя людини, є причиною 70 – 80% смертності у розвинутих країнах і приблизно 40% – в країнах, що розвиваються [7, с.6].

Проблематика збереження здоров'я та формування здорового способу життя школярів підліткового віку перебуває в полі зору таких вітчизняних науковців як: Зимівець Н.В., Ідрісова Н.О., Бережна Т.І., Вакуленко О.В., Капська А.Й., Лапаєнко С.В. Вони в своїх наукових роботах та дисертаціях розкривають різні грані можливостей формування здорового способу життя серед підлітків, обґрунтовують принципи ЗСЖ, розроблюють програми цілеспрямованого впливу на формування ЗСЖ серед підлітків.

Як вважають науковці (Л.Піндер [5], І.Рутман, О.Балакірева, О.В.Вакуленко [2], Н.Комарова, Р.Левін, О.Яременко [6]) спрямованість формування здорового способу життя передбачає: позитивний вплив на чинники довкілля; зменшення рівня соціально-економічної і політичної несправедливості; пом'якшення негативного впливу опосередкованих чинників здоров'я, ширших, ніж прямі детермінанти, тобто тих, що стосується загального добробуту; зміщення акцентів у суспільній свідомості щодо використання різноманітних ресурсів у напрямі запобігання шкоді здоров'ю, всупереч майбутнім витратам на ліквідацію наслідків заподіяної шкоди; переорієнтація медичних служб на пріоритетність профілактики погіршення здоров'я відносно боротьби з його наслідками; позитивний вплив на здатність індивідів позитивно впливати на власне здоров'я.

Вітчизняний дослідник Пивоварова Н.П. в своїй науковій праці окреслює показники здорового способу життя, такі як:

- рухова активність;
- харчування;
- наявність шкідливих звичок;
- безпечна сексуальна поведінка, чинник розповсюдження ВІЛ/СНІДу [7, с.12].

Формування певного способу життя у людини обумовлено конкретними соціальними умовами. При більш-менш однаковому рівні потреб, що характерний для даного суспільства, кожна особистість характеризується своїм індивідуальним способом їх втілення, тому поведінка людей різна і залежить від багатьох факторів. Свідомий, іноді несвідомий вибір способу життєдіяльності проходить через процес соціалізації особистості індивіда. Ці два процеси є взаємопов'язані: здоровий спосіб життєдіяльності є передумовою та гарантом соціалізованого входження молодої людини у реалії нашого світу, становлення її як соціальної особистості [4].

Дослідник Лапаєнко С.В. у своїй дисертації зазначає про чотири сфери виховного впливу на школярів з метою формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя:

- перша сфера виховного впливу – навчальні предмети, в які інтегруються знання про ЗСЖ;
- друга сфера виховного впливу спрямована на розширення сфери спілкування учнів зі школярами інших класів;
- третя сфера – участь позашкільних та громадських організацій у процесі формування ціннісних орієнтацій школярів на ЗСЖ;
- четверта сфера виховного впливу – організаційні заходи, спрямовані на перетворення шкільного та домашнього середовища відповідно вимог ЗСЖ [3, с.89-94].

Основною метою нашого дослідження є вивчення проблематики поставленого питання формування ЗСЖ, теоретичного обґрунтування та перевірки соціально-педагогічних умов формування здорового способу життя підлітків.

Для дослідження рівня дотримання школярами здорового способу життя було проведено опитування методом анкетування, тобто було засноване на опосередкованій соціально-психологічній взаємодії між дослідником і опитуваним (респондентом). Можливість застосування даного методу у великому діапазоні дослідницьких цілей дозволяє вважати його універсальним. Не випадково інтерв'ювання здавна використовують у роботі представниками різних наукових шкіл в будь-якій науці про людину.

Разом з тим, інтерв'ю вважається одним з найбільш суб'єктивних методів у сучасному арсеналі наукового пізнання, бо існує великий ризик отримання недостовірної, свідомого чи випадкового викривлення інформації [1, с.90].

Можна зазначити, що опитування було стандартизованим, тобто проводилось за чітко розробленою схемою, для всіх респондентів були розроблені однакові анкети. Це дає свої результати – забезпечується можливість точної обробки результатів і виявлення основних тенденцій в поведінці опитуваних, підвищується надійність даних опитування.

Першим критерієм оцінки була обізнаність школярів у питаннях здоров'я, розуміння школярами принципів здорового способу життя, розуміння шкоди від поганих звичок. Після підрахунку ми можемо побачити, що школяри мають рівень знань вище середнього, але ще не достатній для повного розуміння потреби у веденні здорового способу життя. Найвищий рівень знань школярі мають у розумінні факторів, що впливають на збереження здоров'я, найнижчий у розумінні загальних принципів здорового способу життя.

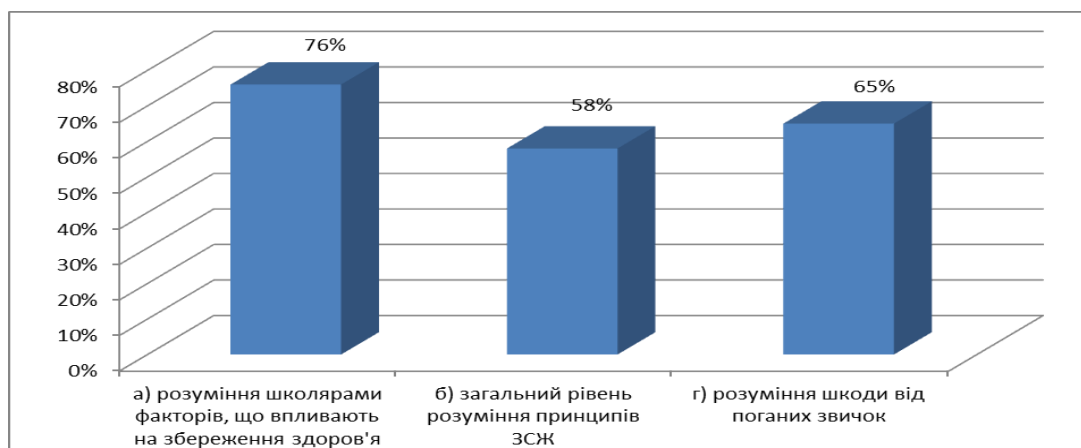


Рис. 1. Результати діагностики знань учнів у питаннях ЗСЖ

Вивчення провідних мотивів заняття спортом у підлітків. Отримані результати свідчать що для опитаних учнів восьмих та дев'ятих класів переважають мотиви а) прагнення до фізичної досконалості; б) бажання покращити настрій та позбутися нервового напруження; в) досягнення гармонії в житті. Як бачимо мотиви збереження здоров'я та підвищення резервів організму мають найнижчий рівень серед інших та розподілені приблизно порівну.

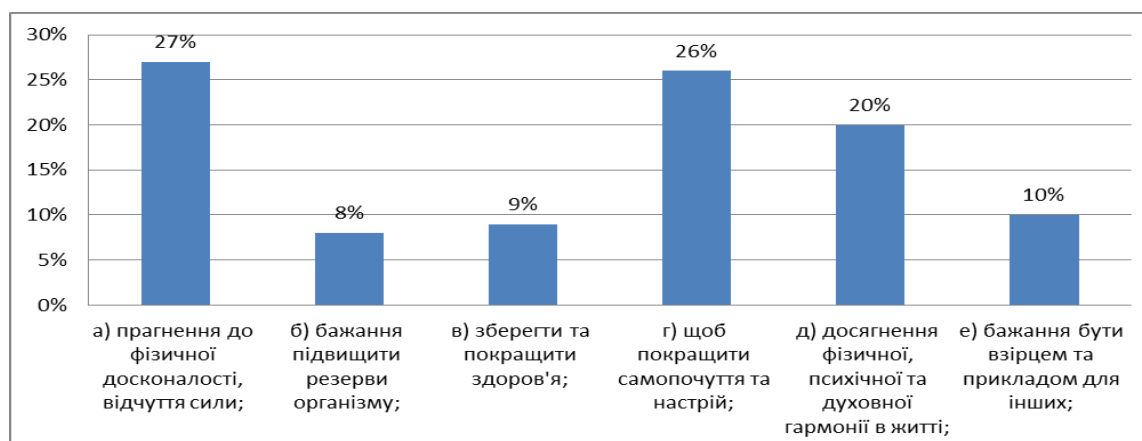


Рис. 2. Результати вивчення мотивації підлітків щодо заняттями спортом

Вивчення цінності здоров'я в житті підлітків. Як можемо побачити по гістограмі, здоров'я як цінність відмічають 61 відсоток школярів, також вони відповідали, що для них також є цінним здоров'я рідних та близьких для них людей, життя, сім'я, друзі. Також видно, що для 39 відсотків школярів здоров'я не стоїть на першому місці.

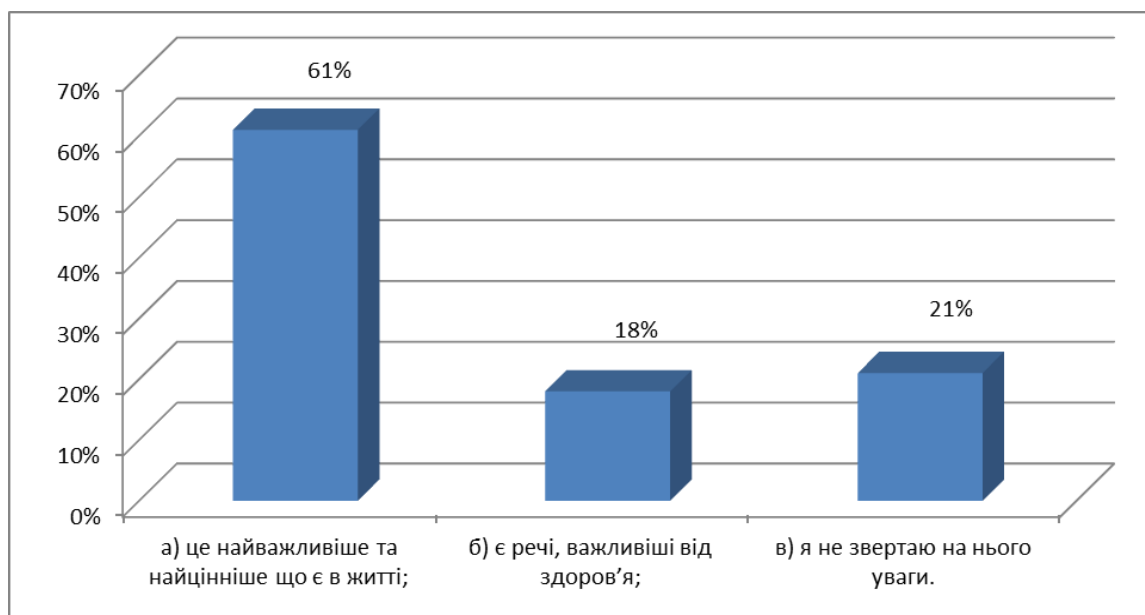


Рис. 3. Результати вивчення цінності здоров'я у житті підлітків

Дослідження способу життя який ведуть школярі. Як бачимо, регулярним заняттям спортом та зарядкою займаються 48 відсотків респондентів, також вони зазначали, що займаються в спортивних секціях, гуртках гімнастикою, волейболом, футболом, спортивним туризмом, легкою атлетикою, підтягуваннями на перекладині та ін.

Рівень дотримання правил здорового способу життя складався з багатьох критеріїв, таких як: дотримання раціонального харчування, нормальна тривалість відпочинку, достатня рухова активність, дотримання чистоти та гігієни власного тіла, відсутність поганих звичок, таких як паління, вживання алкоголю та наркотиків. Як бачимо, 65 відсотків школярів дотримуються правил здорового способу життя, тобто не мають поганих звичок, ведуть активне життя, дотримуються гігієни та ін...

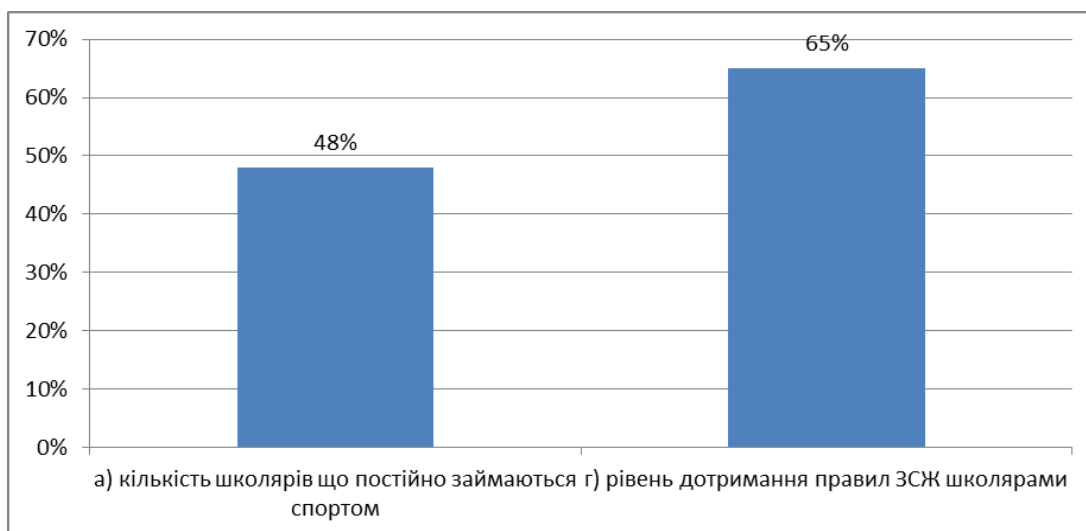


Рис. 4. Рівень ведення здорового та активного життя серед школярів

Оцінка самопочуття, настрою та самооцінка рівня здоров'я, що має школяр. В кожен з цих трьох показників входило багато критеріїв, які були порашовані та представлені нижче. Як бачимо, учні досить високо оцінюють рівень свого здоров'я, лише декілька учнів зазначили, що стур-

бовані рівнем власного здоров'я. Найнижчим виявився рівень самопочуття, 67 відсотків. Багато школярів відмічали, що відчують запаморочення, швидко втомлюються та відмічали, що їм важко сконцентруватись на уроці. Дехто зазначав, що він/вона часто відчуває роздратованість.

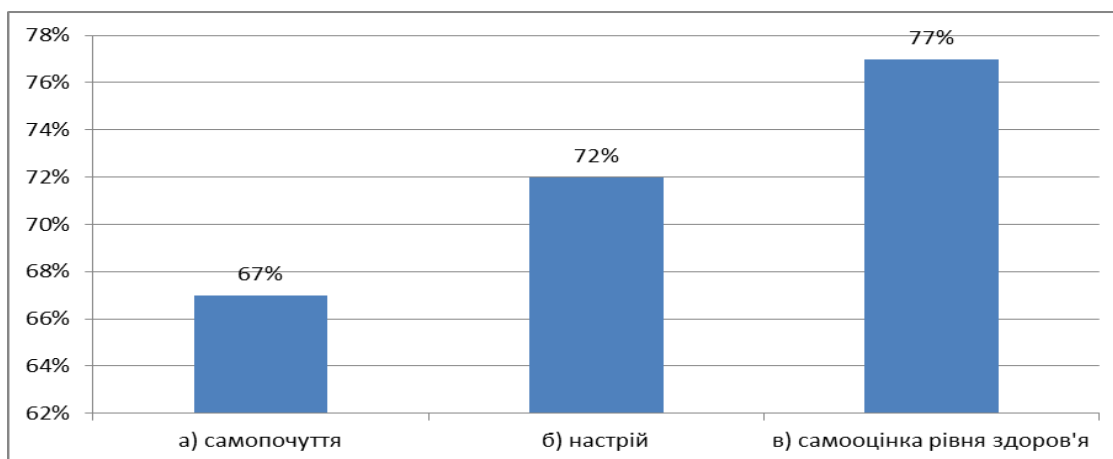


Рис. 5. Результати діагностики самопочуття, настрою, рівня здоров'я

Дослідження відношення школярів до алкогольних напоїв та тютюнових виробів. Як бачимо по діаграмі негативне відношення мають 90 відсотків школярів, а позитивно відносяться 9 відсотків. Один відсоток мають нейтральне відношення.

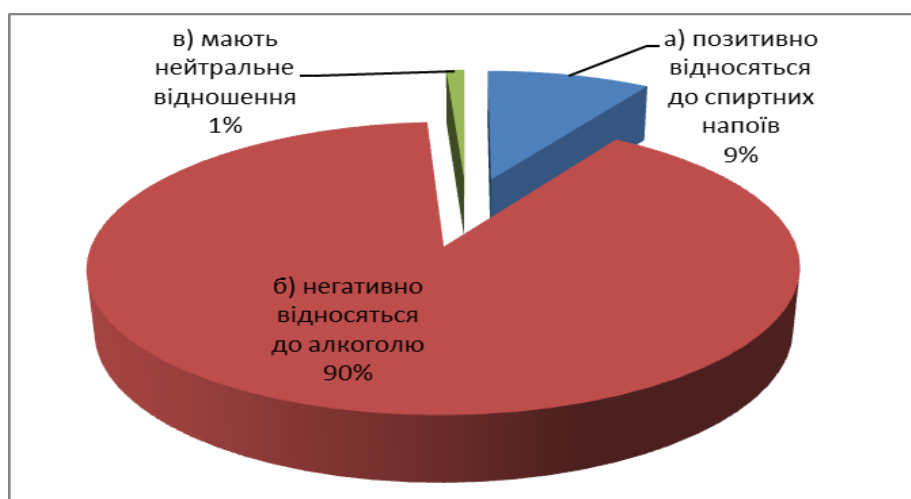


Рис. 6. Результати діагностики відношення до алкогольних напоїв

Хочеться зазначити, що попри такий низький рівень позитивного ставлення в учнів до спиртних напоїв, були отримані відповіді школярів, після підрахунку яких можна побачити, що вже спробували палити тютюнові вироби 20 відсотків опитаних у віці починаючи з 11 і до 13 років. 75 відсотків опитаних відповіли, що ніколи не палили та й не збираються починати. А алкогольні напої вже встигли спробувати 36 відсотків опитаних, тобто третина від усіх школярів у віці з 10 до 13 років. 61 відсоток опитаних відповіли, що алкогольні напої ніколи не куштували та й не збираються.

Формування здорового способу життя підлітків є важливим напрямком в діяльності соціального працівника. Отримані результати опитування дозволили оцінити рівень знань школярів у питаннях здоров'я та здорового способу життя, дотримання ними принципів здорового способу життя, їх відношення до здоров'я, відношення до поганих звичок, виокремлення провідних мотивів занять спортом.

Література

1. Борисюк С.О., Конончук А.І., Яковець Н.І., Щербина Ю.М. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях): Навчальний посібник – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. – 287 с.
2. Вакулєнко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: Дис. ...канд. пед. наук, Київ – 2001.
3. Лапаєнко С.В. Формування ціннісних орієнтацій старших підлітків на здоровий спосіб життя: Дис. канд. пед. наук, Київ – 2000.
4. Суценко Л.П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 1999.– 308 с.
5. Піндер Л. Новий погляд на структуру: Вивчення становища щодо розвитку політики пропагування здоров'я в Канаді // Пропагування здоров'я: – Т. 3, № 2. – Вид-во Оксфорд. Ун-ту, 1988. – С. 205 – 212.
6. Формування здорового способу життя: проблеми і перспективи / О.Яременко, О.Балакірева, О.Вакулєнко та ін.. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000.
7. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи Яременко О.О., Балакірева О.М., Пивоварова Н.П. // Наукові роботи НПП. – Київ, Національний авіаційний університет. – 168 с.

УДК 364.624.4-057.87

СОЦІАЛЬНА ІЗОЛЯЦІЯ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Приходько А.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Проблема колективного цькування, насильства в підлітковому середовищі на сьогоднішній день є актуальною.

Конфлікти, непорозуміння, повна ізоляція дітей виникають постійно, будоражать суспільство і потребують уваги з боку батьків, вчителів, громадськості.

Для того, щоб краще зрозуміти явище травлі, зуміти розпізнати його, припинити і запобігти його повторенню, важливо виявити основні його ознаки, причини виникнення і стрімкого розповсюдження у суспільстві.

Травля – це ситуація, в якій одна людина протягом довгого часу зазнає переслідувань з боку іншої людини або групи осіб; а крім того, у відносини між переслідувачем і жертвою додається дисбаланс сил [2, с. 242].

У загальному вигляді процес травлі проявляється у двох формах. Пряма травля, як правило, полягає в фізичному насильстві, погрозах, глузуваннях і образах. Непряма травля може виражатися в глузуваннях, плітках і наклепів, а також через соціальну ізоляцію і кібермоббінг. Багато дослідників і фахівців, які безпосередньо працюють з дітьми, відзначають, що останнім часом проявів фізичного насильства стало менше, проте вони стали більш жорстокими і в них частіше залучені дівчата. Незважаючи на те, що найбільш поширеною є вербальна форма цькування, і хлопці, і дівчата можуть піддаватися фізичному насильству. Причому нерідко зустрічаються сутички між дівчатами і хлопцями [1, с. 13].

Поділ травлі на пряму і непрямую визначається з точки зору жертви. При цьому необхідно відзначити, що будь-яка травля найчастіше відбувається потай від дорослих, які можуть втрутитися і припинити її. Діти і підлітки прекрасно розуміють, коли можна робити це безкарно [1, с. 14].

Непряма травля також відома як "соціальна ізоляція", або "прихована травля". Під ізоляцією розуміють фізичну або емоційну самотність. Соціальна ізоляція – це таке суспільне явище, при якому відбувається відсторонення індивіда або соціальної групи від інших індивідів або соціальних груп в результаті припинення або різкого скорочення соціальних контактів і взаємодій [2, с. 4].

Соціальна ізоляція і остракізм можуть формуватися на основі як об'єктивних умов, що не залежать від дій окремої людини, так і особистісних характеристик, таких як незвичайна зовнішність, хвороба або девіантна поведінка. Соціальна ізоляція може відбуватися як до окремої людини, так і до цілих спільнот. Соціальна ізоляція поділяється на примусову і "добровільну" (не примусову). Примусова ізоляція – це коли суспільство ізолює індивіда або соціальну групу в

місця позбавлення волі. Не примусова ізоляція індивіда або групи відбувається за власним (переконанням) бажанням або через вплив суб'єктивних факторів [2, с. 66].

В науковій літературі умовно виділяють кілька видів відкидання. Всі вони більшою чи меншою мірою роблять життя дитини нестерпним:

- Цькування (не дають проходу, обзивають, б'ють, виявляють помсту, насміхаються тощо).
- Активне неприйняття (виникає у відповідь на ініціативу, що виходить від жертви, дають зрозуміти, що вона (жертва) ніхто, що її думка нічого не значить, роблять її "цапом відбувайлом").
- Пасивне неприйняття, виникає тільки в окремих ситуаціях (коли треба за вказівкою вчителя, батьків вибрати когось в команду, сісти за парту, прийняти в гру, діти категорично відмовляються: "З ним не буду!").
- Ігнорування (просто не звертають увагу, не спілкуються, не помічають, забувають, нічого проти не мають, але і не проявляють цікавості, інтерес).

Система соціальних ролей у малій групі, до якої належить і учнівський колектив, значно відрізняється від розподілу ролей в групах більшої чисельності. В останніх, як правило, формалізовані відносини. У класі ж вони будуються на неформальних засадах, виходячи з психофізіологічних можливостей учнів і багато в чому формуються під впливом емоцій [5, с. 77].

Як відомо, кожна драма передбачає чіткий розподіл ролей. У ситуації соціальної ізоляції завжди є ініціатор, жертва і, звичайно, спостерігачі – основна маса дітей, яка своїм мовчанням заохочує цькування, ніяк їй не перешкоджаючи [2, с. 5].

Розглянемо кожен тип учасників більш докладніше.

1) Ініціатор (агресор). Зазвичай одна-дві людини в класі стають ініціаторами цькування або активного неприйняття однокласника. Їм з будь-яких причин не сподобався хтось із однокласників, і вони починають його дражнити, задирати, висміювати, демонстративно уникати. Хлопці бувають ініціаторами цькування як хлопців, так і дівчат, а дівчата найчастіше нападають на дівчат, а в разі цькування хлопця або просто поділяють чийсь точку зору, або навіть починають захищати ізгоя. Найчастіше в основі переслідування лежить прагнення самоствердитися, виділитися. Дуже рідко цькування - це результат особистої помсти за що-небудь. Вважається, що ображають і самостверджуються за рахунок інших діти, самі не впевнені в собі, "скривджені життям". Згідно Альфреду Адлеру, "часто комплекс неповноцінності ховається за комплексом переваги, який служить в якості компенсації. У цьому випадку в людині присутні гордовитість, нав'язливість, самовдоволення, зарозумілість і т.д." [1, с. 154]. Однак, ініціаторами ставали і цілком благополучні діти. Вони є настільки впевнені у своїй перевазі, що вважають за можливе насміхатися над іншими та переслідувати їх. Така позиція дітей багато в чому пояснювалася позицією їхніх батьків, які вважали, що таких дітей треба прибрати з класу.

2) Жертва (ізгой). Дійсно, в жертві завжди є щось таке, що здатне відштовхнути оточуючих, провокувати нападки в свій бік. Вони не такі як інші.

Найчастіше стають жертвами знущань або ізоляції діти з явними проблемами. Швидше за все піддається нападкам та глузуванню дитина: з незвичайною зовнішністю (помітні шрами, кульгавість, косоокість і т.д.); неохайно одягнена; часто пропускає заняття; неуспішна в навчанні; занадто опікувана батьками; яка не вміє спілкуватися тощо. Сьогодні причиною ізоляції можуть стати і матеріальні статки родини, які проявляються відсутністю у дитини крутого телефону, гарного одягу тощо.

Американські дослідження Дена Олвеуса дозволяють виділити два типи жертв:

1) Перший тип – це діти, які не можуть приховати слабкості (діти, фізично слабкі, невпевнені, тривожні, а також такі, які більше спілкуються з вчителями, ніж з однолітками).

2) Другий тип – діти, які мимоволі провокують негативне до себе ставлення. До другої категорії відносяться діти, які неадекватно (занадто бурно) реагують на провокації (так, що їх поведінка викликає глузування у глядачів), неприємні в спілкуванні діти через свої погані звички (наприклад, неохайні), а також діти, що викликають активну неприязнь дорослих [3, с. 14].

Крім вище розглянутих в підлітковому середовищі можуть з'явитися ще деякі типи жертв ізоляції:

- "Улюбленець"

Ще Януш Корчак у своїй книзі "Педагогічна спадщина" (1991) писав, що діти не люблять тих однолітків, яких виділяє вчитель або вихователь. Особливо якщо вони не можуть зрозуміти, чим "улюбленець" краще їх. Наприклад, дорослі, знаючи про нелегку долю свого підопічного, шкодують його і беруть під своє заступництво та захист, прирікаючи на самотність і образи з боку однокласників, яким не відома причина такого ставлення [2, с. 12].

- "Прилипала"

Такі діти буквально виснуть на людей, захоплюючи їх фізично, щоб відчути себе в більшій безпеці. Ці діти делікатно ставляться до виявленої уваги і співчуття. Будь-який одноліток, який надав їм підтримку або поділився чимось, відразу ж зводиться в ранг "кращого друга". Це досить важкий тягар, так як знедолені діти можуть бути дуже нав'язливими. Втомившись від надлишку уваги і вдячності з боку знедоленого, співчуваючий може перейти в стан переслідувача. І на нові спроби зблизитися відповідає агресією. Дитина не вміє спілкуватися іншим способом і часто рада навіть агресивній увазі з боку оточуючих. Американський психолог Вайолет Оклендер у книзі "Вікна у світ дитини" пише, що така настирливість є результатом почуття незахищеності дитини [4, с. 41].

- "Блазень" або "цап відбувайло"

Така дитина легко збуджується, запальна і дуже невпевнена в собі. Може часто битися з однокласниками, бо дуже нав'язливо і емоційно прагне включитися в їх ігри. Зневірившись повернути до себе увагу, вибирає роль блазня у класі. На уроках він вигукує різні жарти, щоб розсмішити учнів. Поступово будь-яке його слово викликає у класі сміх. З часом така дитина стає чимось на зразок "цапа відбувала": його звинувачують у всіх негараздах класу, звалюють на нього всі проблеми. Дитина, яка обрала таку тактику поведінки, ніби попереджає нападки з боку оточуючих. Його перестають сприймати всерйоз і тому особливо не ображають. А він, почувши сміх однокласників, не відчуває себе в ізоляції. Найнебезпечніше в обраній тактиці те, що позбутися сформованої репутації "блазня" практично неможливо [2, с. 13].

Залежно від реакції на негативне ставлення однокласників, учнів, які займають ізгойське місце в соціальній структурі класу, умовно можна розділити на три типи: ізгой-клоун, ізгой-біла ворона та ізгой-антагоніст [6, с. 6].

Ізгой-клоун грає з оточенням на межі "фолу". Такий тип ізгойства вимагає від учня досить розвиненого інтелекту. Своєю поведінкою він свідомо провокує глузування. Зазвичай підліток, який виступає в цій ролі, досить гарно стежить за рівнем негативних емоцій, адресованих йому особисто. Коли негативізм в класі досягає певного рівня, підліток здійснює вчинок, який, викликавши сміх однокласників, знижує рівень негативізму. Такий тип можуть підтримувати учні, які чудово розуміють або відчувають механізм соціальних відносин. Але внутрішньо вони намагаються відгородитися від свого оточення [6, с. 6].

Ізгойство "**білої ворони**" викликано зовсім іншими причинами. Ізгой цього типу має серйозні етичні відмінності від поведінки однокласників. Як правило, вони закладені сімейним вихованням. Причиною таких відмінностей може служити приналежність сім'ї учня до іншого етносу, до іншого соціального прошарку, до іншої релігії тощо. Підліток стає "білою вороною", по суті, з однієї причини – він не може вести себе по-іншому, на відміну від "клоуна". У однокласників "білої ворони" створюється маса міфічних домислів і вигадок. Їх поширюють учні, що входять в лідерську групу. Всі домисли народжуються через неможливість лідера та інтерпретатора пояснити поведінку однокласника. Але визнати невдачу лідера не може. І "біла ворона" стає ізгоем.

Ізгой-антагоніст уособлює крайню ступінь ізгойства. Таке ізгойство засноване на взаємному неприйнятті учня і класу в цілому. Нерідко в антагоністичну прірву ізгойства зриваються максимально егоїстичні учні, які схильні звинувачувати всіх навколо, а не шукати недоліки в собі. Причинами антагоністичного ізгойства служать вади сімейного виховання. Усвідомлюючи своє неприйняття з боку однокласників, ізгой-антагоніст не знаходить нічого кращого, як платити тією ж монетою. Він обґрунтовує свої дії недоліками, які спостерігаються в класі. Ізгой-антагоніст вибудовує свою поведінку за принципом – в чужому оці смітинку бачу, а в своєму і колоди не помічаю [6, с.7].

3) Спостерігачі. Як вже говорилося, ініціаторами цькування стають кілька людей, всі інші є їх послідовниками. Вони з задоволенням сміються над невдачами ізгоя, ховають його речі, підхоплюють образливі прізвиська, не пропускають нагоди його штовхнути, образити або демонстративно ігнорують і не бажають приймати його в свої ігри. Чому так відбувається?

По-перше, більшість дітей підкоряються так званому стадному почуттю: "Всі пішли, і я пішов, всі штовхнули, і я штовхнув". Дитина не замислюється над тим, що відбувається, він просто бере участь в загальному святкуванні. Йому в голову не приходить, що відчуває в цей момент жертва, як їй боляче, образливо і страшно.

По-друге, деякі роблять це в надії заслужити прихильність лідера класу.

По-третьє, дехто бере участь в цькуванні від нудьги, заради розваги (вони з тим же захопленням будуть штовхати м'яч або грати в квача).

По-четверте, частина дітей активно цькують ізгоя зі страху опинитися в такому ж становищі, або просто бояться піти проти більшості.

І нарешті, невеликий відсоток переслідувачів таким чином самостверджується, бере реванш за свої невдачі в чомусь. У них бракує енергії, щоб стати призвідниками, але вони охоче

підхоплюють чужу ініціативу. Найчастіше це діти, яких нехтують у дворі, ображають старші, жорстоко карають батьки, вони неуспішні у навчанні і не викликають особливих симпатій у одно-класників. Наприклад, Рудий з повісті В.К. Железнікова "Опудало" кривляється і блазнює, знущується над тим, кого виберуть інші, щоб самому не стати об'єктом насмішок з боку одно-класників. "Всі кричать, і він кричить, всі б'ють, і він б'є, якщо йому навіть не хочеться" [3, с. 13].

На жаль, дорослі дуже часто не помічають, що дитина стає жертвою ізоляції або цькування. І справа не тільки в тому, що такі речі ніколи не відбуваються в присутності старших за віком, але і в тому, що діти вміло приховують свої проблеми. Буває навіть, що батьки так і не здогадуються про те, що відбувалося з їх дитиною в дитинстві. Дуже важливо, щоб дорослі знали, які ці причини.

Ось деякі з них, чому цькування стає таємним кошмаром дітей і підлітків (а також дорослих):

- **"Те, що не названо – не існує"**. Деякі діти і підлітки бояться, що проблема стане більшою, якщо вони висловлять її в словах. Поки ми не визнали і не описали ситуацію, залишається надія, що вона вирішиться сама собою. Крім того, багато хто відчуває себе спокійніше в таких складних обставинах і бояться невідомості, яка прийде, якщо щось зміниться.

- **"Нові знуцання"**. На жаль, цей страх часто заснований на попередньому досвіді, як чужому, так і власному. У деяких випадках діти, які розповіли про цькування дорослим, піддаються ще більшим переслідуванням до тих пір, поки дорослі не вживають відповідних заходів. Звернення за допомогою до дорослих зазвичай тягне за собою покарання і загрози.

- **"Клеймо донощика"**. В наші дні отримати клеймо "ябеди" вважається досить ганебним. Багато дітей і підлітків, котрі піддаються психологічному насильству, стикаються також з погрозами. Їх попереджають, що в разі, якщо вони розкажуть кому-небудь про те, що відбувається, їх будуть переслідувати все життя, їх комп'ютер зламають, про них стануть розпускати чутки, ніхто і ніколи більше не запросить їх на свято і т.д. Багато хто не розповідає про те що відбувається саме тому, а якщо дорослі самі про все здогадуються і починають задавати питання, діти все заперечують.

- **"Сором за те, що не впоралися самі"**. Жертв часто говорять в зневажливому тоні, що вони "самі напросилися", що вони – "слабаки" і не можуть захистити самі себе. Діти і підлітки швидко помічають подібне ставлення, а потім соромляться себе, опинившись в ролі жертви. Вчителі нерідко стикаються з тим, що діти, які явно піддаються переслідуванням з боку інших учнів, заперечують це, коли їм задають пряме запитання, і намагаються зробити вигляд, що у них все добре аби уникнути клейма "невдахи".

- **Небажання заповідати неспокій батькам**. Для абсолютної більшості дітей, цькування пов'язане з сильним почуттям сорому. Майже всі вони розуміють, що дорослі готові зробити все можливе, щоб допомогти їм у важкій ситуації, але нічого не говорять їм, прагнучи пощадити їхні почуття і не бажають доставити занепокоєння.

Отже, соціальна ізоляція на сьогодні є соціально-педагогічним явищем, яке потребує особливої уваги. Це пояснює багатогранність міжособистісної та міжгрупової взаємодії в дитячому та підлітковому середовищах, що є показником важливості для здійснення профілактичної роботи.

Література

1. Адлер А. Наука жити / А.Адлер. – К.: Port-royal, 1997. – С. 154.
2. Кравцова М.М. Діти-ізгої. Психологічна робота з проблемою / М.М.Кравцова. – М.: Генеза, 2005. – С. 4 – 5, 12 – 13, 66.
3. Кривцова С.В. Буллінг в школі VS згуртованість небайдужих / С.В.Кривцова. – М.: Федеральний інститут розвитку освіти, 2011. – С. 13 – 14.
4. Оклендер В. Вікно у світ дитини: Посібник із дитячої психотерапії / В.Оклендер. – М.: Незалежна фірма "Клас", 1997. – С. 41.
5. Сперанський А. Ізгої в класі / А.Сперанський // Соціальна педагогіка. – 2005. – № 1. – С. 77.
6. Сперанський А. Система соціальних ролей учнівського класу. Ізгої / А.Сперанський. – Красноярськ: Перша публікація. Брошура "Соціологія учнівського класу", 2000. – С. 6-7.

ОЦІНКА ТА ДІАГНОСТИКА СТАНУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОРГАНІЗАЦІЇ**Рева В.В.**, магістрантка факультету психології та соціальної роботиНауковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Володченко Ж.М.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Кожна людина, як правило, виконує свою професійну діяльність в певній організації. В ній вона виконує свій професійний обов'язок, спілкується, взаємодіє з колегами і клієнтами. Тому сама організація, це, в першу чергу, люди, які є носіями культури, яка формується їх поведінкою, спілкуванням, взаємовпливом. При цьому культура розглядається як середовище, в якому люди перебувають на роботі, все те, що навколо них, людська поведінка – як продукт взаємодії культури особистості і культурних факторів середовища, а культурні фактори – як регулятори поведінки людини [2]. Тому саме культура є потужним інструментом, що дає змогу орієнтувати всі підрозділи організації, та людей, що в ній працюють, на спільні цілі. Корпоративна культура розглядається в літературі як система матеріальних і духовних цінностей, які взаємодіють між собою і відбивають індивідуальність організації та виявляються у поведінці, взаємодії і спілкуванні працівників між собою та з зовнішнім середовищем.

Діяльність соціальної організації, яка володіє корпоративною культурою, в тій чи іншій мірі відповідає місії і цілям організації, а ступінь цієї відповідності визначає ефективність її роботи. Для поліпшення взаємодії, взаєморозуміння в організації керівнику важливо проводити оцінку корпоративної культури, аналізувати фактори, що на неї впливають, здійснювати коригування різних її елементів, визначати шляхи розвитку.

Ефективність управління корпоративною культурою залежить в значній мірі від умов формування і розвитку її складових елементів та їх взаємозв'язків, тому для розробки і ухвалення управлінських рішень необхідно проводити їх аналіз і діагностику. Тому такі дослідження необхідні для виявлення слабких і сильних сторін культури в організації, а також визначення спрямованості управлінської дії [3].

Дана стаття присвячена проблемі діагностики і оцінки стану корпоративної культури Територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Ніжинської міської ради.

Корпоративна культура як потужний інструмент управління являє собою поєднання цінностей, принципів діяльності, норм поведінки, які супроводжують професійну діяльність всередині організації, а також її взаємодію із зовнішнім середовищем. Існує два підходи до діагностики корпоративної культури в організації: якісний та кількісний. Але, на нашу думку, жоден з них не є максимально ефективним. В результаті їх ретельного розгляду виявлено, що якісні методи в оцінці корпоративної культури грають на сьогоднішній день важливу роль, тому що тільки за допомогою них можна зрозуміти настрій персоналу організації та її загальний соціальний стан. До методів якісних характеристик корпоративної культури відносяться: інтерв'ю, спостереження та анкетування, які передбачають вивчення правил, традицій, церемоній і ритуалів, що склалися в організації; до методів вивчення управління в практичному розрізі: традиційний аналіз документальної бази. До методів кількісних характеристик корпоративної культури відносяться: заповнення оціночних таблиць, аналіз та статистична обробка даних.

Тому в нашому дослідженні ми використали комплексну методику оцінки корпоративної культури, що включає в себе поєднання кількісних та якісних методів оцінки.

Нами було запропоновано власну послідовність здійснення оцінки корпоративної культури. Корпоративна культура, що існує в організації, не завжди сприяє ефективній роботі персоналу. Оскільки сформовану культуру характеризує невисокий рівень довіри між працівниками і керівництвом, а також відсутність у персоналу прагнення брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, домінують для персоналу є пасивна, вичікувальна позиція. Тому нами було запропоновано здійснювати оцінку корпоративної культури на основі поетапного підходу.

Етап I. Якісна оцінка корпоративної культури.

1.1. Аналіз чинників зовнішнього і внутрішнього середовища, які впливають на корпоративну культуру організації. Основні чинники зовнішнього середовища, які впливають на корпоративну культуру: національна культура і менталітет; громадські організації, державні установи, ЗМІ, діючі законодавчі акти; міжнародна та внутрішня політична, економічна, соціальна ситуації тощо.

Основні чинники внутрішнього середовища, які впливають на корпоративну культуру: особистість керівника; часовий період існування організації на ринку надання соціальних послуг

(стадія життєвого циклу); розмір організації; сфера діяльності; рівень освіти і кваліфікації працівників; ресурси, якими володіє організація.

Необхідність проведення такого аналізу пояснюється тим, що відсутність обліку сили і характеру дії основних чинників може привести до неефективності заходів щодо оцінки корпоративної культури організації.

1.2. Аналіз стратегії розвитку організації – аналіз існуючої системи стратегічного розвитку організації, вивчення стратегії планування і управління.

1.3. Аналіз системи управління персоналом – її відповідність стратегічним цілям і завданням організації, їх вживаність і результативність для організації.

1.4. Оцінка структури зовнішньої ідентифікації – аналіз застосування і розпізнання корпоративного стилю управління і прийняття рішень при взаємодії із зовнішнім і внутрішнім середовищем.

1.5. Оцінка існуючої внутрішньої корпоративної культури в організації так і при взаємодії з клієнтами.

Перш ніж вносити необхідні зміни, які сприяють вдосконаленню корпоративної культури, необхідно провести дослідження корпоративної культури, що вже існує в організації. Вона є унікальною для даної організації і для того, щоб прийняти заходи щодо її поліпшення, потрібно зрозуміти, що в даний момент відбувається в організації. Аналіз існуючої корпоративної культури проводиться за наступними основними напрямками: базові цінності; традиції і символіка; стандарти поведінки; "герої" організації; сприйняття бренду. На цьому етапі аналізуються всі структурні компоненти та цінності організації.

1.6. Виявлення "проблемних зон" корпоративної культури в організації – аналіз і розробка рекомендацій по їх усуненню.

Етап II. Кількісна оцінка корпоративної культури.

2.1. Експертна оцінка корпоративної культури організації: заповнення оціночних таблиць, аналіз та статистична обробка даних. Для оцінки корпоративної культури в організації ми взяли за основу кількісний метод К.Камерона та Р.Куїнна [1, 3].

Одна із самих дієвіших методик побудови профілів корпоративної культури (OCAI) є досить відомою і популярною серед західних і вітчизняних консультантів. OCAI орієнтований на два стани корпоративної культури в організації: поточний (реальний стан речей) і переважний (бажаний). Для опису цих станів задаються теми, які оцінюються за шкалою від А до D (кожна з шкал насичена пропозиціями, що тяжіє до "авторитарного" або "ліберального" стилів мислення і стосунків). Отримані оцінки трансформуються в графік, який описує той чи інший тип корпоративної культури: клан, адхократію, бюрократію (ієрархію), сферу надання соціальних послуг [3, с. 97–100]. Ця методика орієнтована на зміну корпоративної культури. У своєму роді, цей інструмент дозволяє збудувати логіку формування культури, переходу з однієї її форми в іншу.

Враховуючи специфіку Територіального центру, особливості національної культури та менталітету, нами було запропоновано вдосконалену оціночну таблицю для експертної оцінки корпоративної культури даної організації (табл. 1).

Таблиця 1

Експертна рейтингова оцінка корпоративної культури в організації

| 1. Найважливіші характеристики організації | | Поточний стан | Бажаний стан |
|--|---|---------------|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| A | Організація унікальна за своїми особливостями. Вона подібна до великої сім'ї. Працівники мають багато спільного. | | |
| B | Організація дуже динамічна і проїнята духом розвитку і удосконалення. Працівники готові жертвувати собою і йти на ризик. | | |
| C | Організація орієнтована на результат. Головна турбота – досягти виконання завдання. Працівники орієнтовані на змагальність, з одного боку, на взаємодію і взаємодопомогу з іншого, задля досягнення мети. | | |
| D | Організація жорстко структурована і строго контролюється. Дії працівників, як правило, визначаються формальними процедурами. | | |
| Усього (балів): | | 100 | 100 |

| 2. Загальний стиль лідерства в організації | | Поточний стан | Бажаний стан |
|--|--|----------------------|---------------------|
| A | Загальний стиль лідерства в організації являє собою приклад моніторингу, прагнення допомогти і навчити. | | |
| B | Загальний стиль лідерства служить прикладом авторитету, новаторства і схильності до ризику. | | |
| C | Загальний стиль лідерства служить прикладом діловитості, орієнтації на результати. | | |
| D | Загальний стиль лідерства являє собою приклад координації, чіткої організації або плавного ведення справ в руслі рентабельності. | | |
| Усього(балів): | | 100 | 100 |
| 3. Стиль менеджменту в організації (управління людськими ресурсами) | | Поточний стан | Бажаний стан |
| A | Стиль менеджменту в організації характеризується заохоченням бригадної роботи, однотайності і участі в ухваленні рішень. | | |
| B | Стиль менеджменту в організації характеризується заохоченням індивідуального ризику працівників, новаторства, свободи і самотності. | | |
| C | Стиль менеджменту в організації характеризується високою вимогливістю, жорстким прагненням до конкурентоспроможності і заохочення досягнень. | | |
| D | Стиль менеджменту в організації характеризується гарантією зайнятості, вимогою підпорядкування, передбаченості і стабільності в стосунках колективу. | | |
| Усього(балів): | | 100 | 100 |
| 4. Поєднуюча сутність організації | | Поточний стан | Бажаний стан |
| A | Організацію зв'язує воедино відданість справі і взаємна довіра. Обов'язковість цінується дуже високо. | | |
| B | Організацію характеризує прихильність новаторству і вдосконаленню, прагнення бути на передових рубежах. | | |
| C | Організація зорієнтована на досягнення мети і виконання завдання. Загальноприйняті теми - агресивність і перемога. | | |
| D | Організація сформована на формальних правилах і офіційній політиці | | |
| Усього(балів): | | 100 | 100 |
| 5. Стратегічні цілі організації | | Поточний стан | Бажаний стан |
| A | Організація фокусує увагу на гуманному розвитку. Наполегливо підтримується висока довіра, відвертість і співучасть. | | |
| B | Організація акцентує увагу на отриманні нових ресурсів і вирішенні нових проблем. Цінуються апробація нового і дослідження можливостей організації. | | |
| C | Організація акцентує увагу на конкурентних діях і досягненнях. | | |
| D | Організація акцентує увагу на незмінності і стабільності. | | |
| Усього(балів): | | 100 | 100 |
| 6. Критерії успіху організації | | Поточний стан | Бажаний стан |
| A | Організація визначає успіх на базі розвитку людських ресурсів, командної роботи, захопленості працівників справою і турботою про людей. | | |
| B | Організація визначає успіх через володіння унікальною або новітньою системою надання соціальних послуг. Це виробничий лідер і новатор на ринку надання послуг. | | |
| C | Організація визначає успіх на базі перемоги на ринку і випередженні конкурентів. Ключ успіху - конкурентне лідерство. | | |
| D | Організація визначає успіх на базі рентабельності, високого рівня надання соціальних послуг | | |
| Усього (балів): | | 100 | 100 |

Одним з найбільш важливих етапів діагностики корпоративної культури є вибір експертів. В якості експертів виступив керівник Територіального центру.

Оцінка корпоративної культури організації проводилась за шістьма критеріями, які визначали результативність її діяльності та допомогли визначити корпоративну культуру, до якої персонал організації має намір прийти через п'ять років, аби відповідати вимогам зовнішнього оточення і стратегічного розвитку.

На першому етапі експертної оцінки пропонувалося оцінити поточний характер організації (стовпець "Поточний стан") за запропонованими критеріями. На другому етапі оцінки пропонуються ті ж питання, але відповідати на них потрібно було виходячи з бачення організації після закінчення п'яти років (стовпець "Бажаний стан"). Іншими словами, співробітникам Центру потрібно було уявити, як повинна виглядати корпоративна культура організації, аби організація стала ще досконалішою, змогла виконати свою місію в сфері надання соціальних послуг.

Після рейтингового заповнення таблиці, необхідно було скласти бали всіх відповідей А в стовпці "Поточний стан", а потім отриману суму розділити на 6, тобто обчислити середню оцінку за альтернативою А. Те ж обчислення повторювалося для альтернатив В, С і D. Другий крок полягав в складанні балів всіх відповідей А в стовпці "Бажаний стан" і діленні суми на 6, тобто знову розраховувалася середня оцінка за альтернативою А, але для стовпця "Бажаний стан". Ті ж обчислення повторювалися для альтернатив В, С і D для стовпця "Бажаний стан". Виконавши оцінку за допомогою цього інструменту, ми отримали дані про те, яким чином працює Територіальний центр і якими цінностями він характеризується.

В результаті проведеної діагностики і оцінки стану корпоративної культури ми отримали можливість дати характеристику існуючого та бажаного типу корпоративної культури в Територіальному центрі соціального обслуговування. Дане дослідження показало, що в організації склався клановий тип корпоративної культури, яку можна представити наступним чином: дружні відносини між працівниками, вони мають багато спільного; організація схожа на велику родину; лідери та керівники організації сприймаються як вихователі; організація існує завдяки відданості та традиціям; в діяльності організації простежується висока обов'язковість, робиться акцент на довгостроковій вигоді на прагненні до удосконалення особистості працівників і керівників, приділяється велика увага високому ступеню згуртованості колективу та моральному клімату; успіх визначається в доброму ставленні до клієнтів та турботі про благополуччя працівників. Кількість балів, які характеризують бажаний стан корпоративної культури, свідчить про те, що в майбутньому організація прагне до покращення і має для цього потенціал і бажання.

Література

1. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К.Камерон, Р.Куинн; пер. с англ. под ред. И.В.Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
2. Спивак В.А. Корпоративная культура / В.А.Спивак. – СПб., 2001. – 80 с..
3. Харчишина О.В. Застосування методики OSAI для оцінки організаційної культури підприємств харчової промисловості / О.В.Харчишина // Інноваційна економіка. – 2010. – № 1. – С. 97–100.

УДК 364.4-057.874

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДОЗВІЛЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Решетняк В.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Хлєбїк С.Р.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

У статті висвітлено такі поняття: "девіантна поведінка", "профілактика", "профілактика девіантної поведінки у молодших школярів". Визначено завдання виховної функції профілактики відхилень у поведінці учнів початкових класів. Досліджено напрями профілактики відхилень у поведінці учнів початкових класів у позаурочний час. Визначено та розкрито зміст, форми, методи та прийоми позаурочної роботи з дітьми молодшого шкільного віку та їх батьками з метою профілактики девіацій у дітей.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактика, профілактика девіантної поведінки у молодших школярів.

В сучасній Україні зростає соціальна напруженість поширюється алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, злочинність і суїцид, загострюються кризові явища в духовному житті, що веде до виникнення важковихованості, бездоглядності, безпритульності, сирітства. Профілактика

має здійснюватись серед усіх категорій населення ,зокрема дітей молодшого шкільного віку. Порушення поведінки у дітей молодшого шкільного віку залежить від багатьох чинників, а саме: від сімейного виховання, від стилю керівництва діяльністю дитини, ставлення дорослих до дитини та її проблем , рівня розвитку її моральних якостей. Крім того у дитини молодшого шкільного віку не вистачає знань та вмінь як потрібно поводити себе в суспільстві.

Мета статті – розкрити зміст, форми, методи позаурочної роботи з дітьми молодшого шкільного віку та їх батьками з метою профілактики та корекції проявів девіантної поведінки у дітей.

Проблему порушення поведінки у дітей молодшого шкільного віку висвітлено у працях: О.Безпалько, А.Капської, Р.Новгородського, В.Оржеховської, Н.Пихтіної, О.Потапової та ін. Багатоаспектність феномена профілактики правопорушень серед учнів, їх причини з'ясовано в наукових працях І.Козубовської, В.Оржеховської, А.Полянничко та ін. Різні аспекти проблеми профілактики правопорушень дітей молодшого шкільного віку відображені у працях О.Данченко (профілактика девіантної поведінки), Т.Федорченко (рання профілактика девіантної поведінки) та О.Шарапової (педагогічні умови корекції девіантної поведінки). У дослідженнях І.Козубовської, В.Сагарди, Г.Товканець обґрунтовано організаційно-методичні умови оптимізації процесу педагогічного спілкування з метою забезпечення корекції відхилень у формуванні особистості та поведінці важковиховуваних учнів початкових класів. Незважаючи на немалі досягнення у вивченні даної проблеми практика свідчить про те що недостатньо обґрунтованими і дослідженими залишаються напрями профілактики.

Девіантна поведінка – це такі дії, які не відповідають нормам прийнятим у суспільстві (відхилення від норм діяльності, навчання та спілкування для дітей молодшого шкільного віку). Аналіз психологічної і педагогічної літератури засвідчив, що феномен девіантної поведінки має складний, багатоаспектний характер, у зв'язку з чим є різні підходи до розуміння її сутності як поведінки, що: відхиляється від тієї, яка вважається нормальною чи прийнятною у суспільстві (С.Белічева, А.Белкін); відхиляється від норм у свідомості, поведінці, діяльності (О.Безпалько, Т.Галич, І.Зверєва, В.Оржеховська, В.Співак, С.Харченко, Т.Федорченко, М.Фіцула); порушує морально-етичні норми і створює безпосередню загрозу благополуччю міжособистісних відносин (Б.Алмазов, А.Демічева, Ю.Клейберг); є соціально дезадаптивною (Н.Пихтіна, М.Раттер, О.Тарновська, О.Товканець); виявляється у вчинках, що не відповідають моральним і соціальним нормам і скоюються людиною систематично через різні види захворювань, пов'язаних з мозковою патологією (О.Гройсман, В.Кашенко, А.Личко, В.Матвєєва, Н.Максимова, К.Мілютина). Водночас у більшості підходів увага акцентується на основній ознаці девіантної поведінки – порушенні моральних і соціальних норм, що призводить до дезадаптації особистості в суспільстві.

У сучасній педагогічній науці форми девіантної поведінки класифікують за різними підставами (О.Безпалько, І.Зверєва, А.Капська): за радіусом (індивідуальні та групові), сферами прояву (соціокультурні та психічні), за рівнем відхилення і типом норми, що б порушується (правові, моральні, культурні), за характером активності (конструктивні та деструктивні); за тривалістю (тимчасові, постійні, стійкі та нестійкі); за рівнем організації (стихийні, сплановані, структуровані, неструктуровані); за спрямованістю на себе та інших (егоїстичні, альтруїстичні, експансивні, неекспансивні); за рівнем усвідомлення (усвідомлені, неусвідомлені).

Дослідники виокремлюють також рівні девіантної поведінки – докриміногенний і криміногенний (В.Іванов); категорії девіантних осіб – ті, чия поведінка свідчить про явну чи приховану патологію, і особи з антисоціальною поведінкою (І.Кон); види асоціальної поведінки – агресивно-захисний і опозиційний (А.Александров); типи важковиховуваних дітей – власно важковиховувані, педагогічно занедбані, підлітки-правопорушники, неповнолітні злочинці (М.Алемаскін).

В.Лозова, Г.Троцько визначають, що норми поведінки знаходять вияв у ставленні до народу, Батьківщини, національної культури, народних звичаїв; праці, національного багатства, природи; людей, всього живого; людини до самої себе. Девіантна поведінка молодших школярів- це тривожний сигнал для вчителів та дорослих. Таку поведінку не можна залишати осторонь, її потрібно контролювати та використовувати різні методи для пояснення дитині - що так себе поводити не можна. Для дітей з девіантною поведінкою характерні такі риси як: агресивність , тривожність, неадекватність, депресивність. Іноді свої потреби вони можуть проявляти в неправомірних вчинках ,а також адиктивній поведінці. Основним завданням в початкових класах є: запобігти такому явищу та здійснювати профілактичну діяльність з дітьми молодшого шкільного віку, зокрема профілактика має проводитись у вільний час.

У дослідженнях українських науковців І.Данченко, І.Козубовська, В.Оржеховська, О.Пилипенко, Т.Федорченко профілактика – визначається як попередження або попереджувальний процес виховання дітей з поведінковими відхиленнями. У кожній конкретній ситуації соціально-педагогічної діяльності перед соціальним педагогом стоїть не лише проблема вибору оптимальних та

ефективних технологій, методик, методів розв'язання проблеми, але і запобігання або обмеження негативних соціальних явищ та їх наслідків.

Діяльність, яка спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню проблем і негативних явищ називається соціальною профілактикою (від грецьк. запобіжний). Термін "профілактика" запозичений з медичних знань, але широко використовується у педагогічній науці. Складовою соціальної профілактики є педагогічна, правоохоронна і медико-оздоровча профілактика

Здійснення соціальним педагогом комплексу профілактичних заходів, які спрямовані на попередження виникнення патологій у суспільстві (алкоголізм, п'янство, наркоманія, проституція та ін.) та їх наслідків (протиправна, адиктивна, девіантна, суїцидальна поведінка, бездоглядність дітей, насильство, незайнятість тощо) називається превентивною (превенція – попередження, пересторога) соціально-педагогічною роботою. При цьому на превентивному рівні профілактика забезпечить попередження виникнення різних відхилень - морального, фізичного, психологічного і соціального аспектів.

Метою соціальної профілактики є не лише попередження проблем і негативних явищ, а й створення умов для повноцінного функціонування суспільства та життєдіяльності окремих осіб.

Основними напрямками профілактики є:

- попередження можливих соціальних проблем в окремих осіб або групах ризику;
- збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей;
- сприяння у досягненні мети і розкритті внутрішніх потенціалів, ресурсних можливостей людей.

Виконуючи профілактичну функцію соціально-педагогічної діяльності, фахівець:

- організовує систему профілактичних заходів щодо попередження відхилень у поведінці;
- впливає на формування морально-правової стійкості особистості;
- організовує систему заходів соціально-педагогічного оздоровлення дітей, молоді та неблагополучних сімей.

Недоліком профілактики є те, що вона не усуває індивідуальних проблем особистості та не допомагає захистити її від негативного впливу соціальних чинників. Використовуючи різноманітні методи профілактичної роботи, соціальний педагог виконує просвітницьку роль, навчає позитивного досвіду формування здорового способу життя, виховує ті цінності у людини, які допоможуть задовольнити свої потреби нешкідливим чином.

Виділяють три рівні профілактики:

1. Загальнодержавний, який передбачає діяльність держави, суспільства, інститутів, спрямовану на вирішення суперечностей у галузі економіки, соціального життя, у морально-духовній сфері та ін. Реалізація профілактичної роботи проводиться у вигляді комплексних профілактичних програм, кампаній у засобах масової інформації, координованої діяльності мережі установ.

2. Спеціальний рівень полягає в цілеспрямованому впливові на негативні фактори, що пов'язані з окремими видами відхилень чи проблем. Профілактика здійснюється у вигляді спеціальних програм, заходів, окремих дій у межах установи чи організації.

3. Індивідуальний рівень – це комплекс заходів, спрямованих на окрему особу, поведінка якої має ознаки проблематичності.

Найпоширенішими методами профілактики виступають: профілактично-консультативна бесіда; диспути, постійне спостереження; теоретичні конференції, вечори запитань та відповідей, усні журнали, профілактичні тренінги стимулювання розвитку нових навичок, моделей поведінки; метод нейтралізації конфліктної ситуації, телефони довіри і анонімні консультації, допомога психіатра, волонтерська робота та ін.

Профілактичні бесіди є найпоширенішим методом соціально- педагогічної діяльності. Індивідуальна вербалізація проблеми є дуже важливою тому, що людина починає слухати не всіх навколо себе, а себе. Ефективність бесіди залежить від дотримання наступних етапів:

Перший етап (початковий) – встановлення емоційних контактів із співбесідником, виявляючи толерантність у спілкуванні.

Другий етап – встановлення умови і причини проблеми.

Третій етап – формування нової моделі поведінки, яка б дозволила попередити негативний розвиток події.

Четвертий етап (завершальний) – внутрішнє прийняття клієнтом нової моделі поведінки і налаштування на успіх.

Під час бесіди просять охарактеризувати проблему, розповісти про відносини з близькими і співробітниками, про плани на майбутнє, про поведінку під час конфлікту і в стресових ситуаціях, які якості характеру цінуються в інших людях. Соціальний педагог повинен проявляти

делікатність та переконливість аби залучити клієнта у процес удосконалення, розвивати позитивні якості.

Диспут – метод впливу на становлення особистості, вироблення її позитивної життєвої позиції. Диспут пройде цікавим та ефективним тоді, коли учасники ознайомляться з рекомендованою літературою, а соціальний педагога складе план, визначить мету, підготує низку запитань до обговорюваної теми.

Теоретична конференція проводиться з метою розширення наукового світогляду, загальноосвітнього рівня. Проведення конференції вимагає ретельної підготовки: 1) оприлюднення дати, часу і місця проведення; 2) оголошення тематики доповіді та виступів; 3) визначення списку рекомендованої літератури. Методика проведення конференції така: короткий виступ керівника, 2 – 3 доповіді по 15 – 20 хв., обговорення доповідей, підведення підсумків.

Проведення вечорів запитань та відповідей вимагає значної підготовчої роботи: збір та систематизація запитань, підбір лекторів і консультантів, визначення послідовності їх виступів. На такі заходи варто запрошувати не більше 3 – 4 консультантів, аби не розсіювати увагу і не втомлювати аудиторію.

Усний журнал складається із декількох сторінок-усних виступів, повідомлень на 15 – 20 хв. Усі слухачі можуть виступати у різних ролях: лектора, доповідача, опонента, коментатора, оглядача. Зміст кожної сторінки розкривається у різних формах – виступи цікавих людей, відповіді на запитання, декламування віршів, виконання пісень, розігрування сцен, огляд статей, періодичної преси.

Види та форми соціальної профілактики:

- Організаційно-педагогічні заходи зі створення виховного середовища за місцем проживання (на місцевому рівні) молоді (робота консультаційних пунктів з проблем освіти, виховання, організації дозвілля, працевлаштування, вибору професії, правових питань; реалізація державних, галузевих програм з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі – алкоголізму, наркоманії, проституції, правопорушень).

- Залучення різних соціальних інститутів у процес соціалізації дітей і молоді, що передбачає подолання між відомчих бар'єрів в організації профілактичної роботи, створення в мережі соціальних служб умов для виявлення соціальних ініціатив, розвитку молодіжного руху та відродження традицій національного виховання (проведення масових свят, конкурсів, спортивних змагань, театралізованих дійств тощо).

- Організація соціально-педагогічної і психологічної роботи з молоддю групи ризику (індивідуальна і групова робота з батьками та дітьми, ознайомлення різних категорій молоді з інформацією про можливі наслідки асоціальних дій).

- Розв'язання проблем зайнятості та працевлаштування неповнолітніх і молоді завдяки створенню робочих місць для цих категорій.

- Сприяння різного роду установам освіти, спорту, культури щодо розгортання форм організації дозвілля молоді, спрямованих на відродження української національної культури (Будинки художньої творчості, Центри художнього виховання, об'єднання за інтересами, фольклорні свята, конкурси обдарованої молоді, художні виставки, творчі об'єднання і майстерні з декоративно-прикладного мистецтва).

Спрямовується процес на здійснення освітніх профілактичних заходів та інших педагогічних моделей впливу на особистість дитини з метою попередження різних видів небезпечної поведінки на ранніх стадіях відхилення від освітньо-виховних і морально-правових норм, а також на формування ціннісного ставлення учнів до суспільства, держави, праці.

Профілактика девіантної поведінки у молодших школярів має не допускати відхилення, а попереджати їх виникнення та спрямовувати на вирішення джерела набуття дитиною необхідних знань та вмінь для нормальної поведінки в суспільстві. Для виховання в учнів культури поведінки та попередження негативних якостей пропонується впроваджувати спецкурс "Уроки любові до України та суспільства" на основі вивчення навчально-методичної літератури та педагогічного досвіду вчителя початкових класів загальноосвітньої школи I – III ступенів №2 міста Носівки Опанасенко І.М.

До програми спецкурсу віднесено такі розділи "Природа – наш друг", "Азбука здоров'я", "Сім'я очима дитини". Для формування у молодших школярів соціально-педагогічного розуміння нормальної поведінки треба розширювати й поглиблювати знання дітей про стосунки з дорослими і однолітками, загальноприйняті норми та правила поведінки в суспільстві, формувати здоровий спосіб життя. З метою попередження негативних проявів в майбутньому: виховувати культуру почуттів, створювати атмосферу взаємодопомоги та взаєморозуміння. Щоб досягти поставленої мети потрібно проводити: бесіди, ігрові заняття, анкетування, творчі зібрання та творчі ігри.

Профілактика повинна будуватися на основі принципів цілеспрямованості, плановості, доступності, неперервності. Основним принципом у профілактичній соціально-педагогічній діяльності виступає принцип опори на позитивні якості особистості та педагогічний оптимізм.

Таким чином, проведення профілактики – не короткочасна кампанія, а цілеспрямований соціально-педагогічний процес, який здійснюється планомірно, постійно, з комплексним охопленням різних сфер життєдіяльності людини з метою набуття знань про негативний вплив явищ та подій суспільства. Успішність соціально-педагогічної профілактики залежить від соціальної політики, діяльності установ освіти, охорони здоров'я, роботи правоохоронних органів і працівників культури, засобів масової інформації тощо.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка / О.В.Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 312 с.
2. Данченко І.О. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів у навчально-вихованому процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / Данченко Ірина Олександрівна. – К., 2006. – 18 с.
3. Дунець О.М. Духовно-моральне виховання. Розробки занять для 4 класу: метод. посіб. для вчит. поч. кл. / О.М.Дунець. – Хмельницький, 2009. 72 с.
4. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка: наук.-метод. посіб. / В.М.Оржеховська, О.П.Пилипенко. – Ізмаїл: СМІЛ, 2006. – 283 с.
5. Козубовська І.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного спілкування / І.В.Козубовська, Г.В.Товканець. – Ужгород: Патент, 1998. – 195 с.
6. Концепція превентивного виховання дітей і молоді // Учитель. – 2000. – №1 – 3.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – Харків: "ОВС", 2002. – 400 с.
8. Федорченко Т.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посіб. / Т.Є.Федорченко. – К.: ТОВ "ХІК", 2003. – 128 с.

УДК 373.2:78

МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сафарова О.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

У статті охарактеризовано поняття "музичний фольклор", визначено його специфіку та розкрито його соціально-культурний та виховний потенціал. Вказано на те, що серед ряду ефективних засобів патріотичного виховання дітей дошкільного віку цей вид фольклору посідає важливе місце. Розкрито особливості використання творів музичного фольклору у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, що сприяє вихованню в них патріотизму.

Ключові слова: фольклор, музичний фольклор, педагогічний потенціал, засіб виховання, патріотичне виховання, діти старшого дошкільного віку.

Патріотичне виховання дітей та молоді визначається першорядним завданням сучасної української освіти. Його спрямування на опанування молодим поколінням національним культурним досвідом, зокрема, – фольклорною скарбницею, – співвідноситься з доктринальними положеннями Концепції національного та дошкільного виховання, Законами України "Про освіту", "Про дошкільну освіту".

Оновлені підходи до патріотичного виховання дітей дошкільного віку відображено в низці законодавчо-нормативних документів періоду 2015/2016 рр.: Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016/2020 рр.) (затверджено Указом президента України від 13. 10. 2015 р. за №641) Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (від 16.06.2015 р. № 641), Постанові МОН України "Заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді" (2015 р.), інструктивно-методичних рекомендаціях МОН України "Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах" (2016 р.).

Виховання нового покоління українських патріотів слід розпочинати вже з періоду дошкільного дитинства. Про це зазначено у змісті Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, в якому наголошено на необхідності найбільш раннього прилучення дитини до системи культурних

цінностей і традицій українського народу, його фольклорної скарбниці, виховання шанобливого ставлення до рідної мови, формування культури міжетнічних та міжособистісних взаємин. Фольклор здавна широко використовувався в педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм та оцінок з позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків і поведінки дорослих, а також закладання у дітей громадянської позиції.

Вагоме місце серед засобів фольклору, які використовуються у роботі з дітьми дошкільного віку, посідає музичний фольклор. В українській педагогіці здавна утвердилася думка про визначний вплив фольклору на виховний процес. Дослідниця Г. Довженок зазначає: "Традиційний дитячий фольклор, як ніяка інша ділянка народної творчості, мав яскраво виявлене ужиткове значення, становлячи невід'ємну частину практичної народної педагогіки. Він сприяв здійсненню основних функцій виховання в цілому: турботі про фізичне й моральне здоров'я підростаючого покоління, розвитку розумових здібностей і підготовці до корисної діяльності юних членів, трудящих груп суспільства" [4, с. 4].

У вихованні дітей дошкільного віку використовуються різні жанри української літературно-музичної народної творчості: пісні, частівки, забавлянки, заклички тощо. Проте, їх перелік у програмах дошкільної освіти є достатньо вузьким та практично не оновлюється.

У зв'язку з реформацією української освіти, в останні роки посилюється інтерес науковців до проблеми використання національного музичного фольклору в різних напрямках виховної роботи з дітьми дошкільного віку, у тому числі – патріотичного. Необхідністю визначення ефективних умов використання національного музичного фольклору як засобу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку обумовлена актуальність даної статті.

Метою статті є обґрунтування педагогічного потенціалу українського музичного фольклору як дієвого засобу патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку та умов його використання у практиці дошкільного навчального закладу.

Окремі аспекти проблеми патріотичного виховання розглянуто у наукових працях В.Бичка, О.Забужко, І.Надільного, І.Стогнія, В.Шинкарука та ін. У роботах сучасних психологів: І.Беха, А. Богуш, М.Боришевського, В.Котирло, Ю.Трофімова, О.Чебикіна та інших, досліджено поняття "патріотизм". Проблему патріотичного виховання дітей досліджують сучасні педагоги П. Ігнатенко, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний, Ю. Руденко, М. Стельмахович, П. Щербань.

У сучасній педагогіці місце фольклору у вихованні дітей дошкільного віку відображено в наукових працях таких науковців, як А. Богуш, А. Вольчинський, Н. Гавриш, О. Гончаренко, А. Іваницький, Н. Карпинська, Т. Котик, Л. Калуська, Т. Науменко, В. Скуратівський, М. Туров, А. Шевчук та ін. Проблемою використання музичного фольклору у роботі з дітьми дошкільного віку займаються дослідники А. Болгарський, І. Газіна, С. Горбенко, С. Матвієнко, Т. Науменко, С. Садовенко, А. Шевчук, Г. Яківчук та ін.

Фольклор є скарбницею досвіду людей, їх культури, комунікацій тощо. Фольклор, його жанри, засоби, методи найбільш повно охоплюють всю картину народного життя, дають яскраву картину побуту народу, його моральності, духовності. Л. Шеремет визначає особливість фольклору його оригінальну художньо-філософську систему, що відтворює характер зв'язків етносу з навколишнім світом на різних етапах історичного розвитку даного народу [7, с. 22].

Український фольклор – це неосяжне джерело духовності. Його сторінки зберігають давні обряди, звичаї, історію, свята, традиції, світосприйняття та виховний досвід минулих поколінь. Благодатний педагогічний матеріал століттями накопичувався в народно-прикладному мистецтві та різноманітних народних промислах, в творах російських майстрів живопису, скульптури, архітектури, фольклорних і класичних творах. Специфіка фольклору полягає у тому, що вона об'єктивно зумовлює необхідність його пізнання, взаємодії з його духовними та матеріальними проявами та отримати відповідний педагогічний результат.

Одним із видів фольклору є *музичний фольклор*, елементи якого використовуються у музично-виховній роботі з дітьми дошкільного віку.

Фольклор музичний – це сукупність творів музичної творчості, в якій сформувались основні типи звукових систем, склалися основи ладової організації, поліфонії, гармонії, ритму, музичної форми народної [1, с. 409]. За визначенням фольклориста А. Іваницького, український музичний фольклор – це художньо-музична культура народу, яка включає народну пісню, народну інструментальну музику, народний танець [5, с. 32].

Для здійснення комплексного виховного впливу на дітей старшого дошкільного віку з метою формування першооснов національної самосвідомості слід максимально використати весь потенціал українського музичного фольклору в усіх доступних для дітей дошкільного віку формах та проявах (пісня, танець, народні ігри, гра на дитячих музичних інструментах). Музичний фольклор, поряд з іншими засобами, є першоосновою музичної культури, дієвим підґрунтям для загального музично-естетичного розвитку дошкільників, формування в них музичних здібностей, виховання національної самосвідомості.

Фольклористика визначає, що усі фольклорні жанри поділяються на дві великі групи:

- твори, які виконуються й побутують у середовищі дорослих;
- твори, які побутують серед дітей.

Виховання дошкільників засобами українського дитячого музичного фольклору, – традиційних календарних та обрядових свят, родинно-побутових звичаїв, духовних оберегів, ігор, – є невід'ємною частиною цілісної системи національного виховання, формування національного типу особистості, визначальним чинником якого є природне успадкування дітьми змалечку багатства духовної скарбниці народу.

На думку І. Газіної, народна музика і зокрема, – пісня, – повинна чинити могутній емоційний вплив на свідомість дитини-дошкільника. Діти, слухаючи українську народну музику, співаючи пісні, у цей час перебувають в полоні тих ідей, почуттів, які поширює народне мистецтво. Вони переживають разом з персонажами пісень, їх свідомість наповнюється гордістю за український народ, поступово у них зароджуються (на свідомому та підсвідомому рівнях) ті елементи, які лягають в основу національної самосвідомості [2, с. 157].

Важливе місце в патріотичному вихованні дітей дошкільного віку займає організація ефективних форм народознавчо-виховної роботи. Саме їх використання дозволяє вихователю реалізовувати діяльнісний компонент патріотичного виховання, сприяти визначенню дитиною власних моральних уподобань і здійснення вчинків, пов'язаних з її патріотичною позицією.

Як зазначено в парціальній програмі "Україна – моя Батьківщина", у реалізації засад патріотичного виховання дітей педагог має використовувати такі форми роботи, як організована навчально-пізнавальна діяльність (спеціально організовані заняття, у тому числі – заняття з народознавства, музичне заняття, заняття з ознайомлення із соціумом тощо) та повсякденне життя (виховні дитячі соціально значущі заходи, що їх організовують за активної участі як дітей, так і дорослих) [7, с. 15].

Як було зазначено вище, основною формою навчання дошкільників у процесі організованої пізнавальної діяльності було й залишається *заняття*. Фольклорні заняття включають в себе найбільші можливості в створенні ситуації, наближеної до природного побутування жанрів народної творчості. Форми їх проведення різноманітні й різні за ступенем близькості до народних традицій: від святкового виступу до виходу на галявину до лісу. Вихователю повинен мати в пам'яті великий запас пісень, потішок, лічилок, загадок, приказок, прислів'їв, скоромовок і тактовно, з почуттям міри, вміло включати їх в повсякденний побут дітей, заняття.

Як зазначено у парціальній програмі "Народна пісенна творчість у вихованні національної свідомості дошкільників", важливою формою роботи щодо використання різноманітного фольклорного матеріалу є музичне заняття. У процесі підготовки до музичних занять доцільно добирати не тільки сам музичний народний матеріал, але й українські народні приказки, загадки, вірші, ритмізувати й мелодизувати їх. Цей безцінний матеріал розвиває у дітей інтерес до народної творчості, а також надає можливість до прояву власної творчості. Добір доцільного й цікавого матеріалу на музичних заняттях роботи їх змістовними, пізнавальними, й реалізує не тільки навчальні, але й виховні завдання [3, с. 6].

Важливим елементом організації патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку є дозвіллева сфера, зокрема – музично-театралізовані свята. Сучасна музична педагогіка розглядає дитячі свята як важливий компонент всебічного розвитку та виховання дитини, що сприяє опануванню нею навколишнього життя. У процесі проведення свят як важливих соціально-педагогічних явищ, діти долучаються до культурного досвіду людства та національної культурної спадщини, усвідомлюють як загальнолюдські моральні цінності, так і важливі елементи духовної культури свого народу.

Дослідниця С. Матвієнко вважає, що "у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є можливим і навіть необхідним використання дорослого фольклору, зокрема історичних пісень. До них відносяться епічні чи ліро-епічні твори, в яких розповідається про реальні події та історичні особи, розкривається ідейно-емоційне ставлення народу до них(козацькі пісні, пісні січових стрільців тощо). Козацькі пісні з явилися в ході виникнення і розвитку українського козацтва, його героїчної боротьби за волю України, свободу українського народу" [9, с. 57].

Образ українця в період козаччини значною мірою асоціювався саме з образом козака – вільного, свободолюбного, мужнього захисника Батьківщини. Історичні, козацькі пісні знайомлять дітей з минулим України, дають підстави пишатися її народом, формують готовність продовжувати традиції предків. Серед козацьких пісень, які можна використовувати у роботі зі старшими дошкільниками, такі, як: "Ой, на горі та жінці жнуть", "Ой, літає соколونько", "Гомін, гомін по діброві", "Летить галка", "Максим козак Залізняк" тощо. Доцільно використовувати ці твори як фонову музику при проведенні заходів національно-патріотичного та народознавчого спрямування.

Багато з авторів надають зразки патріотичного виховання старших дошкільників на засадах українських народних традицій, де можна використати достатньо широкий спектр жанрів

фольклору, у тому числі – й музичного. Наприклад, при проведенні таких народних обрядів, як Зимові Святки, Великдень, Зелені Свята тощо, як правило, лунають народні пісні даного обрядового дійства, діти водять хороводи, їхні музичні виступи перемежуються фольклорно-хореографічними номерами, відгадуванням загадок тощо.

Великий потенціал щодо патріотичного виховання дошкільників мають колискові пісні. Вони можуть достатньо широко бути представленими при проведенні музично-театралізованих свят "Моя співуча родина, а я її дитина", "Коліскова пісня – душа України" тощо. Як правило, до участі в таких заходах запрошуються батьки вихованці, їхні бабусі й дідусі, які діляться своїм життєвим досвідом, засвідчують повагу до родинних традицій, що й слугує основою формування у дитини причетності до свого роду, власного народу.

Як зазначає Т.Науменко, фольклорний матеріал міцно пов'язаний з народними традиціями, які в наш час збереглися лише там, де їх дотримувалися невеличкі групи або одиниці справжніх прихильників народних пісень. Ознайомлюючи дітей з порядком проведення обрядів та традиційних свят у різних регіонах України, слід звернути увагу на їхні характерні риси та визначити колорит. Зазначимо, що у суспільстві поступово зменшується пласт так званих "носіїв фольклору", фольклор стає більш адаптованим до сучасного мистецтва. Тому складання репертуарного фонду з епічних, лірико-побутових творів, які є окрасою культурної спадщини регіону, є на часі й потребує активного залучення вихователів до даного виду роботи [10, с. 8].

Ознайомленню дітей дошкільного віку та їхніх батьків з багатством регіональної культури сприятиме проведення виховних та просвітницьких заходів спільно з батьками, учнями молодших класів, учнями місцевих недільних шкіл, шкіл мистецтв тощо.

Проте, як зазначає С. Матвієнко, "культурний потенціал окремих регіонів нашої держави, задіюється нині недостатньо. Це пояснюється, перш за все, відсутністю підготовлених фахівців, здатних ефективно використовувати в роботі елементи регіональної культури та виховний досвід рідного краю" [8, с. 36]. Особлива роль щодо використання регіонального народно-пісенного матеріалу відводиться вихователю, який повинен бути глибоко ознайомлений з елементами культури рідного краю, активно залучати його у роботу зі дітьми. Діяльність вихователя у напрямі патріотичного виховання старших дошкільників засобами музичного фольклору потребує використання таких методів, як складання фольклорної карти краю, упорядкування фонотеки, складання добірки музично-етнографічної і літературно-фольклорної спадщини рідного краю.

Важливу роль в організації патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі відіграє музичний фольклор. Будучи скарбницею національної культури, фольклор несе в собі Музичний фольклор, поряд з іншими засобами, є першоосновою музичної культури дошкільників, дієвим підґрунтям їхнього загального музично-естетичного розвитку, закладання основ національної самосвідомості. На сьогодні необхідно переглянути підходи щодо використання музично-фольклорного репертуару у таких формах організації життєдіяльності дітей, як заняття, дозвіллева сфера тощо.

Література

1. Боффи Г. Большая энциклопедия музыки: пер. с итал. / Гвідо Боффи. – М.: АСТ Астрель, 2006. – 413 с.
2. Газіна І.О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки "Дошкільна освіта", вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків / І.О.Газіна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – 196 с. : іл.
3. Грабарєва О.А. Народна пісенна творчість у вихованні національної свідомості дошкільників. Парціальна програма / О.А.Грабарєва, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Вид-во "Ранок", 2014. – 192 с.
4. Довженко Г.В. Український дитячий фольклор / Г.В.Довженко. – К.: Наукова думка, 1981. – 171 с.
5. Іваницький А. І. Український музичний фольклор: підручник для вузів / А.І.Іваницький. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 320 с. : ноти.
6. Інструктивно-методичні рекомендації МОН України "Про організацію національно-патріотичного виховання у ДНЗ" (від 25.07.2016 р.) Електронний ресурс: Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрану.
7. Каплуновська О. Україна – моя Батьківщина. Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О.М.Каплуновська та ін.; за наук. ред. О.Д.Райпольської. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 72 с.
8. Матвієнко С.І. Регіональна культура як засіб удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів / С.І.Матвієнко // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 6 – 7 (105 – 106). – С. 36 – 38.
9. Матвієнко С.І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / С.І.Матвієнко – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2017. – 298 с.
10. Український фольклор та народні традиції в житті дошкільнят методичні рекомендації / уклад. Т.І.Науменко, І.С.Товма. – К.: РМК дошк. вих, 1992. – 88 с.

ЗАОЧНА ІНТЕРАКТИВНА ЕКСКУРСІЯ ЯК МЕТОД НАВЧАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ РОБОТИ ТА ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА ШКОЛЯРІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Серета Л.В., студентка III курсу філологічного факультету
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Гордієнко Т.В.**, кафедра педагогіки

Стаття покликана виявити позитивні та негативні риси інтерактивного виду навчання на прикладі інтерактивної екскурсії як заміни звичайної (реальної, живої) екскурсії. Розкрито поняття інтерактивної екскурсії, вказано її мету, завдання, можливості у вигляді переваг та недоліки в процесі реалізації такої форми роботи в навчально-виховному процесі і наведений власний приклад з педагогічного досвіду у застосуванні інтерактивної екскурсії під час періоду практики в школі.

Ключові слова: інтерактивна екскурсія (ІЕ), заочна інтерактивна екскурсія (ЗІЕ), технічні засоби навчання (ТЗН).

Завжди актуальними вимогами до роботи вчителя було використання різноманітних форм навчання (про що говорили ще такі відомі педагоги-класики як В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та Я.А.Коменський) та введення учнів в життя сучасного їм суспільства шляхом ознайомлення їх з актуальними досягненнями науки та техніки. Сьогодні йменується часом інформаційного суспільства, коли передача й отримання певної інформації в будь-якій кількості зводиться до декількох секунд, а реалізується це шляхом використання новітніх технічних пристроїв, з якими в XXI ст. стикається більшість жителів соціалізованого суспільства. Ми не говоримо, що саме вчитель обов'язково повинен познайомити учнів, з можливими для використання на уроці, технічними засобами, – вони знайомі з ними ще з дитсадочка. Та важливою вимогою до сучасного вчителя є авторитетність для своїх вихованців. А така умова може підтримуватися лише тоді, коли вчитель, як кажуть, іде у ногу з часом, щоб відповідати запитам і допитливості нового покоління школярів. Тому використання ТЗН на уроках може не тільки вносити різноманіття у форми проведення уроків, не тільки яскравіше, глибше чи детальніше демонструвати ту чи іншу інформацію, не тільки розвивати їхні навички у роботі з технічними приладами, не тільки давати можливість учням зацікавлено співпрацювати з вчителем у тій галузі техніки, яка оточує їх щодня, а й підтримувати зразковість та ідеал сучасної людини, проявлену в учителі, довіру до педагога, дружність і повне розуміння. Бо технічні засоби – це "мова", якою послуговується кожен представник сучасного цивілізованого (у значенні наявності певного рівня культурного, морального, духовного, інформаційного та технологічного розвитку) суспільства. Тому в даній статті ми зробимо акцент на використанні такої форми роботи, яка нероздільно пов'язана з використанням ТЗН. Це заочна інтерактивна екскурсія.

Дослідження інформаційних ресурсів показало, що таке поняття як інтерактивна екскурсія є одне чи з не найновіших питань, так як саме наукових обґрунтувань цього питання вдалось виявити зовсім мало. Проте, не дивлячись на нерозроблене з наукового погляду дане питання, сама форма роботи досить широко використовується для реалізації освітньої мети стосовно сучасних школярів і навіть має певну типологізацію.

Під час проведення аналізу інформаційних джерел, виявлено, що дане питання було розкрито в таких напрямках: інтерактивні методи навчання в екскурсійній діяльності [5] – запропоновано проводити туристичні екскурсії в інтерактивному вигляді; Юлія Кулінка у своїй науковій статті коротко висвітлила загальні риси питання інтерактивної екскурсії [13], Гавриловою О.В. запропоновано визначення ІЕ [4]. Також подана низка коротких статей-описів про досвід упровадження різноманітних видів інтерактивної екскурсії в роботу музейних закладів.

Мета статті – дати визначення поняттю інтерактивна екскурсія, визначити її мету, завдання, позитивні сторони та недоліки. Подати можливі варіанти ІЕ. Висвітлити актуальність проведення даної форми роботи в сучасному навчально-виховному процесі. Представити приклади використання ІЕ. Поділитись власним досвідом та враженнями від застосування описаного виду роботи за допомогою ТЗН. Зробити висновки про функціональну роль ІЕ у сучасних закладах освіти та культури.

Для висвітлення нашого питання, спершу ми б хотіли з'ясувати саме поняття інтерактивної екскурсії. Для цього спочатку звернімося до визначення, яке пояснює що таке власне екскурсія. Деякі словники пропонують нам наступні визначення:

- екскурсія – це поїздка або похід куди-небудь з метою відвідати, оглянути що-небудь; відвідування визначних місць, огляд експонатів музею, виставки і т. ін. [16];

- екскурсія (від лат. *excursio* – прогулянка, поїздка, похід) – колективне відвідування музею, пам'ятного місця, виставки, підприємства тощо; поїздка, прогулянка з освітньою, науковою, спортивною або розважальною метою. Показ об'єктів відбувається під керівництвом кваліфікованого спеціаліста – екскурсовода, який передає аудиторії бачення об'єкта, оцінку пам'ятного місця, розуміння історичної події, пов'язаного з цим об'єктом [1].

Форма інтерактивної екскурсії входить до класифікації інтерактивних методів. Вияснимо значення інтерактивних методів.

Інтерактивний метод – це певний підхід до навчального процесу, пов'язаний з вивченням навчального матеріалу в ході інтерактивного уроку. Основою інтерактивних методів є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються учнями. Основна відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних в тому, що вони спрямовані не тільки і не стільки на закріплення вже вивченого матеріалу, скільки на вивчення нового [2].

Інтерактивні методи характеризуються діалогом та взаємодією між усіма учасниками [4, С. 157].

Отже, можемо вивести тлумачення терміну інтерактивна екскурсія.

Інтерактивна екскурсія – це форма роботи для заочного чи реального відвідування групою людей певних визначних місць, культурних пам'яток, ознайомлення з пам'ятками історії у формі активної взаємодії екскурсовода ІЕ та візитерів, яка спрямована на активне засвоєння нових знань останніми, спираючись на їхній життєвий досвід, пов'язуючись з попередньо надбаними знаннями та, у більшості випадків, підкріплюючи це певними практичними завданнями. Такі завдання інколи покликані спонукати здогадатися, самостійно виявити певні відомості й під час практичної діяльності, залишити якомога більше нейронних зв'язків для збереження інформації в пам'яті.

Ще одне визначення пропонує нам Гаврилова О.В.: "Інтерактивна екскурсія – це організація екскурсійного процесу таким чином, що практично всі його учасники стають залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, яку інформацію вони отримують. Упровадження інтерактивних методів передбачає самостійне сприйняття інформації клієнтами, орієнтуючись на їх життєвий досвід, а також на їх активну взаємодію між собою та експозицією" [4, с. 156–157].

Отже, під час інтерактивної екскурсії клієнт опиняється у соціальній ситуації розвитку, яка спонукає до розвитку його творчих здібностей:

- надає можливість засвоїти до 90% інформації (на відміну від 20% засвоєної інформації під час лекції);
- дозволяє зменшити на засвоєння інформації до 30 – 50% часу;
- дає можливість екскурсанту спробувати себе у різних ролях, з демонстрацією власних найкращих якостей;
- екскурсійна взаємодія забезпечує постійне позитивне підкріплення самостійної пошукової активності клієнтів;
- оволодіння прийомами мислетворчості є засобом розвитку суб'єктивності особистості;
- екскурсовод може займати фасилітативну позицію у взаємодії з екскурсантами [4, с. 157].

Послугуючись засобами мережі Інтернет, мені вдалось віднайти різноманітні види проведення інтерактивної екскурсії. Ними є:

- інтерактивна екскурсія-презентація;
- інтерактивна екскурсія-гра [8; 9; 10];
- театралізована інтерактивна екскурсія або інтерактивна екскурсія-інсценізація та театралізована інтерактивна екскурсія-гра [17; 18; 19];
- інтерактивна екскурсія-детектив [15];
- музейні інтерактивні екскурсії / музейний інтерактив [12];
- інтерактивна екскурсія туристична [5; 20];
- інтерактивна екскурсія день відкритих дверей [6];
- інтерактивна екскурсія-квест або ІЕ з елементами квесту [3; 9; 11; 22]
- інтерактивна лекція-екскурсія [14];
- інтерактивна екскурсія віртуальна [13; 21] – проводиться за допомогою мережі Інтернет;
- інтерактивна мультимедійна екскурсія – не потребує підключення до Інтернету [13];
- пізнавальний інтерактив [7].

Наша стаття покликана зробити акцент на такому виді ІЕ як заочна інтерактивна екскурсія. Тому далі будуть представлені переваги саме такого виду роботи.

У випадках, коли ми використовуємо заочну інтерактивну екскурсію, реалізовану через відео-репортажі, презентацію, документальний фільм, учасники мають змогу відвідати всі цікаві

місця, місцевості та пам'ятки і т. ін., не витрачаючи на це занадто багато часу чи додаткові матеріальні резерви. Це є однією з головних позитивних рис, так як в багатьох сільських школах та навіть і в міських, виїзд в деякі місця може спровокувати низку проблем та труднощів або взагалі виявити неможливість зробити це. ЗІЕ являється ще більшою перевагою тоді, коли погода для звичайних екскурсій зовсім несприятлива.

Наступною перевагою заочної інтерактивної екскурсії є те, що невелику за обсягом ІЕ можна включити в певний етап уроку. Це урізноманітнить його ще однією формою роботи, яка містить яскравий реалістичний наочний матеріал та відповідний звуковий супровід.

У структуру заочної ІЕ можуть входити ілюстрації, карти, порівняльні таблиці, графіки, діаграми, відеоролики, елементи документального фільму.

Ще одна корисна сторона проведення заочних інтерактивних екскурсій є те, що, при необхідності, завжди можна зупинити процес на деякий час і повернутися до матеріалу, на якому зупинилися, без шкоди для навчально-пізнавального процесу. При необхідності, ЗІЕ можна розділити на декілька частин, які можна використовувати на декількох уроках.

При використанні ЗІЕ, можна використовувати, мабуть, всі звичайні форми роботи (бесіда, лекція, диспут, круглий стіл, виконання вправ, обговорення, інтерактивні методи роботи та ін.), а ЗІЕ може служити для уточнення певних відомостей, пояснення на реальних прикладах тих чи інших явищ, поглиблення матеріалу і т. ін. Завершивши роботу по ЗІЕ, учитель відразу може дати певний тест, міні-контрольну роботу чи практичні завдання для закріплення пізнаного під час попередньої форми роботи.

ЗІЕ переважає над звичайною екскурсією тим що відзначається своєю компактністю. Це, звісно, значно економить час у навчально-виховному процесі.

Наступним козирем ЗІЕ є те, що до підготування даної форми роботи, можна залучити учнів (у старших класах). Готуючи матеріал разом, чи поелементно, але власними силами, вони краще запам'ятають матеріал, проявлять свою творчість та кмітливість, уміння користуватися різними джерелами і, при потребі, технічними засобами.

ЗІЕ можна провести також у формі подорожі та пригодницького заочного походу (з різноманітними завданнями-випробування для подолання "пасток" на шляху).

Такі принципи організації роботи в навчальному процесі як цікавість та доступність у побудові ЗІЕ залежать від фантазії, розумових здібностей, знань, умінь, навичок, учителя, його компетенції та досвіду. Тому ефективність від проведення такої форми роботи є цілком суб'єктивним фактором.

Недоліком заочної форми роботи є неживе спілкування зі світом.

Наступний мінус проявляється тоді, коли в школі немає необхідного обладнання для достатньо повноцінного демонстрування підготовленого матеріалу: мультимедійної дошки чи спеціального полотна та проектора. У крайньому випадку, можна вийти із ситуації, використавши ноутбук, поставивши його так, щоб екран, який допоможе поринути в ЗІЕ буде видно кожному учню, але тут все-таки відкривається багато суб'єктивних недоліків: по-перше, якщо вчитель не зуміє організувати клас, ніхто дивитись ту ж саму презентацію і слухати екскурсовода-вчителя не буде. По-друге, такі фізіологічні особливості як рівень зору кожного учня також дадуть про себе знати. Та з цієї ситуації можна вийти, наприклад, організувавши розсадження усіх учнів півколом у два ряди.

Проте, незважаючи на різні недоліки, учням все-таки буде цікавою така форма роботи і навіть при використанні наймінімальнішого оснащення. Важливо лише не зловживати нею.

Як підтвердженням того, що учням цілком до вподоби ЗІЕ, навіть при мінімальних можливостях, можу запропонувати власний досвід використання інтерактивної екскурсії-презентації під час педагогічної практики у 3-му класі.

Для розкриття теми виховного заходу "Визначні пам'ятки рідного міста", мною була використана презентація з демонструванням найвідоміших та найцікавіших місцин малої батьківщини школярів. Ми заочно побувала в різних частинах міста. Презентація супроводжувалась цікавими історичними фактами та бесідою з учнями.

Позитивний результат під час власного використання ЗІЕ проявився в повній увазі учнів до запропонованої форми роботи, їхньому захваті стосовно виду роботи, зацікавленості, активній участі в обговоренні й власних ініціативах поділитись певною інформацією та гарним настроєм наприкінці проведення ЗІЕ.

Підсумовуючи вищесказане, можемо виділити такі головні особливості ЗІЕ:

- має можливість залучити до пізнання малої та великої групи людей;
- активує мислення, є цікавою й досить оригінальною формою роботи;
- використовуючи метод ЗІЕ, можна викласти досить великий об'єм інформації за короткий період найефективнішим шляхом, залучаючи учнівську активність;

- реалізовує простір для творчої діяльності педагога та учнів;
- інтенсифікує засвоєння кількості інформації;
- пропонує відвідати далекі місцевості, сидячи в класі;
- мінусом являється відсутність ТЗН для проведення ЗІЕ.

Таким чином, бачимо, що заочна інтерактивна екскурсія має більше переваг, ніж недоліків. Проте, варто пам'ятати, що для ефективного використання будь-якої форми роботи треба мати розумний підхід, враховуючи тему, мету, завдання уроку, специфіку матеріалу, який треба подати, а також вікових особливостей і готовності школярів до певних видів діяльності.

Література

1. Вікіпедія / Екскурсія. – 2016. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Вікіпедія / Інтерактивний метод. – 2017. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
3. Войцехівська Л. "Таємнича Полтава" запрошує усіх на безкоштовну екскурсію Полтавою. – Полтава: Трибуна, незалежна преса Полтави. – 2017. – Режим доступу: <https://tribuna.pl.ua/news/tayemnicha-poltava-zaprosyuje-usih-na-bezkoshtovnu-ekskursiyu-poltavoyu/>;
4. Гаврилова О.В. Сучасні тенденції розвитку туризму / О.В.Гаврилова // Застосування інтерактивних методів роботи у екскурсійній практиці. – 2016. – Миколаїв : ВП "МФ КНУКІМ". – С. 156–159.
5. Дашевська І.М. Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка / І.М.Дашевська, О.І.Томкович // Інтерактивні методи навчання та їх застосування в екскурсійній діяльності. – 2012. – №4(239). – Ч.ІІ. – С.129 – 134.
6. День відкритих дверей: інтерактивна екскурсія Академією. – К.: Академія праці, соціальних відносин і туризму. – 2016. – Режим доступу: <https://www.socosvita.kiev.ua/node/1745>.
7. Запрошуємо на екскурсії та інтерактивні заняття. – К. : Національний центр народної культури "Музей Івана Гончара". – 2015. – Режим доступу : <https://honchar.org.ua/p/zaprosujemo-na-ekskursiji-ta-interaktyvni-zanyattya/>.
8. Інтерактивна екскурсія в будинку-музею Яворницького. – Дніпропетровськ: Музейний простір. – 2014. – Режим доступу: <http://prostir.museum.ua/post/33470>.
9. Інтерактивна екскурсія: Дари богів. – К.: НМІУ. – 2016. – Режим доступу: <https://nmiu.com.ua/component/content/article/145-interaktyvni-kvesti/1/250-kvest-dari-bogiv>.
10. Інтерактивна екскурсія для школярів у НМТШ. – К.: Національний музей Тараса Шевченка. – Режим доступу: <http://museumshevchenko.org.ua/post.php?id=183>.
11. Інтерактивні екскурсії. – К.: НМІУ. – 2016. – Режим доступу: <https://nmiu.com.ua/dliasi-simi/ditiam/interaktivni-ekskursiji/145-interaktyvni-kvesti/1/247-kvest-kozatskimi-stezhinami>.
12. Інтерактивна екскурсія. – Режим доступу: <http://megasite.in.ua/55255-interaktivna-ekskursiya.html>.
13. Кулінка Ю. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Ю. Кулінка // Підготовка студентів до проведення віртуальних екскурсій на уроках трудового навчання (технології). – 2015. – Випуск 52. – С. 44–50.
14. Науково-освітня робота / "Родинний день" у музеї. Програма заходів. – Львівський музей історії релігії. – Львів. – 2017. – Режим доступу : <http://www.museum.lviv.ua/naukovo-osvitnia-robota>.
15. Нова інтерактивна екскурсія-детектив для підлітків "В пошуках втраченої реліквії" з'явиться в МІКУ 16 липня. – К.: Національний музей історії України. – 2016. – Режим доступу: <https://nmiu.com.ua/anonsy-museum/494-nova-interaktyvna-ekskursiia-detektyv-dlia-pidlitkiv-v-poshukakh-vtrachenoj-relikvii-ziyavtsia-v-miku-16-lypnia>.
16. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К.Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970–1980;
17. Театралізована екскурсія-гра "З Васюкою та Рохлею в гості до Д.Яворницького". – Дніпро: Дніпропетровський національний історичний музей. – Режим доступу: http://museum.dp.ua/news_0748.html.
18. Театралізована екскурсія "Таємниці степових курганів". – К.: Музей історичних коштовностей України. – 2017. – Режим доступу: <http://kyiv-online.net/events/outing/teatralizovana-ekskursiya-tajemnytsi-stepovyh-kurhaniv-5/>.
19. Театралізована інтерактивна екскурсія для дітей. – К.: Діти в місті. – 2017. – Режим доступу : <https://kyiv.dityvmisti.ua/natsionalnij-muzej-meditsini-ukrayini-the-national-museum-of-medicine-of-ukraine/teatralizovana-interaktivna-ekskursiya-dlya-ditej-6-12-rokiv/>.
20. Трофименко Т. М. Сумцовські читання. Музей як соціокультурний інститут суспільства / Т. М. Трофименко // Інтерактивні методи роботи з відвідувачами як різновид музейної комунікації (із практики Харківського літературного музею). – Харків. – 2012. – Режим доступу: <http://museum.kh.ua/academic/sumtsov-conference/2012/article.html?n=5>.
21. У Google Earth з'явилися віртуальні екскурсії і 3D-зображення. – 2017. – Режим доступу: https://dt.ua/TECHNOLOGIES/u-google-earth-z-yavilisya-virtualni-ekskursiyi-i-3d-zobrazhennya-240266_.html.

22. Шуткевич О. Експурсія – як пригода. Державний історико-культурний заповідник "Буша" включив до експурсійної програми інтелектуальні квести для школярів. – К.: ТОВ "Українська прес-група". – 2017. – Режим доступу : <https://day.kyiv.ua/uk/article/podorozhi/ekskursiya-yak-prygoda>.

УДК 37.013.42

СОЦІАЛЬНІ УМОВИ ПІДТРИМКИ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ В УКРАЇНІ

Симоненко Ю.М., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Останіна Н.С.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

Автор статті розкриває умови соціальної підтримки прийомних сімей на державному рівні та наголошує про необхідність розробити нові вдосконалені законодавчі акти які б повноцінно реалізувалися на практиці.

Ключові слова: прийомна сім'я; соціальна підтримка; права прийомних дітей, соціальне супроводження.

На підставі вивчення проблеми ми акцентуємо увагу, що на сучасному етапі розвитку країни постає проблема надання своєчасної та компетентної підтримки дітям-сиротам та дітям, позбавлених батьківського піклування. При тимчасову економічну, соціальну нестабільність в країні відповідно до частини третьої статті 52 "Конституції України" утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу: вона здійснює повне забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Допомога та утримання таких дітей не можуть бути нижчими за встановленні мінімальні стандарти, що забезпечують кожній дитині рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку. Проте права прийомної дитини в Україні на даний час реалізуються в умовах соціальних суперечностей, а це в свою чергу негативно позначається на розв'язанні проблем її захисту (відповідно до статті 4 Закону "Про забезпечення організаційно-правові умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" заходи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, гарантуються, забезпечуються й охороняються державою) [4, с. 3].

Виклад основного матеріалу. На сьогодні є законодавчо визначені пріоритети сімейного влаштування дітей, які залишилися без батьківської опіки: згідно зі статтею 6 Закону України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" за умови втрати дитиною батьківського піклування відповідний орган опіки та піклування вживає вичерпних заходів щодо влаштування дитини в сім'ї громадян України – на усиновлення, під опіку або піклування, у прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу [4, с. 6].

Мета нашого дослідження проблеми передбачає зясування соціальних умов в Україні щодо підтримки прийомної сім'ї.

Перше, на чому ми наголошуємо – це те, що для забезпечення пріоритетності сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні створюються сімейні форми їх влаштування: прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ). З цього питання можна зробити наголос на тому, що для вирішення проблеми сирітства в Україні 26.04.2002 року було прийнято "Положення про прийомну сім'ю, затверджене постановою Кабінету Міністрів № 565", яким, зокрема, встановлено, що утворення прийомної сім'ї передбачає забезпечення належних умов для зростання в сімейному оточенні дітей - сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, шляхом улаштування їх у прийомні сім'ї на виховання та спільне проживання [3, 1]. *Прийомна сім'я* – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1-го до 4-х дітей на виховання та спільне проживання [4, с. 9].

Соціальний працівник при вирішенні цього питання має орієнтуватися на те, що діти, які виховуються в прийомних сім'ях та ДБСТ, не позбавляються статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування. Таким чином передбачається збереження за ними пільг та соціальних гарантій, прийнятих законодавством для цієї категорії дітей.

Закон України "Про забезпечення організаційно-правових умов спільного захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" (стаття 1) дає таке тлумачення термінів "дитина-сирота" та "дитина, позбавлена батьківського піклування":

– *дитина-сирота* – дитина, в якій померли чи загинули батьки;
– *діти, позбавлені батьківського піклування* – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав; визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними; оголошенням їх померлими; відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебування їх під вартою на час слідства; розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження; тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [4, с. 15].

Умови позбавлення батьківських прав визначені Сімейним кодексом України:

1) мати, батько можуть бути позбавлені судом батьківських прав, якщо він (вона):

- не забрали дитину з пологового будинку або з іншого закладу охорони здоров'я без поважної причини і протягом шести місяців не виявляли щодо неї батьківського піклування;
- ухиляються від виконання своїх обов'язків по вихованню дитини;
- жорстоко поводяться з дитиною;
- є хронічними алкоголіками або наркоманами;
- вдаються до будь-яких видів експлуатації дитини, примушують її до жебракування та бродяжництва;
- засудженні за вчинення умисного злочину щодо дитини.

2) мати, батько можуть бути позбавлені батьківських прав щодо усіх своїх дітей або когось із них;

3) якщо суд при розгляді справи про позбавлення батьківських прав виявить у діях батьків ознаки злочину, це є підставою для порушення кримінальної справи;

4) рішення суду про позбавлення батьківських прав після набрання ним законної сили надсилається державному органу реєстрації актів цивільного стану за місцем реєстрації народження дитини.

Одночасно з позбавленням батьківських прав суд може на вимогу позивача або за власною ініціативою вирішити питання про стягнення з батьків аліментів на дитину.

Соціальна підтримка дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні юридично закріплена державою на законодавчому рівні та забезпечується відповідними органами виконавчої влади та реалізується у формі **соціального супроводження**. Даний термін затверджений Наказом Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту "*Про порядок здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу*" (від 23 вересня 2009 року №3357) [2, с. 5].

Соціальне супроводження передбачає надання комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та інформаційних послуг, спрямованих на підтримку прийомної сім'ї та створення належних умов функціонування прийомної дитини в новій сім'ї [2, с. 6].

Отже, соціальна підтримка прийомної сім'ї передбачає соціальне супроводження, що є формою державної підтримки сім'ї в інтересах дитини. Така робота з прийомними сім'ями спрямована на вирішення проблемних питань, які можуть виникати у процесі виховання прийомних дітей. Соціальна підтримка передбачає також не тільки роботу з дітьми яких взяли на виховання, але й роботу з прийомними батьками і з біологічними дітьми прийомної родини.

Таким чином здійснюється соціальна підтримка, захист та забезпечення дотримання прав та інтересів дитини, оптимальних умов її життя та розвитку з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини шляхом надання соціальних послуг прийомній сім'ї [1]. Тобто дана форма підтримки носить комплексний характер і визначається терміном "соціальне супроводження прийомних сімей".

Вивчення та аналіз проблеми, її законодавчої бази щодо соціальної підтримки прийомних сімей, дає підстави акцентувати нашу увагу на тому, що законодавча база сформована для забезпечення збереження прав дітей сиріт та для підтримки прийомних сімей. Але при затвердженню законодавчому базису, в країні не завжди вистачає умов для практичної реалізації законів щодо втілення законів в життя, компетентного надання даних послуг. На наш погляд, було б доцільніше спростити процедуру взяття дитину на виховання чи її усиновлення, адже досить багато кандидатів у прийомні батьки не стають ними через неможливість своєчасно зібрати та оформити повний пакет документів, не вистачає відділу в сфері соціального обслуговування де працівники на професійному рівні надавали б консультативну підтримку прийомним сім'ям, допомагали б родині на рівні певної міжвідомчої взаємодії у вирішенні такого питання як прийняття дитини до своєї сім'ї.

Література

1. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями. Навчально-методичний посібник/ Капська А.Й., Пеша І. – К.: Слово, 2015. – 328 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу" від 23.09.2009, №3357.
3. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про прийомну сімю" від 26 квітня 2002 р., №565.
4. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 13.01.2005р. №2342-IV // ВВР України. – 2005.

УДК 316.6 : 005.574

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ КОНФЛІКТІВ

Синявська А.Ю., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Нещерет О.І.**, кафедра психології

Автор в статті розглядає особливості психологічної готовності майбутнього менеджера до розв'язання конфліктних ситуацій. Зокрема подано основні складові конфлікту, його процедури його подолання, групи способів управління конфліктом, кілька ефективних способів управління конфліктною ситуацією.

Ключові слова: конфлікт, психологічна готовність, способи управління конфліктною ситуацією.

На сьогодні в умовах соціальних трансформацій, притаманних сучасній Україні, важливого значення набуває психологічна підготовка фахівців до діяльності в умовах змін.

Теоретично проаналізувавши психолого-педагогічну літературу можна виокремити такі підходи щодо вивчення психологічної підготовки особистості до професійної діяльності: діяльнісний підхід (розроблявся В.Давидовим, П.Гальпериним, О.Леонтьєвим, В.Рубцовим та ін.), особистісно-діяльнісний підхід (Н.Коломінський, Р.Кричевський як представники), суб'єктний підхід (К.Абульханова-Славська, А.Брушлинський, В.Петровский, В.Слободчиков та ін.); андрагогічний підхід до підготовки фахівців (С.Болтівець, Ю.Жуков, М.Ноулз, В.Пуцов та ін.); процесуально-технологічний підхід (Л.Карамушка, Г.Ложкін та ін.); акмеологічний підхід (О.Анісімов, А.Деркач та ін.) [3, с. 8–12].

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури й аналіз практики управлінської діяльності керівників організацій різного рівня свідчить про недостатній рівень їхньої психологічної підготовки до діяльності в умовах сучасних організацій та установ.

За мету нашої статті ми обрали саме теоретичний аналіз основних компонентів психологічної готовності менеджерів до розв'язання управлінських конфліктів.

У життєдіяльності організації як спеціально створеного колективу постійно виникають і переборюються численні "колізії" в спілкуванні людей. Треба зазначити, що не усі з них підпадають під визначення "конфлікт" і вимагають відповідної реакції з боку керівництва, зокрема менеджера. Виникнення та наявність конфлікту судять по властивим для конфліктної ситуації проявам, властивим їй ознакам. Вони специфічні для управлінської організації. Саме тому в процесі професійної підготовки деякі автори зазначають важливість психологічної підготовки майбутніх менеджерів.

Так, дослідники О.Анісімов, А.Деркач та ін. розглядають психологічну підготовку як невід'ємну складову частину забезпечення майстерності та професіоналізму, досягнення вершин у професії. Виходячи з цього у процесі психологічної підготовки має сформуватися професіонал як особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, дотримується професійної етики, результативно й успішно, з високою продуктивністю та якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість та індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві та суспільного інтересу до неї [2].

Так, основними завданнями психологічної підготовки менеджерів, на думку Н.Коломінського, має стати цілеспрямована підготовка до інформаційного, морального і соціально-психологічного впливу на особистість майбутніх керівників. Автор визначає напрямки ефективної психологічної підготовки менеджерів, а саме: особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики, організації психологічної підготовки; концептуальна єдність змісту, форм і методів навчання; проблемно-методологічний характер навчання; міжпредметні зв'язки в процесі викладання психологічних дисциплін; індивідуалізація і диференціація психолого-професійної діяльності.

Л.М.Карамушка, Н.І.Клокар, О.А.Філь та інші досліджуючи психологічні основи підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери, вказує, що зросла потреба в належній кількості професійних керівників для різних соціально-економічних галузей суспільства, проте, існує певна суперечність: по-перше, у змісті фахової освіти інженерів, які становлять більшість керівників, мало уваги приділяється управлінській підготовці; по-друге, залучення фахівців до управлінської діяльності здійснюється без попереднього виявлення особистісних здібностей до неї і без професійного добору [5].

Інший дослідник проблеми психологічної готовності менеджерів Черненко відмічає, що важливе місце в системі психологічної підготовки майбутніх менеджерів має посідати їхня підготовка до діалогової комунікації, яка є важливим складником їхньої професійної компетентності. Професійно-мовну комунікацію майбутніх менеджерів автор розглядає як складний, динамічний механізм, за допомогою якого забезпечується існування і розвиток зв'язків і відносин у галузі їхньої професійної діяльності, що дає змогу встановлювати загальнозначущі правила для цієї діяльності, які полегшують взаємне пристосування поведінки людей і забезпечують кооперативну взаємодопомогу, координують дії щодо обміну інформацією між частинами цієї системи (людьми, групами людей, технікою тощо), які здатні приймати інформацію, накопичувати і переробляти її за допомогою мови чи знаків [6, с.12].

Потрібно зазначити, що в ідеалі вважається, що менеджер повинен не усувати конфлікт, а управляти ним і ефективно його спрямовувати в позитивне русло. Тому, можна із впевненістю сказати, що перший крок в управлінні конфліктом полягає у розумінні його джерел.

Менеджеру слід з'ясувати чи це проста суперечка про ресурси, непорозуміння з якоїсь проблеми, різні підходи до системи цінностей людей чи це конфлікт, що виник внаслідок взаємної нетерпимості, психологічної несумісності. Після визначення причин виникнення конфлікту, він повинен мінімізувати кількість його учасників. Встановлено, що чим менше осіб бере участь у конфлікті, тим менше зусиль потрібно для його розв'язання.

Тому розглядаючи дії керівника при розв'язанні конфлікту виділяють такі складові як:

1. Дослідження причин.
2. Обмеження кількості учасників конфлікту.
3. Аналіз конфлікту.
4. Розв'язання конфлікту.

Сучасні дослідники І.Щебликіна, Д.Грибова розглядаючи проблему розв'язання управлінських конфліктів, зазначають, що при наймі на сьогодні можна виділити три точки зору на конфлікт:

1) менеджер вважає, що конфлікт не потрібний і завдає тільки шкоду організації. І, оскільки конфлікт – це завжди погано, справа менеджера – усунути його будь-яким способом;

2) прихильники другого підходу вважають, що конфлікт – небажаний, але поширений побічний продукт організації. У цьому випадку вважається, що менеджер повинен усунути конфлікт, де б він не виникав;

3) менеджери, які дотримуються третьої точки зору, вважають, що конфлікт не тільки неминучий, але й необхідний і потенційно корисний. Наприклад, це може бути трудовий спір, в результаті якого народжується істина. Вони вважають, що як би не зростала і управлялася організація, конфлікти будуть виникати завжди, і це цілком нормальне явище [7].

Залежно від точки зору на конфлікт, якої дотримується менеджер, і залежатиме процедура його подолання. У зв'язку з цим виділяють дві великі групи способів управління конфліктом: педагогічні й адміністративні.

Управління конфліктом

Способи подолання (розв'язання) конфлікту



| | |
|---|--|
| бесіда, прохання, переконання, роз'яснення, вимоги щодо роботи, інші міри виховання | примусове розв'язання конфлікту – пригнічення інтересів конфліктуючих, перевід на іншу роботу, різні варіанти роз'єднання опонентів. Розв'язання конфлікту за наказом – рішення комісії, рішення суду, наказ керівника тощо. |
|---|--|

Поведінка менеджера в умовах конфлікту має по суті два незалежні виміри:

- 1) напористість, наполегливість – характеризує поведінку особистості, спрямовану на реалізацію власних інтересів, досягнення власних, часто меркантильних цілей;
- 2) кооперативність – характеризує поведінку, спрямовану на врахування інтересів інших осіб (особи) для того, щоб йти назустріч задоволенню його потреб.

Сьогодні у класичному менеджменті розглядають кілька ефективних способів управління конфліктною ситуацією і їх поділяють на дві категорії: **структурні і міжособистісні**.

Переважно **структурні методи вирішення конфліктів** – це методи впливу на організаційні, трудові конфлікти, що виникли при неправильному розподілі повноважень, організації праці, прийнятої системи мотивації. До них відносять: роз'яснення вимог до роботи, використання координаційних і інтеграційних механізмів, встановлення комплексних цілей, використання системи винагород.

Роз'яснення вимог до роботи. Один з методів управління, що запобігає дисфункціональним конфліктам. При дисфункціональних конфліктах слід роз'яснити, які результати очікуються від кожного співробітника і підрозділу. При цьому слід згадати такі параметри, як рівень досягнутих результатів, хто надає і хто отримує різну інформацію, система повноважень і відповідальності, а також чітко визначена політика, процедури і правила. Керівник усвідомлює ці питання не для себе, а доносить їх до підлеглих з тим, щоб вони зрозуміли, чого від них очікують в тій або іншій ситуації.

Використання координаційних та інтеграційних механізмів у вирішенні конфліктів. Один з найпоширеніших механізмів – це **ланцюг команд**. Відбувається встановлення ієрархії повноважень, яка має упорядковувати взаємодію людей, прийняття рішень і інформаційні потоки всередині організації. Якщо два або більше підлеглих мають розбіжності з якогось питання, конфлікту можна уникнути, звернувшись до загального керівника, пропонуючи йому прийняти рішення. Принцип єдиноначальності полегшує використання ієрархії для управління конфліктною ситуацією, бо підлеглий знає, чиї рішення він повинен виконувати.

Не менш корисні засоби інтеграції, такі як **міжфункціональні групи, цільові групи, спільні наради відділів**.

Встановлення комплексних цілей. Ефективне здійснення цих цілей вимагає спільних зусиль двох або більше співробітників або відділів, груп. Ідея, яка покладена в основу цієї методики – направити зусилля всіх учасників на досягнення спільної мети.

Використання системи винагород. Винагороди можна використовувати як метод управління конфліктом, здійснюючи вплив на людей, для запобігання дисфункціональних наслідків. Люди, які вносять свій внесок у досягнення комплексних цілей, допомагають іншим групам організації і намагаються підійти до вирішення проблеми комплексно, повинні винагороджуватися вдячністю, премією, визнанням чи підвищенням по службі. Не менш важливо, щоб система винагород не заохочувала неконструктивну поведінку окремих осіб і груп. Систематичне скоординоване використання системи винагород для заохочення тих, хто сприяє здійсненню загальної мети, допомагає людям зрозуміти, як їм слід поводитися в конфліктній ситуації, щоб це відповідало бажанням управління [7].

Міжособистісні стилі вирішення конфліктів – це ухилення, згладжування, примус, компроміс і вирішення проблеми.

Особливу складність для менеджера представляє знаходження способів розв'язання міжособистісних конфліктів. У цьому сенсі існує кілька можливих стратегій поведінки та відповідних

варіантів дій менеджера, спрямованих на ліквідацію конфлікту. Поєднання цих параметрів при різному ступені їх вираженості визначає п'ять основних способів розв'язання міжособистісних конфліктів.

Ухилення. Цей стиль ґрунтується на тому, що людина намагається уникнути конфлікту, ситуації, що провокує протиріччя й обговорення питання, який призводить до конфлікту.

Згладжування. Цей стиль характеризується поведінкою, яка продиктована переконанням, що не варто конфліктувати, так як це негативно позначиться на всіх. Потрібно стимулювати почуття спільності між членами колективу.

Примус. У рамках цього стилю переважають намагання примусити прийняти свою точку зору будь-якою ціною, небажання цікавитися думкою інших. Особа при цьому веде себе агресивно і впливає на опонентів силою влади. Цей стиль ефективний, коли керівник має велику владу над підлеглими. Недоліком цього стилю є те, що присікається ініціатива підлеглих і не враховуються їх думки, важливі фактори, оскільки береться до уваги тільки одна точка зору.

Компроміс. Характеризується прийняттям точки зору іншої сторони, але лише до певної межі. Це дуже цінується в управлінських ситуаціях, тому що зводить до мінімуму недоброзичливість і дає можливість вирішити конфлікт, щоб задовольнити всі сторони. Але слід пам'ятати, що використання цього методу на ранній стадії розвитку конфлікту може зашкодити справі і його рішення.

Рішення проблеми – це визнання відмінностей в думках і готовність ознайомитися з іншими точками зору, щоб краще зрозуміти причину конфлікту і знайти вихід, прийнятний для всіх сторін. Той, хто використовує такий стиль, не прагне досягти своїх цілей за рахунок інших, а скоріше шукає найкращий варіант вирішення конфліктної ситуації.

Крім названих п'яти основних у їх рамках зустрічаються і інші прийоми розв'язання міжособистісних конфліктів, але вони можуть виступати як окремий аспект дослідження.

Таким чином можна зазначити, що структурою конфлікту можна вважати сукупність його стійких зв'язків, що забезпечують цілісність, тотожність самому собі, відмінність від інших явищ соціального життя. Без наявності цих зв'язків конфлікт не може існувати як динамічно взаємозалежна система і процес. І сама конфліктна ситуація є системою взаємозалежних і взаємообумовлених елементів об'єктивного і суб'єктивного рівня, вона містить у собі учасників конфлікту (опоненти, групи підтримки, інші учасники), предмет і об'єкт конфлікту, елементи мікро- і макросередовища, пов'язані з конфліктом.

Література

1. Василенко В.О. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 3-те вид., вип. та доп. / В.О.Василенко, В.Г.Шматко. – К.: Центр навч. літ-ри, 2005. – 439 с.
2. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психо технологии / А.А.Деркач., А.П.Ситников. – М.: Луч, 1993. – 72 с.
3. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: [посібник] / [О.І.Бондарчук, Л.М.Карамушка, А.С.Москальова, О.О.Нежинська та ін.]; за наук. ред. О.І.Бондарчук – К.: Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2014. – С. 8 – 12, с. 8 – 12.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навч. посіб. / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 567 с.
5. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін: навч. посіб. / Л.М.Карамушка, Н.І.Клокар, О.А.Філь [та ін.]; за наук. ред. Л.М.Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008. – 96 с.
6. Черненко Н.М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н.М.Черненко. – Одеса, 2004. – 20 с.
7. Щєбликіна І.О. Основи менеджменту: навч.посібник з дисципліни / І.О.Щєбликіна, Д.В.Грибова. – Мелітополь: ВБ "ММД", 2015. – 479 с.

УДК 159.96

СТАНОВЛЕННЯ УЯВЛЕНЬ ЩОДО ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Сільченко Т.А., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. біол. наук, доц. **Никоненко О.П.**, кафедра загальної та практичної психології

Економічні та соціальні досягнення багатьох розвинених країн світу в останні десятиліття дозволяють говорити про створення об'єктивних передумов забезпечення благополуччя своїх громадян. Однак, як показують соціологічні та психологічні дослідження,

рівень суб'єктивного благополуччя, на думку респондентів, виріс не так значно, як змінилися матеріальні і соціальні блага, а за деякими показниками опитувань і досліджень (наприклад, показником "відчуття щастя"), населення розвинених країн Європи і Америки відстає від жителів деяких слабозрозумітих країн Африки. Такі факти свідчать про актуальність і необхідність досліджень, спрямованих на вивчення об'єктивних факторів, що забезпечують добробут, а також деякі феномени, наприклад, особистого щастя, задоволеності життям, особистісного благополуччя і т.д

Ключові слова: психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, індивідуальні відмінності, щастя, екстраверсія, оптимізм, самооцінка, темперамент, нейротизм.

В останні десятиліття проблема благополуччя все частіше стає предметом дослідження психологічної науки. Подібна ситуація викликана необхідністю вирішення ключових питань, завдань у визначенні того, що служить підставою для внутрішньої рівноваги особистості, з чого вона складається, які емоційно-оціночні відносини лежать в його основі, яким чином вона бере участь в регуляції поведінки.

Існує кілька причин, в силу яких благополуччя (well-being) як область досліджень в даний час процвітає:

1) перш за все, західні країни досягли того рівня добробуту, при якому виживання більше не є головною проблемою в житті людей. Якість життя стає важливішою, ніж показники економічного процвітання;

2) особисте щастя стає все більш важливим через наростання тенденції до індивідуалізму;

3) розроблений ряд достовірних і надійних методів вимірювання благополуччя [3;68].

Сучасні концепції благополуччя дають односторонню і досить мізерну картину благополуччя. У них добре описаний в основному гедонізм – прагнення до максимуму задоволення (позитивного афекту) і мінімум болю (негативного афекту). Гедоністичні погляди описував грецький філософ Аристипп, який вважав, що мета життя – відчувати якомога більше задоволень. У філософів, які сповідували утилітаризм повстало інше розуміння хорошого життя – ідея евдемонічного благополуччя. Поняття евдемонії (грец. Eudaimonia від daimon – істинний дух) ввів ще Аристотель. Він вважав ідею щастя вульгарною, підкреслюючи, що не всі бажання варто здійснювати; серед них є такі, здійснення яких приносить задоволення, але самі вони благополуччя не приносять. Аристотель вважав, що справжнє щастя в тому, щоб вести добродійне життя і робити те, що є гідним, щоб бути зробленим. Він стверджував, що головною метою людини є реалізація її людського потенціалу. Ця ідея отримала подальший розвиток в працях інших видатних мислителів: стоїків, що підкреслює цінність самодисципліни, і Джона Локка, який вважав, що щастя досягається через розсудливість. В рамках цього підходу, благополуччя не є результатом і не кінцевим станом, а процесом реалізації індивідом свого потенціалу, що лежить в основі розуміння його як "евдемонії" [3;79].

Французький філософ М.Монтень писав в "Дослідах" про те, що наше благополуччя – це тільки відсутність зла, тому найбільш прямий шлях до щастя, вважав він, як інші прихильники цієї точки зору, – намагатися уникати страждань, а не шукати задоволень [4;98].

Згідно "Керівництву з вимірювання суб'єктивного благополуччя", опублікованому Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), необхідно розрізнити термін "суб'єктивне благополуччя" і більш широкий термін "благополуччя", який включає в себе як суб'єктивний компонент, так і об'єктивні чинники, наприклад, дохід, житло, оточуюче середовище, здоров'я і т. д. (ОЕСД, 2013). Однак, "Об'єктивні показники не можуть врахувати людського сприйняття, яке має фундаментальне значення для розуміння благополуччя індивіда" (Pontin, 2013). У зв'язку з цим, в психологічному плані найбільший інтерес представляють саме суб'єктивні показники благополуччя, а не об'єктивні зовнішні чинники.

Багато дослідників в якості робочого визначення терміна "Суб'єктивне благополуччя" (Subjective Well Being – SWB) використовують запропоноване Едом Дінером SWB розуміння його як переживання позитивних емоцій, низький рівень неприємних емоцій і високий рівень задоволеності життям (Diener, 2002). Як наслідок, розуміння благополуччя в зарубіжній психології в рамках такого підходу дає підстави до розуміння його як "гедонії" [2;6].

Гуманістичні психологи, такі, як Маслоу і Роджерс вважаються першими "евдемоністами" ХХ століття. Основне допущення гуманістичної психології полягало в тому, що у людей є свобода волі і що вони можуть здійснювати вибір, що впливає на їх благополуччя. Від інших психологічних підходів гуманістичну психологію відрізняла віра в те, що у людині є тенденція до актуалізації – фундаментальна мотивація до того, щоб розвиватися.

Інша евдемоністическая модель – теорія самодетермінації (self determination theory, SDT), розроблена Райаном і Десі, стверджує існування трьох фундаментальних вроджених потреб, які

є універсальними (присутніми у всіх культурах і часи). Ці три основних види "психологічної їжі" такі:

- 1) автономія – потреба обирати те, що робиш, бути режисером власного життя;
- 2) компетентність – потреба відчувати себе впевнено в тому, що робиш;
- 3) зв'язок / відносини – потреба мати тісні і надійні зв'язки з іншими людьми, при цьому зберігати автономію і розвивати компетентність.

Теорія самодетермінації стверджує, що коли ці потреби задоволені, мотивація і благополуччя посилюються, в іншому випадку виникають негативні наслідки для правильного особистісного функціонування.

Вивчення феноменів щастя, позитивності, благополуччя та ін. почалося в другій половині минулого століття. Теоретичною базою для розуміння феномену психологічного благополуччя були дослідження Н.Бредбурна, який ввів поняття "психологічне благополуччя" і ототожнив його з суб'єктивним відчуттям щастя і загальною задоволеністю життям. Він створив також модель структури психологічного благополуччя, яка представляє собою баланс, що досягається постійною взаємодією позитивного і негативного афекту (подій повсякденного життя, які несуть нам радість чи розчарування). Відповідно до точки зору автора, співвідношення позитивного і негативного афекту є показником психологічного благополуччя, що відображає загальне почуття задоволеності життям. У разі, коли рівень позитивного афекту перевищує рівень негативного, людина відчуває себе щасливою і задоволеною, а значить, має високий рівень психологічного благополуччя. Якщо ж рівень негативних переживань вище, то людина відчуває себе нещасливою і незадоволеною. Дослідник зробив важливий висновок про те, що позитивний і негативний афекти не пов'язані. Знаючи рівень позитивного афекту неможливо зробити висновки про те, який рівень негативного афекту, він може бути вище або нижче, а також бути рівним позитивному афекту, і навпаки. Теорія Н.Бредбурна про структуру психологічного благополуччя особистості отримала широке визнання в наукових колах і була розвинена в працях багатьох вчених [6;83].

Одночасно з цими напрямками досліджень у вітчизняній психології регулярно виконувалися прикладні і теоретичні роботи, в результатах яких найчастіше описувалися імпліцитні уявлення про благополуччя, задоволеності життям, життєстійкості, щастя і т. д. Найчастіше такі терміни використовувалися як синоніми [1; 7].

Критично переглядаючи бачення на психологічне благополуччя як баланс між позитивними і негативними афектами, К.Ріфф створює свою теорію, в основі якої полягають ідеї гуманістичної і екзистенціальної психології і перш за все, ідея про те, що людина має вільну волю і здатність досягти психологічного благополуччя, незважаючи на зовнішні умови. Згідно з концепцією К.Ріфф і її колег, психологічне благополуччя засноване на позитивному функціонуванні особистості. Таке розуміння визначило склад особистісних особливостей, що забезпечують психологічне благополуччя. Базовими компонентами благополуччя, по К.Ріфф, є: автономність, контроль над оточенням (компетентність), особистісний ріст, позитивні відносини з іншими, самоприйняття, цілі в житті. Судячи з назви і опису виділених К.Ріфф параметрів психологічного благополуччя, цей перелік представлений не окремими рисами характеру або властивостями особистості (як вважають деякі дослідники проблеми благополуччя), а містить в собі більш складні особистісні утворення, вибір і опис яких були зумовлені в теорії К.Ріфф як характеристики особистості, що сприяють ефективному функціонуванню в усіх сферах життя: робота, спілкування, сімейне життя і т. д. Саме наявність таких характеристик приводить людину в результаті до психологічного благополуччя. Про те, що компоненти психологічного благополуччя (psychology well-being-PWB) являють собою не особисті властивості особистості, свідчать роботи самої К.Ріфф і її колег. Зокрема, при дослідженні зв'язку базових властивостей особистості, що входять до чинників "Великої п'ятірки", з компонентами психологічного благополуччя, було виявлено, що кожен компонент PWB у високій мірі корелює як з однією фундаментальною властивістю особистості, так і з парами цих властивостей. Оскільки всі виділені К.Ріфф компоненти тісно пов'язані з факторами "Великої п'ятірки", то можна вважати, що вони мають низьку самостійність і специфічність. Як наслідок, і при теоретичному аналізі вони можуть бути цілком замінені базовими властивостями особистості. Зустрічається термінологічний кластер групи феноменів, що вивчаються значно рідше і, в силу цього, що позначаються іншими специфічними термінами, які тим не менш, важливі для вироблення стереометричних уявлень про всю сукупність феноменів благополуччя людини. Йдеться про такі терміни, як наприклад, "матеріальне і фінансове благополуччя", "між-особистісне і соціальне благополуччя", "задоволеність життям", "щастя" і "особистісне благополуччя".

Зокрема, під матеріальним і фінансовим благополуччям розглядаються два аспекти благополуччя – об'єктивне і суб'єктивне. Об'єктивне матеріальне і економічне благополуччя – це реальна величина доходів (зарплата, дивіденди, пенсія, житлові умови і т. д.). У той же час ці

терміни застосовуються і для позначення суб'єктивної оцінки цих благ, яка проводиться шляхом порівняння об'єктивних благ з уявленням про те, яка, з точки зору людини, повинна бути величина цих благ [1; 9].

Як вважає відомий дослідник емоцій С.Ільїн, поняття "суб'єктивне благополуччя" тотожне поняттю "задоволення життям". У монографії "Емоції та почуття" він зазначає, що "задоволення можна визначити як стійке позитивне ставлення (установку) людини до чогось, що виникає в результаті неодноразово випробуваного задоволення в якійсь сфері життя і діяльності і висловлюване у формі судження". Натомість поняття "щастя" він виносить окремо і визначає як "високий рівень задоволеності і особистого благополуччя".

Селігман використовує поняття щастя і благополуччя як взаємозамінні терміни, що визначають завдання науки. Ці поняття включають в себе як позитивні почуття і відчуття (захват, комфорт), так і позитивні види діяльності, пов'язані із зануренням і захопленістю та абсолютно позбавлені чуттєвого компонента. Важливим є розуміння, що часом щастя і благополуччя пов'язані з емоціями, а часом – з такою діяльністю, яка спонукає людину повністю абстрагуватися від емоцій [8;29].

Необхідністю в навчанні благополуччю дітей, на думку М.Селігмана, обґрунтовується, по-перше, зафіксованим в ХХ столітті "сплеском" депресій та її "омолодженням"; по-друге, досить незначним підвищенням суб'єктивної оцінки "рівня щастя" населення економічно розвинених країн, розузгодженим з істотним збільшенням рівня добробуту; по-третє, думкою про те, що формування благополуччя у дитини сприяє навчанню, впливаючи на увагу і активізує творче мислення.

Інтегративний підхід до психологічного благополуччя у вітчизняній психології представлений в багаторівневій моделі психологічного благополуччя, яку розробила А.В.Вороніна, де для кожного рівня, крім об'єктивних і суб'єктивних критеріїв, визначені інтенції (ресурсні установки), які є психологічними факторами, завдяки яким можливе досягнення психологічного благополуччя.

П.П.Фесенко, при аналізі поняття "психологічне благополуччя" робить акцент на аспектах позитивного особистісного функціонування (К.Ріфф), а також суб'єктивної емоційної оцінки людиною самої себе і власного життя (Е.Дінер). Він визначає психологічне благополуччя "як інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування (особистісного зростання, самоприйняття, управління середовищем, автономії, цілі в житті, позитивних відносин з оточуючими), а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям.

За даними дослідника Р.М.Шаміонова, підставою цілісного уявлення особистості про власне благополуччя є суб'єктивне сприйняття і ставлення до різних сторін життя. Найбільш важливим є висновок автора про те, що суб'єктивне благополуччя залежить від результатів соціалізації, а також від того, що є для суб'єкта цінним, важливим, як і ступінь прагнення до чогонебудь, а також уявлення Р.М.Шаміонова про функціональну роль суб'єктивного благополуччя.

Водяха у своїй статті виводить гіпотезу про двоїсту природу людини: з одного боку, вона – "дитя суспільства", тобто соціабельна, з іншого боку – "дитя природи" і як природний індивід унікальний і неповторний. Тому психологічне благополуччя є перш за все здатністю людини реалізовувати власну індивідуальність, ставати і бути суб'єктом, творцем власного життя через включення в певну професійну діяльність, виконання тих чи інших соціальних ролей [4;70].

Ще один аспект розвитку позитивних рис характеру і формування благополуччя пов'язаний з сучасними видами коучингу. На думку І.Бонівелл, зараз між коучингом і позитивною психологією склалося виключно успішне партнерство: коучинг отримує від позитивної психології необхідну теоретичну і експериментальну основу, а позитивна психологія використовує коучинг як вдалий полігон для перевірки своїх уявлень.

Аргайл пише про те, що у релігійних людей особливі аспекти благополуччя. Церковні служби (подібно музиці) викликають сильні позитивні переживання; у віруючих відзначається почуття стабільного благоденства, вони не так бояться смерті, справляються з серйозними стресами і довше живуть. Все це пов'язано частково з потужною соціальною підтримкою, яка існує в таких спільнотах.

Благополуччя особистості являє собою безперервний процес сходження і здійснення особистісної самоактуалізації і самореалізації. Негаразди тягнуть за собою нездатність стати повноцінною людиною. Питання про те, як люди наділяють своє життя відчуттям значущості та цінності, завжди знаходиться в центрі уваги людства. Р.Еммонс підійшов до вирішення цього питання через дослідження центрального конструкту суб'єктивного благополуччя – "особистісних прагнень". Немає характеристики, більш "фундаментально визначальною, ніж здатність уявляти собі можливі майбутні результати дії і розробляти засоби для їх досягнення" [7;142].

Висновок: якщо говорити про сучасну систему освіти, особливої актуальності набуває проблема створення умов для позитивного розвитку особистості, здатної до самоактуалізації, творчого сприйняття світу і соціально значимої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. Велике значення при цьому мають такі складові, як самоприйняття, особистісне зростання, автономія, успішність у керуванні середовищем, позитивні відносини з оточуючими, наявність життєвих цілей – що виявляються компонентами психологічного благополуччя, тому дана тема набуває актуальності і перспективи для подальшого дослідження та вивчення.

Література

1. Батурич Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия [Текст] / Н.А.Батурич, С.А.Башкатов, Н.В.Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия "Психология". – 2013. – № 4. – Т.6. – С. 4 – 14.
2. Бенко Е.В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – №2. – 2015. – С. 5 – 13.
3. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / Пер. с англ. М.Бабичевой. – М.: Время, 2009. –192 с.
4. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. – №1. – 2013. – С. 70 – 74.
5. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2013. – 268 с.
6. Кужильная А.В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. – №1. – 2015. – С. 83 – 86.
7. Колосов К.А., Пучкова Г.В. Личные устремление и субъективное благополучие личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. №1. С. 141 – 146.
8. Селигман, М.Э. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день : пер. с англ. / Мартин Селигман. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 320 с.

УДК: 373.2 : 613

ПРОГРАМА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тичина І.Г., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

У статті розглядається важлива проблема – використання у роботі з дітьми оздоровчих технологій, які допомагають не тільки підтримати здоров'я, а й формувати у них основи здорового способу життя. Представлено програму експериментальної роботи з вивчення педагогічних умов використання оздоровчих технологій щодо формування у дітей старшого дошкільного віку здорового способу життя. Охарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості у дітей знань та умінь щодо використання оздоровчих технологій. Коротко окреслено шляхи подолання негативного стану практики ДНЗ з використання сучасних оздоровчих технологій у роботі з дітьми через підвищення рівня кваліфікації педагогів з даного питання.

Ключові слова: оздоровчі технології, здоровий спосіб життя, дошкільний навчальний заклад, експериментальне дослідження, діти старшого дошкільного віку.

У період перебудови освіти в Україні валеологічне виховання молодого покоління є важливим напрямом у роботі педагогів дошкільних навчальних закладів. У Законі України "Про освіту", Державній національній програмі "Діти України" зазначається, що сьогодні особливого значення набуває єдність виховних впливів на дитину у галузі здорового способу життя протягом усього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Організація роботи з валеологічного виховання у сучасних дошкільних навчальних закладах потребує удосконалення. Про це свідчить наявність значної кількості дітей із вадами здоров'я, переважна більшість дошкільнят зазнає дефіцит руху, недостатньо загартована, характеризується низькою витривалістю.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (*тут і далі – БКДО*) задекларовано необхідність формування в дитини системи життєво важливих компетенцій, було вказано й на необхідність "виховання в дитини позитивного ставлення до своєї зовнішності, формування

основних фізичних якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок та навичок безпечної життєдіяльності" [1, с. 6].

Теоретичний аналіз стану практики сучасних ДНЗ, проведений вченими Е.Вільчковський, Н.Денисенко, Т.Дмитренко, О.Дубогай та ін. визначив, що найбільш ефективними засобами формування здорового способу життя у дошкільників є такі оздоровчі технології як-от: фітболгімнастика, дихальна гімнастика, масаж, релаксація, фітотерапія, ароматерапія, піскова терапія, кольоротерапія, музикотерапія тощо.

Отримані науковцями (О.Дубогай, Т.Бойченко, А.Борисенко, А.Мерлян, І.Петренко, С.Свириденко, Н.Хоменко) експериментальні дані свідчать, що у дітей старшого дошкільного віку є необхідні передумови для формування знань, вмінь і навиків здорового способу життя. Їм доступне розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я ближніх. Діти старшого дошкільного віку, відповідно до вимог програм БКДО та чинних програм дошкільної освіти, знають правила безпечної поведінки, можуть оцінити свій спосіб життя та спосіб життя інших, мають знання про окремі оздоровчі технології (загартування, релаксація тощо). Водночас залишається недостатньо вивченим питання забезпечення ефективності використання різноманітних технологій оздоровлення дітей через створення відповідних умов.

Метою статі є короткий аналіз особливостей співпраці ДНЗ з родинами вихованців щодо використання оздоровчих технологій в умовах сім'ї.

Вивченню проблеми набуття дошкільниками засад ЗСЖ присвячуються праці Г.Беленької, М.Машовець, О.Богініч, Т.Бабюк та ін. У наукових працях В. Оржеховської, Є.Буліча, Т. Бойченко, С. Юрочкиної, С. Свириденко, М. Гамезо, О. Кононко висвітлюється психолого-педагогічний аспект формування здорового способу життя дітей. Окремі питання використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми дошкільного віку віднайшли місце у працях Е. Вільчковського, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфименка, О. Мітіної, Г. Григоренко, Н. Маковецької, С. Нечай, Н. Рубан, В. Шавровської, Н. Шашенок та ін.

До оздоровчих технологій, які все ширше входять у практику сучасного дошкільного навчального закладу, відносять фітболгімнастику, дихальну гімнастику, пальчикову гімнастику, психогімнастику (вправи, ігри, етюди, пантоміми), різноманітні терапії – сміхо-, бібліо-, аудіо терапію, терапію піском тощо. Для зміцнення фізичного здоров'я дітей і формування в них упевненої красивої постави, створення позитивних емоцій і оптимістичного світовідчуття, як нетрадиційні методи оздоровлення використовують також елементи хатха-йоги, релаксації, масажу і самомасажу. Створення новітніх технологій дозволяє розширити межі суто навчальної або виховної валеологічної роботи обранням новітніх форм оздоровчої роботи та форм взаємодії з батьками у галузі просвітництва здорового способу життя [2; 4].

Оздоровчі засоби та технології використовуються у різних формах роботи зі старшими дошкільниками: на заняттях, святах та розвагах. Широко вони використовуються у різних видах гімнастики, оскільки сприяють зміцненню організму та оздоровленню дітей. Більш позитивний результат використання оздоровчих засобів і технологій матиме при поєднанні кількох різновидів на одному занятті, оскільки сприятиме більшій зацікавленості дітей та зміцнюватиме різні системи організму.

На основі теоретичного аналізу проблеми використання оздоровчих технологій у практиці ДНЗ з метою формування у дошкільників основ здорового способу життя нами визначено наступні *організаційно-педагогічні умови*:

- 1) професійна компетентність працівників ДНЗ як умова ефективності використання оздоровчих технологій по формуванню у дітей старшого дошкільного віку здорового способу життя;
- 2) використання потенціалу оздоровчих технологій у практиці роботи зі старшими дошкільниками по формуванню у них основ здорового способу життя;
- 3) співпраця ДНЗ з родинами вихованців щодо використання оздоровчих технологій в умовах сім'ї.

З тим, щоб провести експериментальну роботу стосовно дітей дошкільного віку й визначити у них рівні сформованості знань та умінь щодо використання оздоровчих технологій як засобу формування здорового способу життя, нами було попередньо розроблено відповідні критерії та показники, якими є:

Когнітивний (знання, уявлення) – знання та уявлення про норми і цінності різних аспектів здорового способу життя, засоби їх дотримання, знання різних видів технологій оздоровлення, їхніх правил щодо повно мірності включення в різні види валеологічної та фізкультурно-оздоровчої роботи у ДНЗ та вдома.

Мотиваційний (інтерес, мотиви) – мотивація на реалізацію домірних до віку аспектів здорового способу життя, інтерес до проблем загальнолюдського та індивідуального буття, до проблем здоров'я та здорової людини; інтерес до різних видів оздоровчої діяльності, що

визначає роль здоров'я в житті людини; ставлення – емоційно-позитивне ставлення до норм і цінностей здорового способу життя;

Практично-поведінковий (практичні вміння і навички) – вміння і навички дотримуватися норм і цінностей здорового способу життя, визначення умінь здійснення оздоровчих технологій та гімнастик, активне їх використання з метою самовдосконалення.

З метою вивчення стану проблеми формування у старших дошкільників здорового способу життя засобами оздоровчих технологій нами був проведений констатувальний експеримент, методика якого включала в себе три напрями роботи: робота з педагогічним персоналом ДНЗ, батьками та дітьми старшого дошкільного віку.

Метою експерименту стало практичне вивчення організаційно-педагогічних умов формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобами оздоровчих технологій.

Завдання експерименту:

1. Виявити професійну компетентність працівників ДНЗ з використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку;
2. Практично вивчити стан використання оздоровчих технологій у роботі зі старшими дошкільниками з формування у них основ ЗСЖ;
3. З'ясувати стан співпраці ДНЗ з родинами вихованців щодо використання оздоровчих технологій в умовах сім'ї.

Задля досягнення поставленої мети і розв'язання завдань констатувального експерименту нами використовувались такі емпіричні методи, що дозволили практично дослідити окреслені в теоретичній частині організаційно-педагогічні умови формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобами оздоровчих технологій: аналіз документації дошкільного навчального закладу; спостереження за діями вихователя щодо проведення ним оздоровчих технологій у різних формах роботи зі старшими дошкільниками; анкетування медичного працівника, інструктора з фізичної культури та методиста; бесіда з вихователями; вивчення документації групи; анкетування батьків вихованців.

Констатувальний експеримент проводився на базі ДНЗ №61 м. Києва з 17.01.2017 р. по 28.02.2017 р. До участі в експерименті було залучено 10 вихователів ДНЗ, його методиста, інструктора з фізичної культури; 29 дітей та 46 батьків вихованців старшої групи ДНЗ.

З'ясовано, що вихователі усвідомлюють важливість формування в дошкільників валеологічних засад (знань, уявлень та умінь), але не володіють повною мірою методами, прийомами і засобами, необхідними для вирішення даної проблеми. Найбільш це стосується використання потенціалу оздоровчих технологій. Як правило, вихователі перебирають проведення різноманітних форм оздоровчої роботи, перш за все – стосовно новітніх технологій зміцнення та підтримки здоров'я на повноваження інструктора з фізичної культури, залишають цей елемент роботи у сфері релаксацій, загартування, фітопроцедур.

Інструктор з фізичної культури, маючи невеликий стаж роботи, не має належного досвіду проведення різних видів оздоровчої роботи. Слабка матеріальна база дошкільного навчального закладу дозволяє використовувати у проведенні оздоровчої роботи лише ті з видів технологій, які не потребують великих матеріальних затрат на купівлю обладнання. У планах навчально-виховної роботи вихователів старшої групи ДНЗ питання стосовно формування в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я розкриваються недостатньо.

Методист дошкільного навчального закладу приділяє увагу використанню оздоровчих технологій переважно лише в контексті планування навчальної та виховної роботи з фізичного виховання дітей. У зазначеному ДНЗ використовуються такі форми та методи роботи для підвищення компетентності вихователів у галузі використання сучасних технологій оздоровлення дітей як: конференції, консультації, бесіди з вихователями, міні-семінари, у ході яких методист ознайомлює вихователів з літературою з оздоровчого напрямку роботи з дітьми.

Співпраця з батьками відбувається не на належному рівні, оскільки 80% батьків практично не беруть участь у заходах оздоровчого характеру, які проводяться в дитячому садку, 30% батьків вихованців – взагалі не співпрацюють з ДНЗ. Відповіді батьків на питання анкети визначили усталений підхід до формування у старших дошкільників знань та уявлень у галузі ЗСЖ засобами оздоровчих технологій: дорослі, в основному, покладаються на ефективність оздоровчих заходів та роботу, яка проводиться працівниками ДНЗ. Батьки мало приділяють увагу своїй компетентності у галузі здорового способу життя.

Вихователі зазначають ймовірні причини цього: відсутність вільного часу у батьків; небажання; постійна зайнятість роботою; недостатня увага до дитини тощо. Батьки практично не обізнані з новітніми технологіями підтримки здоров'я, у ДНЗ не проводяться форми тренінгової роботи із засвоєння батьками сучасних технологій підтримки здоров'я.

Педагоги не надають мотивацію дітям на використання нескладних технологій підтримки здоров'я вдома, а відсутність систематичної роботи з формування у дітей широких знань у галузі засобів підтримки різних видів здоров'я (фізичного, емоційного) призводить до того, що в дошкільників не формується звичка самостійно виконувати вправи оздоровчого характеру.

За результатами проведених методик з вихованцями старшої групи ДНЗ, розподілених на ЕГ та КГ, було виявлено у них рівні сформованості основ здорового способу життя засобами оздоровчих технологій (високий, середній та низький).

До *високого рівня* сформованості знань та умінь використання оздоровчих технологій як засобу набуття основ ЗСЖ було віднесено по 10 % дітей ЕГ і КГ вихованців старшої групи. Вони добре орієнтуються в понятті "оздоровчі технології", знають багато їхніх видів. Виявляють розуміння того, яким чином вони впливають на організм дитини. Ці діти прагнуть самостійно використовувати оздоровчі технології і засоби до них (після гімнастики пробудження, під час заняття з фізичної культури тощо). Вони мають бажання підтримувати рівень свого здоров'я та формувати навички здорового способу життя. Вони більш рішучі, ініціативні, приділяють велику увагу своєму здоров'ю.

Діти *середнього рівня* сформованості знань та уявлень щодо використання оздоровчих технологій мають більш поверхові знання про оздоровчі технології. Вони можуть назвати кілька видів їх. У них певною мірою менш сформована мотивація на самостійне використання оздоровчих технологій для зміцнення власного здоров'я. Середній рівень нараховує 28% (ЕГ) і 32 % (КГ) старших дошкільників.

Дошкільники з *низьким рівнем* сформованості знань та уявлень щодо використання оздоровчих технологій взагалі не можуть пояснити їх зміст. Вони не орієнтуються в основних видах, називаючи лише окремі технології, та не зводячи їх до системи. У таких дітей практично відсутній інтерес до оздоровчої діяльності, тому їх важко залучити до такої роботи. Вони майже не володіють навичками здорового способу життя, вправи виконують тільки за вказівкою вихователя, не виявляючи при цьому власну самостійність. Таких дітей в старшій групі ДНЗ – 62 % (ЕГ) і 57 % (КГ).

Проведене нами експериментальне дослідження переконливо доводить про те, що особлива роль у проведенні фізкультурно-оздоровчої роботи належить працівникам ДНЗ. Їхня професійна компетентність сприяє ефективності використання оздоровчих технологій з формування у дітей старшого дошкільного віку засад здорового способу життя. Вихователі є провідними особами серед суб'єктів валеологічного виховання в дитячому навчальному закладі. Вони мають найбільший контакт з батьками, дітьми та іншими суб'єктами валеологічного процесу. На вихователів покладено найбільшу відповідальність за різні аспекти виховання дітей, у тому числі – щодо залучення їх до здорового способу життя. Потім за функціональністю йдуть медичні працівники та інструктор з фізичного виховання, зміст діяльності яких має валеологічну, фізкультурну та оздоровчі складові.

Забезпечення педагогічного керівництва оздоровчими гімнастиками щодо дотримання рівня рухового режиму старших дошкільників полягає в доборі доцільних видів технологій відповідно тих форм оздоровчої роботи, до структури яких вони будуть включені (гімнастика ранкова, гімнастика після денного сну, прогулянка тощо). Важливим для педагога є забезпечення необхідних умов для проведення оздоровчих гімнастик, у тому числі – створення фізкультурного середовища, відповідного оснащення фізкультурної зали, майданчика тощо. Також від вихователя вимагається ґрунтовне знання сутності техніки кожної з гімнастик, сформованість методики роботи в галузі оздоровчих технологій щодо забезпечення рухової діяльності дітей.

Ми погоджуємося з думкою С.Матвієнко стосовно того, що готовність вихователів до проведення з дітьми різних форм оздоровчої роботи формується ще під час їхнього навчання у вузі. Проте, під час проходження студентами педагогічних практик у змісті програм практики також не завжди чітко зазначаються завдання щодо удосконалення у дітей різного віку техніки основних рухів (у період літньої педагогічної практики), виконання раніше вивчених дітьми вправ, які базуються на основних рухах під час проведення спортивних олімпіад, днів і тижнів здоров'я у ДНЗ, а також інших форм фізкультурно-оздоровчої роботи [3, с. 137].

Не в усіх ДНЗ радо заохочується проведення зі старшими дошкільниками міні-походів та інших форм туризму, заґрунтованих основних рухах (таких як біг, ходьба, стрибки, лазіння, перелізання, підлізання тощо). Педагог вузу, керівник педагогічної практики, повинен спрямовувати роботу студентів у ДНЗ як на безпосереднє проведення різних форм фізкультурно-оздоровчої роботи, так і на ознайомлення з кращим досвідом передових вихователів по проведенню заходів активного руху, у тому числі – уранішньої гімнастики, фізкульхвилинок, динамічних перерв і рухливих ігор. Саме це закладає у майбутніх вихователів практичні основи проведення належної оздоровчої роботи з дітьми.

За результатами діагностичних методик, проведених нами на констатувальному етапі експерименту встановлено, що оздоровчі технології ще не повною мірою реалізують свій потенціал у роботі зі старшими дошкільниками з формування у них основ здорового способу життя. Вихователям слід розширити коло технологій підтримки здоров'я, які є різними за складністю, проте надають результат в загальному контексті зміцнення здоров'я дитини. Також важливим визначається важливим для кожного вихователя підвищити рівень власних знань щодо організації сучасного оздоровчого процесу в дошкільних навчальних закладах.

Діяльність ДНЗ з формування навичок здорового способу життя буде малоефективною, якщо не залучати до неї батьків вихованців. Саме спільними зусиллями можна створити у дитей мотивацію, свідоме ставлення до власного здоров'я, а також формувати звичку постійно зміцнювати та загартовувати власний організм. Робота з батьками вимагає систематичності щодо підвищення рівня їх знань та практичних умінь у галузі ЗСЖ в цілому та сучасних оздоровчих технологій, – зокрема; їхньої участі у заходах; а також набуття позитивних здоров'язберігаючих навичок як прикладу у вихованні дітей. ДНЗ повинен сприяти забезпеченню дієвих форм та напрямів співпраці з батьками, у тому числі – у галузі оздоровлення дітей.

Література

1. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрану.
2. Денисенко Н. Навчаємо оздоровчих технологій / Н.Денисенко // Дошкільне виховання. – 2010. – №1. – С. 14 – 17.
3. Матвієнко С. І. Підготовка студентів спеціальності "дошкільна освіта" до формування у дошкільників рухових умінь і навичок / С.І.Матвієнко, О.В.Варуха, С.О.Оленченко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2012. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя. Вип. №5. – С. 135 – 139.
4. Оздоровча робота в дошкільному навчальному закладі: навчальний посібник / Г.І.Григоренко, Н.Ф.Денисенко, Ю.О.Коваленко, Н.В.Маковецька. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 99 с.
5. Організація оздоровчої роботи в ДНЗ / упоряд. Л.А.Швайка. – Х.: Вид. група "Основа", 2011. – 319 с.: іл. – (Серія "Дошкільний навчальний заклад. Керівнику").

УДК 373.3.036:371.381

АПЛІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тищенко А.Т., студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитини. У її вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Саме тому важливого значення набуває процес естетичного виховання дітей і молоді.

У Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року зазначається, що саме в системі освіти цілеспрямовано, послідовно й ефективно здійснюється естетичне виховання школяра, здатного сприймати, розуміти та використовувати художньо-естетичні цінності в житті та мистецтві. Тож сучасна школа спрямовує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання учнівської молоді, створити педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня їхньої естетичної вихованості.

Важлива роль у процесі естетичного виховання відводиться початковій школі. Образотворче мистецтво, музичне мистецтво, природознавство, основи здоров'я, трудове навчання викликають в учнів живий емоційний відгук, формують почуття прекрасного, дають змогу зрозуміти гармонію мистецьких засобів.

Естетичне виховання у праці – це виховання естетичного відношення до праці, до її умов, суспільної спрямованості, її результатів та організації. У праці формуються естетичні смаки, естетичні ідеали дітей, почуття прекрасного, бажання робити світ навколо себе красивим і гармонійним.

Під час вивчення різноманітних технік і використання їх у своїх виробках, в учнів молодшого шкільного віку розвивається почуття красивої та доцільної форми, відбувається знайомство з елементами технічної естетики, формується естетична насолода від краси і витонченості самого

процесу праці та її результатів. У власноруч створених виробках молодших школярів виявляється їх естетичне світосприйняття і художньо – творче бачення.

Видатні вчені, естети і педагоги Ю. Боров, О. Буров, В. Вансаалов, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Л. Коган, В. Розумний, В. Скатерщиков, Є. Квятковський, М. Лайзеров, А. Макаренко, О. Семашко, В. Сухомлинський, В. Шестакова зробили значний внесок у розробку теорії естетичного виховання. Насамперед вони визначили основні поняття, на які потрібно спиратися при побудові системи естетичного виховання.

За останні роки опубліковано багато праць, в яких вирішуються питання творчості та пізнавальної діяльності в естетичному вихованні молодших школярів; розкриваються механізми творчості; закономірності взаємозв'язку творчої діяльності з відтвореною дійсністю; сформульовані основні принципи формування творчої особистості (Ф. Говорун, Б. Коротяєв, В. Левін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Романець, В. Цапок).

Шляхи вдосконалення трудового навчання досліджуються в роботах П.Атугова, С.Батишева, Ю.Васильєва, В.Мадзігона, Я.Рожнева, Д.Тхоржевського, М.Тименка, І.Фрейтаг.

У дослідженнях Б.Адаскіна, В.Андріяшина, Д.Зембицького, С.Журавля, В.Струманського розглядаються педагогічні аспекти виховання учнів на уроках праці.

Дослідженню психолого-педагогічних особливостей виховання учнів різних вікових груп на уроках праці присвячені роботи Е.Мілеряна, Е.Фарапонової, В.Чебишевої.

Але дослідження того як виготовлення виробів із застосуванням різноманітних технік (а саме, аплікації) впливають на розвиток естетичних почуттів молодших школярів поки ще не було здійснено.

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль аплікації як засобу розвитку естетичних почуттів молодших школярів.

В умовах постійних соціокультурних змін, характерних для бурхливого ХХІ століття, збереження власних духовних, національних та естетичних орієнтирів набувають неабиякої актуальності. Чільне місце у виховному процесі посідає проблема всебічного та гармонійного розвитку молоді особистості, що вступає в суспільне життя. І вагому роль в контексті даної проблеми грає залучення молоді до естетичного досвіду людства, засвоєння та переосмислення естетичних та загальнолюдських цінностей. Відтак питання естетичного виховання сучасної молоді на разі перебуває в ключі актуальних.

В умовах оновлення суспільства, відродження національної культури, побудови національної школи, зростає роль і значення естетичного виховання як засобу формування духовного світу, морально-етичних ідеалів учнівської молоді. Естетичне виховання сьогодні має все більше значення у процесі формування особистості учнів (і молодших школярів у тому числі). Це вимагає чіткого визначення сутності естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку, його місця в системі усієї виховної роботи сучасної початкової школи.

Педагогічний енциклопедичний словник тлумачить естетичне виховання як процес формування і розвитку естетичної емоційно-чуттєвої і ціннісної свідомості особистості і відповідної їй діяльності під впливом мистецтва і різноманітних естетичних об'єктів і явищ дійсності [1, с. 327].

І.Савчук та Н.Гончарук, під естетичним вихованням в загальноосвітній школі розуміють цілеспрямований процес формування творчої особистості, здатної сприймати й оцінювати досконале, гармонійне, естетичне в житті, природі та мистецтві, а головне – творити прекрасне "за законами краси" [8, с. 83].

С.Максюк вважає, що естетичне виховання – це систематичний цілеспрямований вплив на особистість, орієнтований на формування її естетичних ідеалів, смаків, почуттів і потреб, на вироблення здатності сприймати, переживати й оцінювати прекрасне у природі, житті, мистецтві і праці, на пробудження і розвиток її творчих здібностей і непримиренності до всього потворного і нікчемного в житті й діяльності [6, с. 327].

Отже, естетичне виховання можна розглядати як процес формування в особистості здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності, який пов'язаний з формуванням в людині піднесених почуттів та поведінки.

З'ясуємо сутність термінів "почуття" та "естетичні почуття".

У психологічній літературі почуття тлумачаться як специфічно людські, узагальнені переживання ставлення до потреб, задоволення або незадоволення яких зумовлює позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість, сум, гнів, сором тощо [3, с. 328].

У почуттях виявляється ставлення особистості до праці, подій, творів мистецтва, інших людей, до самої себе. Почуттям властива полярність. Полярні переживання мають яскраво виражений позитивний або негативний відтінок. Важливо і те, що почуття як стійкі утворення можуть бути як у виявленому, так і потенційному, схованому стані.

Характерна риса почуттів полягає в тім, що причини, які викликають їх, як правило, зрозумілі для особистості, яка їх переживає [2].

Під естетичними почуттями, Ю.Крупник розуміє, чуття краси в явищах природи, в праці, в гармонії барв, звуків, рухів і форм. Гармонійна злагодженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія викликають почуття приємного, насолоду, яка глибоко переживається та вшляхетнює душу. Ці почуття викликають твори мистецтва. Не тільки в мисленні, а й почуттями людина утверджує себе в предметному світі [5].

Згідно А.Камінського, естетичні почуття – це емоційне переживання індивідом свого естетичного відношення до дійсності. Естетичні почуття виникають лише при сприйнятті форми та змісту предмета чи явища, а також естетичного процесу [4].

Естетичні почуття, вважає С.Максименко, – це почуття краси, які викликають появу творів мистецтва [3, с. 335].

Отже, естетичні почуття – дуже складна духовна структура. Ці своєрідні переживання людини виникають при сприйнятті специфічних об'єктів – творів мистецтва, красивих предметів, явищ природи тощо. Вони стимулюють соціальну активність людини, надають регулюючий вплив на його поведінку і впливають на формування суспільно-політичних, естетичних, етичних та інших ідеалів особистості.

При цьому естетичне почуття, як багатство людської чуттєвості і духовності, виникає і розвивається під впливом різноманітних форм практичної діяльності, в яких людина стверджує себе не тільки як істота, що потребує певних матеріальних умов для існування, а й як істота, що вільна і здатна творити поза такими потребами. Тобто сфера почуттів формується в людині як сфера не лише практичного, а й духовного зв'язку з навколишнім світом.

Трудове навчання в початковій школі, яке пов'язане із виготовленням виробів різноманітними техніками, дає змогу розвивати естетичні почуття молодших школярів. Вироби з пластиліну, паперу, картону, тканини, ниток приносять задоволення учням своїм виглядом, вкладеною працею, викликають гордість за отриманий результат.

Важливим засобом формування естетичних почуттів у трудовому навчанні є аплікація, яка є нескладним і цілком доступним для учнів молодшого шкільного віку способом виконання художніх робіт. Цей вид діяльності закладений в програмі початкової школи у всіх класах, проте має різні види. В першому класі учні вивчають елементарні форми та виконують аплікацію по схемі вчителя, а вже пізніше – можуть проявити свою творчість, використавши власний трафарет та кольорову гаму. Це чудовий вид творчої діяльності, який так подобається молодшим школярам.

Аплікація (з лат. application – накладання, пристосування, приєднання) – це закріплення форм попередньо підготовлених шматочків різних матеріалів на будь-якій основі, яку називають фоном. Аплікацією називається і готовий виріб, створений у такий спосіб. Це вид рукоділля, коли малюнок відтворюється через перенесення фрагменту певної форми на матеріал, що служить основою.

Під час занять аплікацією учні молодшого шкільного віку вчать висловлювати свої емоції за допомогою інших предметів і пізнають їх якості, переживають події, відображені в сюжеті аплікації, навчаються гармонійному поєднанню кольорів, гармонії між сюжетом та фоном.

Естетичні почуття під час таких уроків можуть формуватися на різних етапах уроку: коли учні бачать зразок, обговорюють техніки. Вони реагують на красу, в них з'являється бажання створити свій виріб.

Після того як вони його створять – обов'язковою є виставка дитячих робіт. Таким чином школярі реалізуються, отримують задоволення від результату роботи.

Аплікація – це не лише індивідуальна робота. Учні початкової школи можуть колективно виконувати панно, в яке кожен зробить свій внесок та отримає естетичне задоволення.

Але щоб уроки з виготовленням аплікацій проходили успішно, вчитель має створити певні умови:

- естетично приваблива атмосфера звільнює почуття;
- охайний зразок з якісних матеріалів, зроблений якісними інструментами,
- оцінювання виробів підвищуватиме самооцінку учнів.

Слід вести школярів до естетичного задоволення від праці та її результату.

Аплікація дає можливість засвоювати знання про кольори, будову предметів та їх величини, форми, композицію. Перед вчителем початкових класів стоїть завдання не тільки привести учнів до виготовлення готового виробу, але й пройти цей шлях праці натхненно, оскільки з цих позитивних моментів трудової діяльності врешті-решт складається ставлення до праці як радості перетворення навколишньої дійсності на краще.

Аплікація дає змогу учням початкової школи виявити свій внутрішній світ у кольорах, формі, перспективі тощо. Використання різноманітних матеріалів аплікації (папір, тканина, нитки),

їх комбінування дозволяє відобразити політ фантазії молодших школярів. Кожна нова закріплена на основі деталей викликає в учнів емоції задоволення і радості від можливості власноруч створювати картини. При цьому розмаїття сюжетів аплікацій збагачує емоційну палітру почуттів учнів, унаочнюючи і диференціюючи їх тонкі нюанси.

Отже, аплікація в початковій школі виступає засобом розвитку естетичних почуттів. Дана техніка доступна учням молодшого шкільного віку і дозволяє виявити і зафіксувати у різноманітних матеріалах переживання молодших школярів. Крім того, особливістю занять з трудового навчання є отримання конкретного матеріального продукту – виробу. Створення аплікаційних картин викликає в учнів задоволення і гордість за власно виготовлений мистецький твір. У процесі створення аплікацій школярі навчаються розумінню краси праці, форми, гармонії кольорів і матеріалів, яке фіксується у свідомості учнів молодшого шкільного віку і в подальшому виявляється на інших предметах.

Література

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М.Бим-Бад. – Москва, 2002. – 469 с.
2. Вилюнас Витис. Психология эмоций / Витис Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
3. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка [підручник]. – 2-ге вид., переробл. і доп.. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
4. Камінський А.Г. Естетика: властивості, явища і процеси / А.Г. Камінський. – Т., 2003. – 197 с.
5. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность / Е.П.Крупник. – Москва, 1999. – 240 с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка: [навчальний посібник] / С.П.Максимюк. – Київ: Кондор, 2005. – 667с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Освіта України. – 2013. – №1. – 1 – 3 с.
8. Савчук І. Педагогічні умови естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи / І.Савчук, Н.Гончарук // Молодь і ринок. – 2010. – №12(71). – С. 82 – 85.

УДК 331.548:343.91-053.6

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ВІДБУВАЮТЬ ПОКАРАННЯ У МІСЦЯХ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Ткаченко В.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук., доц. **Борисюк С.О.**, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

У даній статті охарактеризовано аналізує профорієнтаційну роботу як засіб ресоціалізації неповнолітніх, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі. Зокрема, проаналізовано роль, функції та значення професійної орієнтації та ресоціалізації для виправлення вихованців колонії.

Ключові слова: професійна орієнтація, ресоціалізація, неповнолітній засуджений, виправлення.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства постає проблема поліпшення життя неповнолітніх засуджених, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі. Переважна більшість таких дітей мають високий ступінь соціально-педагогічної занедбаності, низьку адаптивність, викривлення цінностей, життєвої орієнтації та мотивації, відсутність планів на майбутнє, зруйнованість соціально-корисних зв'язків. Одним із засобів вирішення цієї проблеми може бути професійна орієнтація як засіб ресоціалізації та виправлення неповнолітніх, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі. Професійна орієнтація передбачає підвищення освітнього рівня вихованців та навчання професії.

Актуальність проблеми ресоціалізації, професійної орієнтації молоді та соціально-виховної роботи із засудженими підтверджує інтерес з боку науковців, таких як: В.М.Синьов, В.І.Кривуша, Г.О.Радов, О.В.Беца, С.В.Горенко, П.В.Вівчар, М.М.Фіцула, С.І.Скоков, Л.Завацька, І.Зверєва, А.Капська, В.Єндальцев, І.Назімов, В.Савченко, В.Лютій, В.Наливайко та ін.

На сьогоднішній день важливість здобуття вищої освіти для неповнолітніх, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі, дуже зростає, оскільки вимоги до професійної підготовки працівників доволі високі. Вища освіта для вихованців колоній – це не лише шанс самореалізу-

вати себе, але й відновити зв'язок із суспільством та бути суспільно корисним, тобто знайти оптимальне сполучення особистісних бажань і суспільних потреб. Засобом для здійснення даної проблеми є ресоціалізація, яка має на меті відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві. Завдяки перевихованню та освіті ці молоді люди можуть знову стати повноправними членами суспільства і вести гідне життя.

Залучення неповнолітніх в'язнів до навчання є стимулом для заохочення і оцінку ступеня виправлення. Оскільки майже 100% засуджених не мають робітничої професії. За допомогою професійної орієнтаційної роботи стає можливим підготувати вихованців колонії до обґрунтованого вибору професії, що задовольняє не лише особисті інтереси, але й суспільні потреби. При виховних колоніях функціонують професійно-технічні училища, в яких готують фахівців більше двадцяти робочих професій. Крім того, засудженим надається можливість навчатися у вищих навчальних закладах за дистанційною та заочною формою [3].

Так як професійна орієнтація представляє собою систему заходів щодо сприяння людині у виборі професії і побудові професійної кар'єри на основі врахування її бажань, інтересів і схильностей, можливостей і здібностей працювати в обраному виді діяльності, забезпечує науково обґрунтоване керування процесом ознайомлення зі світом професій, самореалізації в праці і суспільних потребах, то відповідно реалізує ряд особистих і суспільних функцій, а саме:

➤ *соціально-економічна функція* (полягає у підготовці конкурентоспроможного працівника, здатного професійно самовдосконалюватися та вести активний пошук виду трудової діяльності або змінювати професію чи місце роботи);

➤ *медико-фізіологічна функція* (забезпечує реалізацію вимог до здоров'я і окремих фізіологічних якостей, необхідних для професійної діяльності, визначення відхилень у стані здоров'я, корекцію професійних планів з урахуванням стану здоров'я, фізичних можливостей особистості);

➤ *психолого-педагогічна функція* (полягає у виявленні і формуванні інтересів, нахилів, здібностей особистості, допомозі в пошуку свого покликання, засвоєння системи знань, які дають змогу обрати й здійснювати професійну діяльність, визначенні шляхів і способів ефективного управління професійним самовизначенням)[3].

Професійна орієнтація – це прямиий шлях до набуття вихованцями нового статусу в суспільстві, набуття знань, умінь та навичок, які необхідні для всебічного розвитку особистості, її самовдосконалення та розвитку. Саме ресоціалізація сприяє виправленню неповнолітніх засуджених. У словнику – довіднику для соціальних педагогів та соціальних працівників за редакцією А.Й.Капської під ресоціалізацією розуміють: 1) відновлення в особистості якостей, потрібних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; 2) засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх, які недостатньо засвоєні або застаріли.

Проблема ре соціалізації неповнолітніх засуджених є актуальною для сучасної України. Повернення у суспільств овихованців колоній є дуже нелегким кроком для них. Перед молоддю стоїть складна задача – подолати труднощі на життєвому шляху, змінити свій характер, звички, думки, створити у собі нову особистість. Проходячи такий шлях, як процес ресоціалізації, можливо стати вільним громадянином нашого суспільства.

Ресоціалізація неповнолітніх, засуджених за скоєння злочину, є процесом реінтеграції їх у суспільство, під час якого неповнолітні мають відновити свій соціальний статус, набути якостей, необхідних для успішної право слухняної поведінки та розв'язання проблем, поновити або встановити позитивні соціальні зв'язки, включитися у навчальну й трудову діяльність.

Під ресоціалізацією неповнолітніх засуджених в умовах виховної колонії слід розуміти комплекс дій, спрямованих на повторне засвоєння культури відносин у соціумі, формування (або відновлення) і закріплення у вихованців певних соціальних норм та ролей, стійкої про соціальної мотивації для усвідомленої відмови від норм кримінального середовища на користь загальноприйнятих цінностей; здобуття умінь та навичок, необхідних для їх успішного повернення у суспільство [1]. Завдання ре соціалізації здійснюються через її функції, а саме:

• *освітньо-пізнавальна* – забезпечує формування у свідомості знань про норми права і правила поведінки, а також почуття відповідальності за скоєні правопорушення;

• *регулятивно-коригуюча* – полягає у корекції ставлення до навколишнього світу, формуванні цілісної та стійкої життєвої позиції;

• *стимулююча* – акцентує увагу на позитивних рисах звільненої від покарання особи, що ефективно впливає на її перевиховання, сприяє інтелектуальному розвитку, мобілізації творчих сил;

• *діагностично-прогностична* – забезпечує глибоке розуміння суб'єктом суті та взаємозв'язку явищ оточуючого соціального середовища і можливість передбачення тенденцій їх розвитку, свого призначення і ролі у соціумі;

- *трансформаційна* – сприяє перетворенню правових, етичних, моральних знань у внутрішні переконання і принципи особистого життя колишнього засудженого;
- *оціночно-критеріальна* – полягає в оцінці звільненим соціальної орієнтації інших суб'єктів, здатності вести аргументовану полеміку, відстоювати свої погляди;
- *виховна* – сприяє формуванню гуманно спрямованої особи, яка відбула покарання, залученню її до культурних надбань, участі у творчому освоєнні духовних цінностей;
- *соціально-адаптивна* – орієнтує на гармонійне узгодження загальносуспільних, групових та особистих поглядів, інтересів, запитів;
- *розвивальна* – свідчить, що ресоціалізація слугує умовою її подальшого позитивного розвитку та вдосконалення [4].

Таким чином, поняття "професійна орієнтація" та "ресоціалізація" можна вважати взаємопов'язаними, оскільки кожне з них включає зміст іншого. Для того, щоб виховати всебічно розвинену особистість, необхідно дотримуватися гуманізації цілей навчання і виховання підростаючого покоління, що передбачає вияв ними творчості, ініціативи і самостійності, зокрема при виборі майбутньої професії.

За своїм призначенням система профорієнтації повинна вплинути на раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір життєвого шляху неповнолітніх в'язнів, їх адаптацію до професії. А основною метою ресоціалізації засуджених неповнолітніх є збереження їх здоров'я, гідності, формування у них почуття відповідальності та навичок, які сприятимуть їх поверненню у суспільство, допоможуть їм виконувати вимоги законів та задовольняти свої життєві потреби власними силами після звільнення. Для досягнення мети ресоціалізації засуджених неповнолітніх у виховних колоніях діє комплексна система заходів, яка покликана забезпечити такі основні напрями: а) забезпечення умов життя засуджених, сумісних із людською гідністю та нормами, які прийняті у суспільстві; підтримання й розвиток у них почуття самоповаги через зведення до мінімуму негативних наслідків позбавлення волі та різниці між життям в ув'язненні і на волі; підтримання та зміцнення соціальнокорисних зв'язків з рідними і громадськістю в інтересах засуджених та їх сімей; б) забезпечення підвищення освітнього рівня та отримання професійних навичок, надання можливості розвивати навички та нахили, які допоможуть їм успішно включитися у життя суспільства після звільнення.

Література

1. Журавель Т.В. Підготовка до звільнення осіб, які відбувають покарання у вигляді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх: [методичний посібник] / [В.М.Вовк, Т.В.Журавель, В.М.Калівошко та інші]; за заг. ред. Т.В.Журавель, Ю.В.Пилипас. – К.: "Версо-04", 2012. – 168 с.
2. Караман О.Л. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими: навчально-методичний посібник / О.Л.Караман; Держ. закл. Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2014. – 378 с.
3. Острянюк Т.С. Профорієнтація та профдобр. Конспект лекцій для студентів спеціальності 6.130102 Соціальна робота. – Чернігів: ЧНТУ, 2017. – 94 с.
4. Фоменко Н.А. Правова педагогіка [Текст]: навч. посіб. / М.Скрипник, О.Фатхутдінова; [за наук. ред. Н.А.Фоменко]; Київ. ун-т туризму, економіки і права. – Херсон: Олді-Плюс, 2015. – 324 с.

УДК 159.942:316.613.434

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ АГРЕСІЯ, АГРЕСИВНІСТЬ У РІЗНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДАХ

Удовичко І.О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: доктор пед. наук, проф. **Турчин Т.М.**, кафедра педагогіки

У запропонованій статті розглянуто поняття агресії та агресивності; висвітлено зміст існуючих наукових підходів до пояснення поняття агресії. Автор дійшла висновку, що агресія – це будь-яка форма поведінки, яка націлена на спричинення шкоди іншій живій істоті; агресивність же варто розглядати як відносно усталену рису особистості, що виражає готовність до агресії.

Ключові слова: агресія, агресивність, поведінка, суперечність.

Багатозначність проявів агресії призводить до того, що в науці на сьогодні відсутнє чітке та однозначне визначення цього терміну. Необхідно пояснити значення поняття "агресія", оскільки на сьогодні цей термін використовується все частіше, а тому необхідно розглянути його трактування у роботах науковців різних сфер діяльності.

Представлені аспекти проблеми зумовили вибір теми статті: "Сутність поняття агресія, агресивність у різних наукових підходах".

Різноманітність і складність форм виявлення агресії приводить до того, що сьогодні у науці немає її однозначного трактування і визначення. Це дає змогу різним авторам в залежності від мети і завдань дослідження вкладати у поняття агресії різний зміст. Її визначають і як своєрідну захисну реакцію людини на ті чи інші подразники (зовнішні), і як напад чи боротьбу в межах одного виду. Однак більшість авторів вважають, що агресія – це форма поведінки, яка спрямована на заподіювання фізичної або психологічної шкоди живій істоті, а агресивність – тенденція особистості до деструктивних дій, яка набувається у процесі розвитку її в суспільстві [1].

Агресію досліджували у своїх працях: Ф.Аллан, Р.Ардрі, А.Бандура, А.Басс, Л.Бендер, Р.Берон, Х.Бруннер, Т.Гоббс, Х.Дельгаро, Д.Доллард, Г.Карей, К.Лоренц, Д.Майлс, Н.Міллер, Д.Морріс, Д.Річардсон, Р.Трімблей, З.Фрейд, Е.Фромм та ін.

Мета статті – охарактеризувати сутність поняття агресія, агресивність у різних наукових підходах.

Протягом багатьох століть різні вчені намагались зрозуміти чому люди діють агресивно і що слід застосовувати для того, щоби запобігти чи взяти під контроль таку деструктивну поведінку. Зокрема, такі спроби робилися ще задовго до того, як психологія виокремилась у самостійну галузь науки – філософами, релігійними мислителями [16;17]. Так, у стародавній філософії ми знаходимо різні точки зору на проблему агресивності. Китайський філософ Мен-Цзи вважав, що людина народжується доброю, і примушувати її скоювати зло означає змушувати людину робити щось неприродне для неї [14, с. 55–63].

Поміж тим, емпірик Т.Гоббс [8] припустив, що людям від народження властивий егоїзм і вони потребують формувального впливу оточення і контролю аби стати членами суспільства. У концепції Т.Гоббса обстоювалась ідея, що люди володіють егоїстичними мотивами до виживання, сексу та агресії і що у поведінці людини немає нічого позитивного та альтруїстичного. Таким чином, людська діяльність вимагає постійного утримання під контролем її егоїстичних внутрішніх мотивів і бажань. Тут переважав підхід, згідно з яким агресія оцінювалась як поведінка, що суперечить позитивній сутності людини.

Ч.Дарвін [10] розглядав винищення представників свого або чужого виду як один із механізмів природного відбору і самозбереження живих істот.

У творчості Ф.Ніцше [15, с.9] тема агресії та агресивності є однією із головних і має суперечливий характер. Зокрема, з одного боку, агресію у вигляді війн філософ вважав як засіб саморозвитку та самореалізації сильної особистості. На його думку, у війні важливий не результат, а сам процес.

Філософ Ж.-Ж.Руссо, намагаючись пояснити агресивність, вбачав причиною зла та деструктивності суспільство та його устрій, а не людську природу. Згідно з його концепцією, людина народжується доброю та розумною, і якщо у ній розвиваються деструктивні нахили, то їх спричиняють насамперед негативні обставини та неадекватне виховання. Інший філософ Т.Гоббс вказував на необхідність дотримання соціальних норм та обмежень, щоб контролювати деструктивну людську природу, оскільки агресивні імпульси є вродженими і вони важко піддаються переорієнтації [5, с.286]. Класичне визначення агресії було запропоновано А.Бассом. Він охарактеризував агресію як реакцію, що завдає шкоди іншому організму [4, с.17].

Прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети або зайнятися бажаною діяльністю [2, с.29].

Для того, щоб поведінка людини визначалася як агресивна, вона повинна мати намір викликати негативні наслідки для об'єкта агресії, що передбачає очікування результату від певної дії. Тобто ця деталізація виключає ті моделі поведінки, в яких заподіяння шкоди було випадковим. Згідно з вищезазначеним, більш чітке визначення агресії було запропоноване Р.Бероном і Д.Річардсоном [2]. Вони вважають, що агресію варто розглядати як модель поведінки, а не як емоцію чи установку. Р.Берон і Д.Річардсон розглядають агресію як модель поведінки, а не як емоцію, мотив чи настанову [2, с.28].

Під агресією, за Е.Фроммом, слід розуміти будь-які дії, які завдають або мають намір завдати шкоди іншій людині, групі людей або тварині, а також заподіяння шкоди взагалі всякому неживому об'єкту [3, с.72].

Агресія – це енергія подолання, боротьби, відстоювання своїх прав та інтересів. Ця сила необхідна будь-якій людині для того, щоб досягнути своєї мети, протистояти перешкодам. Небажаною не є агресія сама по собі. Небажаними є неприйнятні форми її прояву.

Агресивність представляє собою стійку загальну рису, яка полягає у готовності, намаганні досягти соціального визнання, домінування через застосування деструктивного фізичного, майнового чи психологічного впливу [4, с.73].

На відміну від агресивності поняття агресії має значно ширший спектр тлумачень. Поєднуючою їх основою виступає нанесення певних збитків. Достатньо показовим у цьому відношенні і одночасно типовим є визначення агресії, запропоноване Р.Блекборном: агресія полягає у примусовому впливі на будь-кого з нанесенням матеріальної шкоди чи тілесного ушкодження [7, с.255].

Питання, пов'язані з людською агресивністю, присутні в багатьох соціологічних і психологічних дослідженнях. Існує безліч теоретичних обґрунтувань виникнення агресії, її природи і чинників, що впливають на її прояви. Теоретичні пояснення агресії можна умовно поділити на біологічні та психологічні.

Еволюційний підхід. Один із засновників екологічного підходу, нобелівський лауреат К.Лоренц вважає, що в результаті природного відбору між різними людськими популяціями є розбіжності, які полягають у вродженому ступені агресивності.

Лоренц зазначає, що людина тому є агресивною, що походить від приматів. Через те, що останні є траводними тваринами, то в них зовсім відсутній властивим хижакам "інстинкт вбивці".

Він припускає, що агресія розвивалася в ході тривалої еволюції, на користь чого свідчать три його важливі функції. По-перше, боротьба розсіює представників видів на широкому географічному просторі, і тим самим забезпечується максимальна утилізація наявних харчових ресурсів. По-друге, агресія допомагає поліпшити генетичний фонд виду за рахунок того, що залишити потомство зуміють тільки найбільш сильні й енергійні індивідууми. Нарешті, сильні тварини краще захищаються й забезпечують виживання свого потомства.

К.Лоренц запропонував модель агресії, в якій конкретно розглядається як формується і вивільнюється агресивна енергія. Згідно Лоренцу, агресія бере початок перш за все із вродженого інстинкту боротьби за виживання, який присутній у людей так само, як і в інших живих істот. Він стверджував, що в організмі тварин і людей постійно накопичується енергія агресивного потягу, причому накопичення відбувається доти, доки в результаті впливу відповідного пускового подразника ця енергія не розрядиться [2, с.80].

Незважаючи на те, що Лоренц, вважав агресію неминучою і такою, що є наслідком вроджених сил, він оптимістично дивився на можливість ослаблення агресії й контролю подібної поведінки. Він вважав, що знизити ймовірність спалахів насильства і запобігти накопиченню агресивної енергії до небезпечних рівнів можна за допомогою участі у різних діях, не пов'язаних із заподіянням шкоди [13, с.86].

Біологічний підхід пов'язаний з іменами К.Лоренца, Р.Ардрі, Д.Морріса та ін. Вихідна ідея полягає в тому, що всім живим істотам, включаючи людину, притаманна інстинктивна внутрішня агресія, яка може регулюватися у окремих ситуаціях і забезпечувати адаптацію у природних умовах. Кінцевою метою агресії є захист конкретної території, на якій здійснюється життєдіяльність та панування як таке.

Сучасні генетичні дослідження засвідчують про наявність у окремих осіб так званого синдрому Клайнфельтера. Генетичний код таких осіб носить аномальний характер, оскільки містить зайву непарну хромосому, а відтак підвищує агресивність як рису особистості. Це, в свою чергу, робить більш ймовірною так звану фізичну агресію.

Екологічний підхід. Нове звучання цей напрям одержав завдяки дослідженням К. Лоренца, що дотримувався еволюційного підходу до агресії, що було схоже з позицією З.Фрейда. Згідно з К.Лоренцом, агресія бере початок насамперед з уродженого інстинкту боротьби за виживання, що є присутнім у людей так само, як і в інших живих істот. Він вважав, що агресивна енергія, має своїм джерелом інстинкт боротьби за виживання і генерується в організмі спонтанно, безупинно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись із часом.

Так, розгортання явно агресивних дій є спільною функцією: 1) кількості накопиченої агресивної енергії; 2) наявності стимулів, що полегшують розрядку агресії [4, с.79].

Чим більша кількість агресивної енергії накопичується в цей момент, тим менший стимул потрібний для того, щоб агресія виплеснулася зовні, тобто агресивна поведінка може виникнути спонтанно. К. Лоренц зазначав, що, крім уродженого інстинкту боротьби, всі живі істоти наділені можливістю придушувати свої прагнення, тобто вони мають стримувальне начало, що перешкоджає нападам на представників свого виду. Люди володіють меншою здатністю до придушення власних прагнень, ніж тварини. Саме тому технічний прогрес може призвести до знищення людини як виду.

Ослаблення агресії можливе шляхом різних дій. Із точки зору науковця, любов і дружні відносини можуть виявитися несумісними з вираженням відкритої агресії і можуть блокувати її прояв [9, с.80].

Теорія соціального навчання (біхевіористична модель). На відміну від інших, ця теорія доводить, що агресія являє собою засвоєні моделі поведінки в процесі соціалізації через спостереження відповідного образу дій із соціальним підкріпленням. Відбувається вивчення людської

поведінки, орієнтованої на зразок. Ця теорія була запропонована А.Бандурою, який вважає, що агресія формується за допомогою: біологічних факторів; навчання.

Агресія провокується: впливом шаблонів; неприйнятним звертанням; спонукальними мотивами; інструкціями; ексцентричними переконаннями. Агресія регулюється: зовнішнім заохоченням і покаранням; вікарним підкріпленням; механізмами саморегуляції.

Істотне значення в цій теорії приділяється навчанню агресії батьками. Було доведено, що поведінка батьків може виступати як модель агресії та в агресивних батьків зазвичай частіше бувають агресивні діти. Треба відзначити, що ця теорія залишає набагато більше можливостей для запобігання виникнення та контролю людської агресії. На сьогодні теорія соціального навчання є найбільш ефективною в передбаченні агресивної поведінки, особливо якщо доступна інформація про агресора і ситуацію його соціального розвитку [6, с.350].

Фрустраційна теорія. Згідно до цієї теорії в основі агресії лежить реакція подолання перешкоди на шляху досягнення людиною якоїсь ідеї. Фрустрацією вважають таку як перешкоду людській діяльності, яка викликає складний емоційний стан, що включає в себе подавленість, тривогу, розгубленість.

Вперше цю теорію сформулював Д.Долард (1939), який вважав, що між фрустрацією і агресією існує тісний зв'язок: фрустрація веде до агресії, а сама агресія виникає тільки слідом за фрустрацією. Така схема, при її здавалося би повній очевидності і логічності, несе на собі відчуття схематичності і спрощеності. Поведінка людини, її реакція на зміни зовнішньої ситуації, визначається сукупністю різних факторів, і фрустрація являється лише одним з них.

Багато, наприклад, залежить від того, в якому саме світлі, з яким саме психологічним знаком уявляє собі та чи інша особистість ту ситуацію, що блокує її бажання. Основоположники даної теорії також визнавали необхідність внесення в неї суттєвих поправок і відступу від спрощеного погляду на цю проблему.

Так, Н.Міллер вказував, що агресія може бути тільки одним з варіантів відповіді особистості на фрустрацію. Остання породжує цілий ряд можливих алгоритмів поведінки, а тому необхідні й інші додаткові фактори для того, щоб з цього ряду була вибрана саме агресивна модель поведінки. В той же час – агресивні феномени поведінки виникають дуже часто і без будь-якого моменту фрустрації.

Отже, зважаючи на вищерозглянуті визначення, агресію можна розглядати як форму поведінки, що сприяє виживанню та адаптації. Але, разом з тим, її можна розглядати і як негативну реакцію, яка суперечить позитивній сутності людей.

Агресія – це будь-яка форма поведінки, яка націлена на спричинення шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження. Агресивність же варто розглядати як відносно усталену рису особистості, що виражає готовність до агресії.

Слід звернути увагу на те, що сутність агресії може бути зрозуміла лише у випадку її системного вивчення. Кожен із підходів до розуміння агресії звертає увагу на один тип спонукальних механізмів агресії. Але жоден з них не розглядає агресивну поведінку у багатоманітності її проявів. Та у сукупності вони створюють цілісну систему наукових уявлень про природу і закономірності функціонування даного явища, що збагачує розуміння проблеми агресії як однієї з центральних проблем психології.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці шляхів психологічного подолання агресивних реакцій молодших школярів.

Література

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н.М.Платоновой. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
2. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности / М.В.Алфимова, В.И.Трубников, 2000. – №6. – С. 112–123.
3. Аллан Ф. Азбука для родителей / Фромм Аллан. – М.: Астрель, 2003. – 350 с.
4. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р.Уолтерс. – М.: Апрель Пресс: Эксмо – Пресс, 2000. – 508 с.
5. Белей М.Д. Основы диагностической психологии / М.Д.Белей, Л.Д.Тодорів. – Ивано-Франківськ: Тіповіт, 2008. – 296 с.
6. Белокопытов В. Агрессия как форма девиантного поведения: теоретический анализ / В.Белокопытов // Социально-гуманитарные знания., 2010. – № 6. – С. 350 – 357.
7. Блекборн Р. Психология криминального поведения / Р.Блекборн. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
8. Гоббс Т. Сочинения. В двух томах. Том 1. / Томас Гоббс. – М.: Мысль. – 1989. – 622 с.
9. Данилюк А. Конрад Лоренц: концепція вродженої людської агресивності / А.Данилюк // Філософська думка. – 2005. – № 3. – С. 78 – 102.
10. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора / Чарльз Дарвин. – М.: Просвещение. – 1987. – 384 с.

11. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К.Лоренц. – М.: Прогресс, Универс, 1994.– 272 с.
12. Мен-Цзы / Первод с кит. В.С.Колоков / СПб.: Петербургское Востоковедение, 1999. – 352 с.
13. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Ф.Ницше; [пер. с нем. Е.Герцык и др.]. – М.: Культурная революция, 2005. – 880 с.
14. Охрімчук Р. Багатолика агресія: [Про агресивність в шкільному середовищі] / Р.Охрімчук // Початкова школа. – 2003. – №6. – С. 4–7.
15. Охрімчук Р. Багатолика агресія: [Про агресивність в шкільному середовищі] / Р.Охрімчук // Початкова школа. – 2003. – №7. – С. 7–10.
16. Павелків В.Р. Ситуативний фактор агресивності у самосвідомості підлітка / В.Р.Павелків. // Зб. наукових праць РДГУ. Вип. 30. – Рівне: РДГУ, 2004. – С. 145 – 148.
17. Психодіагностика: [навч. посібник для вузів] / М.С.Корольчук, В.І.Осьодло ; ред. М.С.Корольчук. – К.: Ельга: Ніка – Центр, 2007. – 400 с.

УДК 373.3.036:78

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ

Удовичко І.О., магістрантка факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Шевчук М.О.**, кафедра педагогіки

В умовах розбудови українського суспільства, послідовного й цілеспрямованого вирішення економічних, політичних, соціальних й культуротворчих проблем, особливої гостроти й актуальності набувають питання естетичного виховання особистості, прилучення дітей та молоді до високих морально-правових норм та цінностей життя, естетики взаємин між людьми. У міру естетизації світової спільноти зростає роль естетичних смаків, оскільки з усіх форм суспільної свідомості саме естетичний смак у своїх ціннісних орієнтаціях є найбільш вагомим. За словами Ф.Шіллера: "Тільки смак вносить гармонію у суспільство, оскільки він створює гармонію індивідуальності". Естетичний смак розкриває багатство естетичного відношення людини до світу, відображає її активне прагнення до гармонії, досконалості, краси, ідеалу. Педагогічний процес зобов'язаний забезпечити належне естетичне виховання, основним завданням і метою якого є підготовка людини до повсякденного сприймання й осмислення естетичних цінностей, які є актуалізованими в сучасній практиці і необхідними людині. Тому перед загальноосвітньою школою (і початковою у тому числі) сьогодні стоїть завдання навчити учнів сприймати, переживати, оцінювати естетичне значення художніх творів, розвивати власні творчі здібності, орієнтуватися у світі мистецьких цінностей. Музичне мистецтво у такому разі виступає важливим засобом формування естетичних смаків молодших школярів. Важливо виховувати в учнів потребу спілкування з музикою, що дозволить сформувати та розвинути їхні естетичні смаки.

Мета статті – визначити особливості формування естетичних смаків молодших школярів засобами класичної музики.

Проблема формування естетичного смаку особистості є складною, неоднозначною і досліджується представниками різних наук. В історії філософсько-естетичної думки категорія "смак" висвітлювалася в працях Е.Берка, А.Смита, Дж.Локка, І.Канта, Ж.Руссо, О.Лосева, П.Флоренського, В.Іванова, М.Бахтіна, Ю.Борєва, І.Зязюна, у тому числі українських мислителів Г.Сковороди, І.Франка, Л.Левчука, Д.Кучерюка, В.Панченка. Психологічний аспект цієї проблеми має відображення у працях Л.Виготського, О.Ковальова, Б.Теплова, П.Якобсона, С.Рубінштейна, О.Леонтьєва. Ряд концепцій, шляхи і форми формування художнього смаку відображені в дослідженнях Л.Когана, О.Ларміна, В.Скаторщикова, В.Разумного, Р.Шульги, О.Салтикова, І. Глинської, Б.Лихачова.

У період розгортання глобалізаційних та інформаційно-революційних процесів естетичні пріоритети перемістилися на передній план дійсності. Формування естетичних смаків стає обов'язковою умовою виховання всебічно розвинутої особистості, оскільки естетичний смак у наш час є важливою характеристикою особистості, яка пов'язана з внутрішнім відчуттям задоволення від споглядання прекрасного та отримання від цього насолоди.

З огляду на тему нашого дослідження визначимо сутність термінів "смак" та "естетичний смак".

У тлумачному словнику української мови поняття "смак" трактується як здатність до відчуття краси, до естетичної оцінки [10, с. 249]. В. Даль вважає, що це поняття про прекрасне у мистецтвах; почуття витонченого, красоти, пристойності для очей; рід, вид, стиль, школа, відмітні властивості художнього твору, як загальна ознака школи чи роду [2, с. 212].

Схоже визначення знаходимо у С.Ожегова. На думку автора, смак – це почуття, розуміння витонченого; схильність, пристрасть до чого-небудь; стиль, манера [7, с. 77].

Більш розгорнуте тлумачення дає словник з естетики. Смак характеризується як спроможність людини за почуттям задоволення або незадоволення диференційовано сприймати й оцінювати різноманітні естетичні об'єкти, відрізнати прекрасне від потворного в дійсності й у мистецтві, розрізнати естетичне і неестетичне, виявляти в явищах риси трагічного і комічного [4, с. 42].

У педагогічному розумінні смак виступає компонентом структури особистості, одною з форм її ставлення до довкілля, яка відображає уподобання людини, має яскраве емоційне забарвлення і виявляється у вибіркового ставленні до об'єктів у формі безпосередніх, емоційних реакцій, оцінних суджень. При цьому, в основі естетичного смаку лежить здатність людини емоційно реагувати на явища природи, суспільного життя та оцінювати їх; формується в індивідуальному досвіді людини [8].

Процес формування естетичного смаку пов'язаний з формуванням ідеалів і переконань особистості. На його розвиток впливають умови життя, професійна орієнтація, культурний рівень людини.

Отже, педагогічна точка зору дає змогу інтерпретувати естетичний смак передусім як реально існуючу можливість послідовного залучення особистості до системи естетичних цінностей.

Слід зауважити, що естетичні цінності розповсюджуються у структурі суспільних відносин по-різному. Н.Мамчур зазначає, що цьому сприяють засоби масової інформації, твори мистецтва, етнокультурні традиції, побут та ін. Усі вони здатні у певній мірі передавати наступному поколінню існуючі уявлення та поняття про прекрасне, акумульовані у суспільній свідомості почуття і переживання, пов'язані із виявами краси у сфері природи, побуту, праці, взаємин між людьми, мистецтва, навчання і творчості [6].

Естетичний смак має свої кількісні та якісні характеристики. До кількісної відноситься його розвиненість або нерозвиненість, а до якісної – хороший він, чи поганий.

Естетичний смак визначається як духовна якість особистості, завдяки якій здійснюється духовно-творче, емоційно-образне сприйняття та естетична оцінка світу. Смак не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й закладає основи цивілізованого ставлення людини до світу. Естетичний смак, на думку Н.Мамчур, не є вродженою якістю людини, це її соціальна здатність, яка формується, як і інші соціальні здібності, в процесі виховання й освіти людини. Ми погоджуємося з науковцем, що естетичний смак це – інтегративний компонент естетичної культури особистості, що відображає розвиненість емоційно-естетичної сфери, естетичної свідомості, наявність необхідних естетичних знань, здатність і потребу сприймати та перетворювати дійсність за законами краси, уміння реалізувати свій естетичний досвід у професійній діяльності [6].

Т.Кучер вважає, що через процес смакового сприйняття формується ставлення до творів мистецтва, світових шедеврів і кращих зразків виробів народних майстрів. Формування смаків розпочинається змалку, як внаслідок пасивного розглядання зразків "чужої", так і під час власної творчості [5].

А оскільки становлення особистості – процес тривалий, то значною мірою в процесі формування на особистість впливає комплекс цінностей, які закладені у структуру цього середовища.

Залучення різних наук дозволить поступово поліпшити естетичний саморозвиток людини на різних його якісних рівнях. Вирішальне значення у музичному розвитку школярів, у формуванні їхніх естетичних смаків має послідовний і систематичний вплив на них музичного мистецтва. Музичне мистецтво здавна визнавалося важливим і незамінним засобом формування особистісних якостей людини, її духовного світу. Шлях впливу музики своєрідний. Вона володіє своєю мовою. У порівнянні з живописом, скульптурою, літературою музика не може конкретно зобразити або описати життєві явища, хоча деякими можливостями образотворчості вона володіє. Завдяки тому, що музика являє собою тимчасовий вид мистецтва, вона передає зміну настроїв, переживань, динаміку емоційно-психологічних станів.

Естетичні почуття, що виникають при сприйнятті чи виконанні музики, є ознакою формування музично-естетичного смаку. Формування музично-естетичного смаку можливе лише за умови приділення уваги слуханню, сприйняттю музики. Починати процес становлення музичного сприйняття в учнів початкової школи слід з пробудження емоцій, формування емоційної чуйності. Молодших школярів потрібно поступово ознайомлювати з різними жанрами, стилями музики, вивчати творчість відомих композиторів. Учитель повинен давати необхідні музично-естетичні уявлення, поповнюючи багаж уже наявних знань школярів, виховувати естетично розвиненого слухача музики, який володіє сформованим музично-естетичним смаком.

Формування музично-естетичних смаків учнів – це процес складний і вимагає від вчителя об'єктивності і широти власних музичних поглядів.

Любити музику – означає випробовувати потребу спілкуватися з нею, переживати її, тобто відчувати радість, хвилювання, сум, слухаючи її. Розуміти ж музику – означає сприймати її

свідомо, вслухатися в її зміст і форму. Учнів молодшого шкільного віку слід учити сприймати музику свідомо, щоб вони глибше переживали і відчували її. Яскравіше і свідоміше сприймають музику ті слухачі, які мають відповідну підготовку та музичні знання.

Слід звернути особливу увагу на те, що твори, які учні здатні емоційно сприйняти, повинні бути щоразу складнішими і більшими за обсягом. Але буває і так, що досить складні твори глибоко сприймаються непідготовленими слухачами [9].

Естетичний смак розвивається не тільки на класичних зразках музики, але і на протиставленні доброго поганому. Тому не бажано забороняти молодшим школярам слухати розважальну музику. Необхідно, щоб учитель слухав музику разом із учнями та аналізував її.

За Н. Гроздецькою: "Художній смак дітей слід виховувати на високохудожніх творах доступних для їхнього віку. Тільки в тому випадку, якщо діти звикнуть слухати справжню музику, можна розраховувати на те, що у них поступово сформується вміння цінити справжні художні твори, вміння відрізнити їх від нехудожніх творів. Слухаючи нові твори, діти мимоволі порівнюють їх з уже знайомими, і це порівняння накладає відбиток на їхнє ставлення до нового твору" [3].

Щоб зрозуміти як розвивати естетичний смак, потрібно враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, тобто специфічні психофізіологічні властивості особистості учня молодшого шкільного віку, які притаманні даній віковій категорії. Обсяг уваги молодшого школяра обмежений 2 – 3 об'єктами, тому на початкових етапах музичного навчання дитині важко сприймати і виконувати одночасно всі вказівки вчителя. Поле сприйняття і обсяг уваги потрібно розширювати поступово.

Н.Ветлугіна наголошувала на тому, що музичний матеріал для дітей повинен бути ретельно підібраний. Найбільші музиканти світу – композитори, музикознавці, педагоги зважували, якою повинна бути музика для дітей. На думку багатьох з них, творчі діячі повинні мати ясне уявлення про пере-дові ідеали нашого часу і створювати глибоку демократичну музику, яскраву в її жанровій характеристиці. Писати слід в традиційно-класичній манері, але удосконалюючи її прийоми [1].

Разом з тим, музика для учнів початкових класів будується не у відриві від тих досягнень в області мелодії, гармонії, поліфонії і ритму, якими відрізняються сучасні твори. Вона створюється професіоналами. Не можна допустити примітивізму, припускаючи, що молодшим школярам він доступний.

Загальновідомо, що у молодшому шкільному віці учні характеризуються великою вибіркою здібністю: вони легко сприймають нову, цікаву інформацію. Саме у цей період учні наслідують дорослих, один одного, відтворюють спочатку мимовільно, а потім свідомо інтонації голосу, мовні звороти, жести, манеру спілкування, сприймають це елементом гри.

Одним із найвідоміших жанрів музичного мистецтва є класична музика. Класичними називаються твори мистецтва, що зберегли до теперішнього часу значення взірцевих. В основі класичної музики лежить віковий художній досвід, мудрість різних історичних епох. До музичної класики відносять не лише твори великих композиторів, а й кращі зразки народної музичної творчості.

Класична музика різноманітна за жанрами: симфонії, сюїти, сонати, етюдів, ноктюрни, фантазії, фуги, опери, балети, духовна музика. Основними інструментами для виконання класичної музики є струнні, клавішні, духові та ударні інструменти: скрипка, віолончель, піаніно, флейта, гобой, кларнет, труба, литаври, цимбали, барабан і, звичайно ж, орган. Саме цей інструмент можна назвати родоначальником класичної музики.

Незважаючи на розходження стилів і жанрів, класична музика гармонійна та високодуховна. Вона народжувалася в душах геніїв. Своїми творами музиканти хотіли проникнути в наші серця, поділитися з нами своїми почуттями і переживаннями, показати найтонші відтінки і переживання людських почуттів і відносин. Всього цього можна досягти, тільки володіючи великою майстерністю і виразними музичними засобами і прийомами. Тому класична музика так складна у виконанні, та в ній є важливою майстерність виконавця. Твір має бути виконаний саме так, як задумав автор, без імпровізацій, інакше музика вже буде звучати по-іншому і слухач може не почути того, що хотів висловити автор.

Класична музика вічна. Вона прекрасна і гармонійна, її головною особливістю є поєднання глибини переданих переживань з різноманітністю музичних прийомів. Вона супроводжує нас протягом століть. Її загадкова сила полягає в тому, що, слухаючи її сьогодні, ми відчуваємо ті ж почуття, що і перші слухачі.

Класична музика розглядається як змістовне мистецтво, що має високу силу естетичного впливу на людей. Класичні твори відзначаються багатством змісту, красою та досконалістю форм. У скарбниці світової музичної культури імена таких геніальних і талановитих композиторів, як Л.Бетховен (Німеччина), В.Моцарт, Ф.Шуберт (Австрія), Дж.Россіні та Дж.Верді (Італія), Ф.Шопен (Польща), Г.Берліоз (Франція); засновники російської та української національних музичних шкіл М. Глінка та М. Лисенко.

До музичної класики належать не лише видатні твори композиторів минулого, а й кращі зразки музики ХХ ст., твори композиторів, чия творчість отримала світове визнання: К.Дебюссі, М.Равель, Я.Сибеліус, Р.Штраус, Б. Барток. Твори відомих українських композиторів М.Скорика, Л. Ревуцького, А.Кос-Анатольського вважаються українською музичною класикою.

Класична музика найбільш благотворно, ніж будь-яка інша, впливає на організм людини і її психо-емоційний стан. Найвідомішою "цілющою" музикою вважаються твори Моцарта: у деяких клініках з їхньою допомогою проводять навіть спеціальні курси лікування від різних захворювань. Класична музика впливає на людину заспокоїливо. Вона розвиває здатність до візуалізації, народжуючи в уяві слухача зорові образи.

Таким чином, класична музика виступає могутнім засобом формування естетичних смаків молодших школярів. Але сприймання творів класичної музики може викликати певні утруднення в учнів початкової школи. Тому завдання вчителя налаштувати учнів на слухання. Бажання спілкуватися з класичною музикою формується на поступовому розширенні теоретичної бази учнів стосовно стилю, жанрів, історичних умов написання творів, інструментальному втіленні художнього замислу. Важливо знайти індивідуальні шляхи проникнення класичної музики в серця і душі молодших школярів. У такому разі вчитель має проявляти творчість кожного разу, коли залучає учнів до слухання творів класичної музики. Він має знайти ту "родзинку", яка приверне увагу маленьких слухачів, змусить їх вслухатися у пропонований твір, емоційно відгукнутися на заковдані емоційні формули, розбудить пізнавальний інтерес дітей до творів класичного музичного мистецтва.

Отже, розвиток естетичного смаку є одним із головних завдань у процесі становлення особистості молодшого школяра. Вчителеві необхідно формувати в учнів початкової школи естетичний смак, щоб досягти значних успіхів у їх музичному розвитку. Використання творів музичного мистецтва, а саме класичної музики, для формування в молодших школярів естетичного смаку та почуттів – завдання, яке необхідно здійснити вчителеві в процесі виховання учнів молодшого шкільного віку, використовуючи музику, як засіб емоційно-образного пізнання учнями навколишнього світу. Важливо вміти зацікавити школярів класичними творами музичного мистецтва, пояснити значущість музики класиків у повсякденному житті.

Література

1. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання / З. Гіптерс // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 60 – 63.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В.Даль. – Москва: Гос. издательство иностранных и национальных словарей. – 1956. – В 3-х томах. – Т. 1. – 699 с.
3. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: [навч. пос]. / Д.М.Джола, А.Б.Щербо. – Київ, 1988. – 392 с.
4. Эстетика: Словарь / Под общ.ред. А.А.Беляева и др. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с.
5. Кучер Т. Естетичний смак та сучасна молодіжна культура / Т.Кучер // Наукові записки. Серія Філософія. – 2011. – Вип.8. – С. 144 – 149.
6. Мамчур Н.С. Естетичний смак як складова естетичної культури майбутнього педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua/>- Назва з екрану.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С.И.Ожегов ; под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – Москва: Рус. язык, 1983. – 816 с.
8. Педагогічний словник. / За ред. Ярмаченка М.Д. – Київ: Пед. думка, 2001. – 514 с.
9. Петрушин В.И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника / В.И.Петрушин // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С. 102 – 104.
10. Тлумачний словник української мови / За ред. Д.Г.Гринчишина. – 3-є видання, перероб. і доповн. – Київ: Освіта, 1999. – 302 с.

УДК 373.2091:78

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА САМОРОБНИХ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

Харченко К.В., студентка ІV курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Матвієнко С.І.**, кафедра дошкільної освіти

Автором статті розкрито окремі аспекти щодо організації дитячого музичування, зокрема – щодо навчання дітей гри на саморобних дитячих музичних інструментах. Надано перелік означених інструментів, розглянуто поетапність проведення вищезазначеної роботи. Запропоновано класифікацію дитячих оркестрів з включенням саморобних та народних дитячих музичних інструментів.

Ключові слова: музичне виховання, музичні інструменти, інструментальне музикування, саморобні дитячі музичні інструменти, народні дитячі музичні інструменти, діти дошкільного віку.

Одним із різновидів колективного музикування дошкільників є гра у дитячому оркестрі. Музичний досвід, отриманий в оркестрі дітьми під час гри в оркестрі є неоціненним з огляду на можливості розвитку музикальності дітей й таких її складових, як почуття ритму, звуковисотності тощо. Гра на дитячих музичних інструментах має великі можливості щодо естетичного виховання дитини, розкриваючи перед нею своєрідний світ тембрального звучання різних музичних інструментів, незвичного, але такого цікавого колективного оркестрового звучання.

В останні роки в галузі музичної дошкільної педагогіки спостерігаються новітні підходи до організації дитячого оркестрового музикування. Перш за все, вони обумовлені запровадженням у музично-виховну практику закладів дошкільної освіти (тут і далі – ЗДО) концепцій музичного виховання, зокрема – системи К. Орфа, Е.-Ж. Далькроза, Ш. Сузукі, Т. Тютюнникової та ін.

По-друге, у дошкільному навчальному закладі, педагоги у роботі з дітьми окрім традиційних музичних інструментів, можуть використовувати й так звані *саморобні музичні інструменти*. Використання цих інструментів значно розширює можливості дитячого музичного виконання, особливо з огляду на те, що в сучасних ЗДО є недостатня кількість дитячих музичних інструментів, їх якість не завжди витримує критику, більшість інструментів не настроєні, мають поганий зовнішній вигляд тощо.

На думку Т. Тютюнникової, саморобні музичні інструменти відіграють надзвичайно велику роль у розвитку творчості дитини, розвиваючи в неї фантазію й бажання винаходити. Діти з великим задоволенням грають на таких музичних інструментах [7, с. 7]. Слід також вказати на активне запровадження у роботі з дітьми так званих *народних дитячих музичних інструментів*. Вони доступні до створення, цікаві для дітей, нескладні щодо звуковидобування.

Роль народних саморобних музичних інструментів важко переоцінити з огляду на посилення засад національно-патріотичного виховання. Тобто, в останні роки у галузі навчання дітей гри на музичних інструментах спостерігаються новації, які слід науково проаналізувати з тим, щоб надати процесу музичного виховання дошкільників більшої ефективності.

Метою статті є розкриття специфіки організації дитячого музикування у закладі дошкільної освіти за використання саморобних дитячих музичних інструментів.

Окремі аспекти музичного виховання дітей дошкільного віку розглянуто в наукових роботах А. Болгарського, А. Зиміної, І. Газіної, А. Гогоберідзе, С. Матвієнко, О. Радиної, І. Романюк, Т. Науменко, М. Петухової-Левицької, А. Шевчук та ін. Навчання дітей гри на музичних інструментах висвітлювалося в наукових працях І. Газіної, Я. Левчук, Л. Комісарової, Е. Костіної, Н. Кононової, Л. Теряєвої, Т. Тютюнникової та інших дослідників.

Навчання дошкільників гри на музичних інструментах відкриває перед ними новий світ музичних звуків, допомагає розвивати музичні здібності, стимулює інтерес до інструментальної музики.

Як зазначає Л. Теряєва, музичний досвід, отриманий в оркестрі, – неоціненний для дітей. Вони можуть успішно демонструвати набуті навички музикування під час свят та розваг, використовувати їх у самостійній музичній діяльності. Крім того, під час музикування у дитячому оркестрі навіть молодші дошкільники відчувають відповідальність за виконання своєї партії, власну значущість у злагодженому звучанні потужного музичного "організму".... Вони можуть успішно демонструвати набуті навички музикування під час свят та розваг, використовувати їх у самостійній музичній діяльності [6, с. 4].

Основи методики навчання гри на музичних інструментах було закладено відомим музичним педагогом II половини ХХ ст. Н. Ветлугіною та продовжено в наукових та методичних працях Р. Амлінської, Е. Костіної, Н. Кононової, О. Радиної та інших вчених. Педагогічні здобутки сучасних українських дослідників, у тому числі – музичних керівників закладів дошкільної освіти України широко висвітлюється на сторінках часопису "Музичний керівник".

Коли тільки діти починають навчатися інструментуванню, дитячі музичні інструменти мають бути іграшками, оскільки вони спроможні збудити творчу думку дитини, допомогти їй зрозуміти, звідки виникають звуки. Такі нескладні інструменти зручні для використання в різноманітних забавах малюків, організації їхнього дозвілля та самостійної діяльності у II половину дня. Організацію різних форм музичного дозвілля можна супроводжувати найпростішими інструментами, які виготовляють самі діти з усього, що можна знайти у побуті й пристосувати для звукоутворення.

Практика сучасних дошкільних навчальних закладів у галузі дитячого інструментального музикування активно використовує засади концепції німецького педагога Карла Орфа. Її основу складає імпровізоване музикування, яке сприяє розвитку в дитини креативності, музикальності.

За педагогікою К. Орфа, діти самостійно "відшуковують" музикантів у собі через гру на простих музичних інструментах, які включаються до процесу "елементарного музикування". Цей процес складається з кількох елементів: співу, імпровізації, руху та гри на музичних інструментах. При цьому інструменти можуть бути саморобними (так звані "інструменти К. Орфа"), на сьогодні такі підходи до музичного виховання дітей активно використовує педагог Т. Тютюнникова [7].

Т. Вусик зазначає, що оволодіваючи грою з інструментами Карла Орфа, діти вдосконалюють навички, набуті в роботі з мовленнєвими вправами (почуття ритму, володіння темпом, динамікою), розвивають почуття ансамблю, вчаться розрізняти звучання інструментів за тембром [2, с. 16].

Як зазначає С. Матвієнко, навчання дошкільників гри на музичних інструментах включає *три етапи*: на першому – діти слухають і запам'ятовують мелодії, проспівують їх, знайомляться з прийомами гри, на другому – підбирають поспівки, на третьому – виконують їх за своїм бажанням [5, с. 181].

Алгоритм ознайомлення дітей з будь-яким музичним інструментом:

– повідомлення його назви;

– демонстрації зовнішнього вигляду, побудови і назва тих матеріалів, з яких він виготовлений;

– короткі дані з історії виникнення, розвитку та вдосконалення.

Приступаючи безпосередньо до навчання гри на музичних інструментах, педагогу необхідно, в першу чергу, розказати дітям про процес створення музичного інструменту, які майстри працювали над його створенням – конструктор, художник, лісоруб, сталевар, тесляр. Крім того, це не просто красива річ, а музичний інструмент: у нього є свій голос і мова, і діти повинні навчатися розуміти його, "розмовляти" з ним на його мові.

Кульмінацією ознайомлення з інструментом має бути демонстрація його голосу, тобто його тембру, після чого дітям можна поставити запитання:

– який він?

– що нагадує?

– які асоціації викликає?

– що може зобразити голос того чи того інструмента?

У процесі ознайомлення з новим музичним інструментом педагогу необхідно повідомити дітям про звуковидобування, показати їм, як це відбувається. Після цього діти повинні самі потримати інструмент у руках. Доречним буде й залучення самих дітей до аналізу способу гри на інструменті, зокрема через постановку таких запитань:

– як тримати інструмент;

– якими мають бути під час гри положення тулуба, рук, ніг;

– як правильно видобувати звук на тому чи тому інструменті тощо.

Закінчуючи ознайомлення дітей з музичним інструментом, педагог має виконати музичний твір або його фрагмент, демонструючи дітям виражальні та технічні можливості інструмента. Після цього потрібно нагадати дітям, як треба обережно поводитися з інструментом, щоб уникнути травмонезбезпечних ситуацій і псування інструмента, а також зацентувати увагу дітей на тому, де він буде зберігатися. Тому дуже добре, коли у приміщенні для музичних занять інструменти розміщені так, що діти мають змогу їх самостійно брати і класти на місце [5, с. 183].

Ознайомлення дошкільників з інструментальним світом найдоцільніше починати з шумових ударних інструментів, які не мають звукоряду. Спочатку діти сприймають на слух багатий спектр шумів, порівнюють їх з аналогічними звуками природи – шумом вітру, шелестінням листя тощо. Далі вчаться розрізняти звуки за динамічною шкалою (голосно – тихо), темпову градацію музики (повільно – швидко), володіти ритмікою (вистукують своє ім'я, вірш). Предмети, по яких або якими можна стукати, шурхотіти, шелестіти тощо, зрештою, вже є нетрадиційними ударними інструментами. Вони не потребують попередньої підготовки перед музикуванням на них; наприклад, взяті до рук дитини молоточки, коробка з горішками папірець надають можливість дитині імпровізувати.

Поряд із традиційними інструментами для елементарного дитячого музикування, які мають бути естетично привабливими, простими та зручними для гри, вагому роль відіграють і саморобні музичні інструменти з викидного матеріалу та оточуючих предметів. У процесі виготовлення музичного інструмента дорослий має пояснити і продемонструвати дітям, де саме у ньому зароджується звук, які деталі конструкції впливають на якості звука – висоту, тембр; яку роль у процесі видобування звука відіграють довжина та ширина деталей, величина отворів тощо.

Як зазначає С. Матвієнко, діти спочатку можуть випробувати себе в ролі маленьких дослідників, використовуючи для музичних експериментів найрізноманітніші матеріали: морські мушлі різних розмірів; морські камінчики; шишки; горіхи; жолуді; каштани; сухе насіння клена, кукурудзи,

гороху, соняшника; воду в різних ємностях; пісок; різні види паперу – офсетний, фольгу, гофре, жатий папір, пергамент, кальку; целофан; дерев'яні предмети – палички, олівці, кубики, брусочки, катушки; вироби з пластмаси – коробочки, пляшечки, баночки; скляні палички, стаканчики; дзвіночки; металеві пластинки; гудзики тощо [5, с. 182].

Дослідниця Я. Левчук вказує на те, яку велику роль в навчанні дітей музикування відіграють українські народні дитячі інструменти. Вона зазначає: "Окрім іграшкових предметів побуту та знарядь праці, народна іграшка надавала дитині ще й чимало простору для творчості і винахідництва. У грі на цих інструментах відбувається її соціалізація, набувається здатність до співпраці та співтворчості" [4, с. 4].

Саморобні дитячі музичні інструменти, за Я. Левчук, це: свіщик з власних рук, свіщик з абрикосової кістки, свіщик з волоського горіха, очеретяна пищалка з різком, дрикавка, вуркало-гудок з дерева, дудка з гарбуза, цимбали з очерету, дзикавка та інші [там само].

Діти можуть видобувати звуки шляхом експерименту, застосовуючи задля цього різні прийоми гри на тих чи інших предметах. Можна запропонувати дітям "пограти" на папері у різний спосіб: ритмічно м'яти, терти, рвати. Потім доцільно проаналізувати з дітьми почуте – скільки відтінків можна розрізнити у "паперовій" музиці. Грою на саморобних музичних інструментах діти можуть супроводжувати ритмічну вправу, репетицію вірша, вивчену пісню, драматизацію, власний віршик.

За Л. Теряєвою, методика навчання гри в дитячому оркестрі подібна до методики навчання індивідуальної та ансамблевої гри. Важливо встановити послідовність виконання різних завдань під час розучування з дітьми музичного твору. Отже, музичному керівнику потрібно:

- ознайомити дітей із зовнішнім виглядом кожного музичного інструмента;
- показати прийоми гри на музичному інструменті;
- запропонувати дітям спробувати пограти на музичному інструменті;
- ознайомити з прийомами гри на інструменті;
- закріпити прийоми гри на музичному інструменті;
- запропонувати дітям грати в оркестрі [6, с. 4].

З метою збагачення у дітей слухових уявлень музичний керівник може створювати "проблемні ситуації": скажімо, запропонувати дітям з'ясувати, як у різних мисочках або коробочках – скляній, пластмасовій, дерев'яній, металевій, – звучатимуть морські камінчики або інші предмети. Діти самостійно можуть відшукувати способи звуковидобування: трясти коробочкою; підкидати коробочку; перебирати в мисочках різні матеріали – шишки, пісок, насіння тощо, уважно вслухаючись у характер звучання. Важливо, щоб природні матеріали, які добираються для виготовлення нетрадиційних духових інструментів, відповідали всім санітарно-гігієнічним вимогам та були безпечними для дітей в користуванні.

Разом з педагогом діти можуть спільно дібрати назву саморобним інструментам, наприклад: торохтушки, шуршунчики, скрипунчики тощо.

Як зазначає Т. Вусик, в останні роки у практиці дошкільних навчальних закладів, особливо в гуртковій формі роботи, з'явилися різні види оркестрів саморобних дитячих музичних інструментів, таких як:

- *горішковий* – різноманітні інструменти зі шкарлупок горіхів;
- *скляний* – підвішені фужери до рамки з крілочками, вішалки зі скляними паличками, водний металофон – скляні пляшки з водою;
- *шумовий*: маракаси з різними наповнювачами; рейнстік ("дощовиця", "шум дощу"); брязкальця; наповнені контейнери з-під "кіндер-сюрпризів" тощо.
- *посудний* – кришки з каструль, казани різного розміру, каструлі, ложки, тертки;
- *дерев'яний* – саморобні ксилофон, тріскачки, бамбукові "бомбазі", дерев'яні ложки, коробочки, рубель, сопілочки, дерев'яні барабанчики-колотушки;
- *металевий* – традиційні металофони, трикутники, дзвіночки, вішалки із підвішеними цвяшками, ключами, металевими пластинками, бубни з п'ялець, між якими натягнута резинка з кришками з-під напоїв, "карусельки" з бубонцями [2, с. 18].

Дослідниця І. Козлова говорить про те, що можна створити так званий "літній оркестр", музичні інструменти якого виготовлені із рослинних матеріалів, які виростають за теплої пори року:

- пищик зі стручка акації або квасолі;
- гудочок із гарбузиння;
- свисток із лози;
- пищик з лепехи (татарзілля);
- брязкальця із засушених голівок маку;
- свищики із зеленої цибулі зі "стрілою" [3, с. 45].

У цій непростій і відповідальній справі дітям можуть допомогти дорослі – не лише педагоги, а й батьки. Велике значення має також спільна праця дітей, дітей із дорослими під час виготовлення інструментів – це виховує наполегливість у досягненні мети, старанність, злагодженість колективних дій.

Навчання дошкільників гри на музичних інструментах – важливий елемент роботи з музичного виховання. Він потребує відповідної організації, починаючи з етапу ознайомлення дітей з інструментом і до навчання їх гри в оркестрі. На сьогодні в практиці роботи з дітьми використовують так звані саморобні музичні інструменти. Їх різновиди та методичні основи щодо використання у роботі з дошкільниками було розглянуто у даній статті.

Література

1. Амлінська Р. Музичні інструменти – іграшки : посібн. / Р. Амлінська. – К. : Музична Україна, 1986. – 24 с., з дод.
2. Вусик Т. Музична лабораторія, або Давайте шуміти! / Т. Вусик // Музичний керівник. – 2013. – № 5. – С. 16-19.
3. Козлова І. Незвичайний оркестр: і майстри, і музиканти / І. Козлова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – №8. – С. 41-45.
4. Левчук Я. Українські народні дитячі музичні інструменти : гра музикою чи музикування грою / Я. Левчук // Музичний керівник. – 2013. – №1. – С. 4-7.
5. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / С.І.Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 298 с.
6. Теряєва Л. Дитячий оркестр у дошкільному закладі / Л. Теряєва // Музичний керівник. – 2011. – №3. – С. 4 – 7.
7. Тютюнникова Т.Э. Природные и самодельные инструменты в музыкально-педагогической системе Карла Орфа / Т.Э.Тютюнникова // Дошкольное воспитание. – 1997. – №8. – С. 6 – 8.
8. Шаповал О. Упровадження концепції "елементарного музикування" Карла Орфа в систему музичного виховання дошкільників / О.Шаповал // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – №11. – С. 57-66.

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Хуторна А.С., студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи
Науковий керівник: асистент **Міняйло С.Р.**, кафедра загальної та практичної психології

У даній статті розглянуто особливості прояву сором'язливості у ранньому юнацькому віці. Проаналізовано теоретичні дослідження сором'язливості у ранньому юнацькому віці. На підставі теоретичних та емпіричних досліджень визначено, що чим вищі показники тривожності та невпевненості в собі, тим вищий рівень особистісної сором'язливості і навпаки, чим нижчі показники тривожності та невпевненості у собі, тим нижчий рівень сором'язливості.

Ключові слова: сором'язливість, юнацький вік, самооцінка, тривожність.

Найбільш конкурентними на ринку праці є ті випускники навчальних закладів, які не бояться ситуації змагання, здатні діяти самостійно, активно, наполегливо, цілеспрямовано. В нинішніх умовах, випускники вищих і середніх професійно-технічних навчальних закладів, коледжів та ліцеїв знаходяться в умовах жорсткої конкуренції у пошуку місця роботи.

У даній ситуації в гіршому становищі перебувають сором'язливі юнаки і дівчата, оскільки сором'язливість ускладнює адаптацію в суспільстві. Сором'язливі люди зазнають великих труднощів у встановленні міжособистісних контактів (звідси замкнутість, самотність); пасивні в діяльності і життєдіяльності в цілому; надмірно стурбовані оцінкою себе іншими людьми; більш залежні від інших, вразливі, схильні до навіювань, піддаються тиску з боку оточення [1, с. 45].

Спочатку інтерес до сором'язливості був обмежений визначенням її структурних особливостей та впливом сором'язливості на розвиток різних психічних процесів в дитинстві. Як окрема самостійна властивість особистості, сором'язливість у вітчизняній психології практично не вивчалася, за винятком робіт І.С.Кона, В.К.Вілюнаса, А.Ф.Лазурського. У зарубіжній психології слід особливо відзначити дослідження Ф.Зімбардо.

Мета статті – виявити фактори, що детермінують особистісну сором'язливість.

Сором'язливість – це характерологічна риса особистості, що проявляється у схильності людини відчувати зніяковіння у присутності інших людей, пов'язана з занепокоєнням тим, яке

враження вона справляє на інших, із суб'єктивним відчуттям дискомфорту, переживанням своєї сором'язливості, що може виявлятися різною мірою – від легкого зняковіння вкрай до патології. Вивчення сором'язливості та особливостей усвідомлення і ставлення сором'язливих людей до власної проблеми показало, що сором'язливі люди усвідомлюють свою характерологічну рису, у більшості випадків вона є особистою проблемою, що виникає через невпевненість у собі, страх негативної оцінки чи власні недоліки. Негативними наслідками сором'язливості є соціальні проблеми та негативні емоції, позитивними – можливість подивитися на інших збоку, поспостерегти та справити враження скромної людини. Сором'язливі люди невпевнені у собі, мають занижену самооцінку, бояться вільних проявів власних почуттів, бажань, думок та особистості загалом [7, с. 63].

У своїх дослідженнях Зімбардо виділяє фізіологічні реакції, що супроводжують сором'язливість: пришвидшення пульсу (54%), перебої дихання (49%), специфічні відчуття в животі (48%), прискорене серцебиття (48%). Для сором'язливих людей є характерним, що вони менше розмовляють (80%), говорять тихо (40%), менше дивляться в очі (51%), частіше уникають спілкування (44%) і частіше уникають дій, що створюють занепокоєння (42%) [4, с. 28].

Сором'язливість – феномен емоційно-когнітивного походження, який обумовлюється існуванням у суб'єкта психологічної напруженості в міжособистісному спілкуванні і супроводжується думками про власну неповноцінність. Якщо сором'язливість переживається короткочасно і рідко, то вона виступає як стан (ситуативна сором'язливість); якщо довго і часто, то вона перетворюється у властивість (рису) особистості (особистісна сором'язливість). Формування сором'язливості як властивості особистості найбільш вірогідне в юнацькому віці [1, с. 47].

В житті людини юність традиційно розглядається як віковий період між дитинством і дорослістю. Загальний смисл даного періоду полягає в соціально-психологічній підготовці юнака до соціально-повноцінного, самостійного, продуктивного дорослого життя [2, с. 635].

Ранній юнацький вік – це надзвичайно важливий та відповідальний період розвитку особистості людини, оскільки вона в цей час здійснює свої перші, але вирішальні життєві вибори, формує цілі та плани, а з часом переходить до їх реалізації. Відповідальні та складні завдання, що стоять перед людиною у юнацькому віці, коли її власний досвід ще дуже малий, при несприятливих соціальних та мікросоціальних умовах можуть призводити до гострих психологічних конфліктів, глибоких переживань, кризового протікання віку та відхилень у поведінці юнаків [8, с. 4].

Найчастіше у юнацькому віці сором'язливість – це результат придушення дорослими дитячої активності. Заборони батьків, покарання, глузування провокують у дитини страх та тривогу у прояві ініціативи, допитливості, знижують самооцінку [5, с. 23].

Дослідження наявності зв'язку сором'язливості з властивостями особистості виявило, що сором'язливі особи юнацького віку характеризуються:

1) рисами характеру, визначеними:

- емоційною сферою: емоційною збудливістю; емоційною нестійкістю; негативним впливом емоцій на діяльність і спілкування; чутливістю;
- вольовою сферою: слабким вольовим самоконтролем; зниженим фоном активності та працездатності;
- покірливістю;

2) особливостями спрямованості: спрямованістю на інших людей.

Основними психологічними причинами сором'язливості є такі індивідуально-особистісні особливості, як тривожність та невпевненість у собі [7, с. 63].

Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [2, с. 553].

Прояви тривоги варіюються у величезному діапазоні: вона може виявлятися у вигляді хвилювання, у формі нападів страху; може бути прив'язана до певних ситуацій або дій, таких, як страх висоти, страх публічних виступів; може мати певний зміст, наприклад побоювання зійти з розуму чи захворіти невиліковною хворобою [6, с. 321].

Тривожність є показником неблагополуччя особистісного розвитку, має на нього негативний вплив [3, с. 380].

Для встановлення рівня тривожності осіб раннього юнацького віку ми використали методику діагностики самооцінки Ч.Д.Спілберга, Ю.Л.Ханіна. Після проведення даної методики, було отримано такі результати: низький рівень реактивної тривожності спостерігається у 50% осіб. 40% досліджуваних мають помірний рівень реактивної тривожності. Високий рівень реактивної тривожності виявлено у 10% юнаків.

Низький рівень особистісної тривожності мають 5% досліджуваних. Помірний рівень особистісної тривожності спостерігається у 25% осіб. Високий рівень особистісної тривожності мають 70% юнаків.

Отже, більша частина досліджуваних раннього юнацького віку мають високий рівень особистісної тривожності та низький рівень реактивної тривожності.

Самооцінка – компонент самосвідомості, що містить поряд зі знанням про себе оцінку себе, своїх здібностей, моральних якостей і вчинків.

Традиційно виділяють три основних формальних параметри самооцінки: висоту, стійкість і адекватність. В залежності від типу самооцінки у юнака виникає впевненість у собі, невпевненість або самовпевненість. Нестійка самооцінка, характерна для юнацького віку, може стати джерелом внутрішніх проблем.

Висота самооцінки впливає на якісні та часові характеристики інтелектуальної діяльності при наявності емоційних факторів, що збільшується по мірі дорослішання (від 11 – 12 до 14 – 15 років). Первинно формуючись у юнацькому віці, самооцінка не залишається незмінною протягом усього життя. Нерідко знижену самооцінку виділяють серед психологічних особливостей, що провокують агресивну поведінку.

Юнаки з низькою самооцінкою зосереджені на самозахисті, мотивовані не на досягнення високих результатів, а на уникнення невдач. Соціальне порівняння такі люди зазвичай здійснюють після досягнення успіхів, в той час як особи з високою самооцінкою частіше вдаються до зіставлення себе з іншими після невдалих проб або дій. Таку відмінність дослідники пояснюють здатністю людей з високою самооцінкою долати природну тенденцію зосереджуватися на негативних думках після невдачі [5, с. 24].

Для визначення рівня самооцінки у осіб раннього юнацького віку ми використали методику "Шкала самооцінки". Після інтерпретації результатів виявлено, що 20% юнаків мають високий рівень самооцінки, 70% досліджуваних – середній рівень, 10% низький.

Отже, результати даної методики показують, що більшість досліджуваних мають середній рівень самооцінки. Вони впевнені у своїх діях та адекватно реагують на зауваження з боку інших людей.

Для виявлення зв'язку сором'язливості з тривожністю та невпевненістю у собі було використано проективну методику (твір на тему: "Що я відчуваю, коли соромлюсь?"). Згідно з результатами дослідження було визначено, що невпевненість у собі відчувають 35% юнаків, тривожності 65%, випадки прояву одразу двох шкал – 30% осіб з усього числа досліджуваних.

Основними психологічними причинами сором'язливості у осіб раннього юнацького віку є такі індивідуально-особистісні особливості, як тривожність та невпевненість у собі.

На основі аналізу та інтерпретації результатів проведеного нами дослідження виявлено, що 70% досліджуваних юнаків мають високий рівень тривожності та середній рівень самооцінки. Цікаво, що у осіб раннього юнацького віку тривожність (65%) проявляється частіше, ніж невпевненість у собі (35%).

Література

1. Белоусова А.Б. "Диагностика застенчивости" [Текст] / А.Б.Белоусова, И.М.Юсупов // Психологическая диагностика: Ежеквартальный научно-методический и практический журнал. – 2005. – №2. – С. 130 – 134.
2. Большой психологический словарь [Текст]: словарь / Сост. и общ.ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – (Психологическая энциклопедия).
3. Вилюнас В.К. Психология эмоций: Хрестоматия / В. Вилюнас. – СПб.; М.; Х., Минск: Питер, 2004. – 496 с.
4. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф.Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
5. Зинько Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и ее параметры // Психологический журнал. – 2006. – Том 27, №3. – С. 18 – 31.
6. Изард Кэррол Е. Эмоции человека: пер. с англ. / К.Е.Изард; под ред. Л.Я.Гозмана, М.С.Егоровой, вступ. ст. А.Е.Ольшанниковой. – М.: Московский университет, 1980. – 440 с.
7. Оверченко А.І. Подолання сором'язливості в осіб юнацького віку за допомогою соціально-психологічного тренінгу [Текст] / А.І.Оверченко // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2012. – 12. – 63 – 70 с.
8. Шкловська Л.О. Як допомогти сором'язливому підлітку: Психокорекційна програма / Л.О. Шкловська // Психологічна газета: ТОВ "Мікрос-СВС" за сприяння Інституту психології ім.Г.С.Костюка. – 2005. – №3 (лютий). – С. 1 – 32.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНОЇ І БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ РЕЛІГІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Чепур А.В., магістрантка факультету психології і соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Лісовець О.В.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

Упродовж всієї історії людства релігія була й залишається сьогодні важливим чинником у розвитку будь-якої цивілізації. Її місце в житті того чи іншого соціуму визначається різними чинниками: рівнем розвитку суспільства, суспільної свідомості, культури, традиціями, впливом суміжних суспільно-політичних утворень, тощо. У сучасному світі роль релігії досить значна, хоча треба мати на увазі, що багато чого залежить від вміння самої релігії адаптуватись до реалій сьогодення у швидкоплинному соціумі.

Соціальна складова є невід'ємним атрибутом функціонування релігійних інституцій. З давніх часів церкви, будучи інтегрованими у структурі соціуму, брали безпосередню участь у вирішенні назрілих суспільних проблем. За приписами світових релігій (буддизму, християнства, ісламу), соціально значуща робота – це важливий обов'язок віруючих, виконання якого засвідчує про відповідальність конфесії перед тією спільнотою, серед якої вона поширює своє вчення.

Релігійність сучасного українського суспільства стає все більш помітним фактором не лише приватного, але й публічного життя. Появу такої тенденції можна пояснити залученням церкви до суспільного життя і водночас – зростанням її уваги до найгостріших соціально-політичних проблем, що зумовлює започаткування діалогу між церквою і суспільством. З огляду на це, спостерігається певна активність церкви у відстоюванні прав людини та інтересів суспільства. Церква все частіше висловлює своє ставлення до соціально-політичних подій, які супроводжуються суттєвими трансформаціями суспільного життя [5, с. 176].

Мета статті – розкрити зміст основних напрямків соціальної і благодійної діяльності сучасних релігійних організацій.

До цієї теми, в тому числі, зверталися Т.Гоббс, Р.Белла, Е.Дюркгейм, М.Вебер, Г.Зіммель та ін. Суспільно значуща діяльність християнських Церков в Україні по праву стає предметом прискіпливого аналізу вітчизняних релігієзнавців, зокрема: А.Колодного, П.Яроцького, Л.Филипович, С.Здіорука, В.Єленського, В.Климова, В.Шевченка, Н.Стоколос, М.Бабія та багатьох інших. Різні аспекти взаємодії релігії (релігійних інституцій, церков) і політики (політичних інституцій, чинників) вивчають також П.Фещенко, Т.Козак, С.Яремчук, О.Кудояр. С.Филипчук вивчає суспільно-політичну діяльність українських Церков через призму їхнього соціального вчення. Місце й роль окремих церков у соціально-суспільних перетвореннях в ході демократизації і побудови громадянського суспільства в Україні досліджують С.Здіорук та О.Саган (православні церкви), С.Кияк (католицька церква), В.Докаш (протестантські деномінації) та ін.

Пріоритетне місце в діяльності будь-яких релігійних організацій завжди займали благодійність та соціальне служіння. Благодійна діяльність – це добровільна, безкорислива (безоплатна або на пільгових умовах) робота релігійних організацій, що включає в себе безкорисливу передачу громадянам або юридичним особам майна, грошових коштів, безкорисливе виконання робіт та надання послуг або іншої підтримки [1, с. 157].

На законодавчому рівні благодійна діяльність релігійних організацій здійснюється на підставі Закону України "Про благодійну діяльність та благодійні організації" [3] та "Про свободу совісті та релігійні організації" [4]. У статті 23 "Добродійна і культурно-освітня діяльність релігійних організацій" говориться, що задля здійснення благодійної та культурно-освітньої діяльності, релігійні організації можуть створювати товариства, братства, асоціації, інші об'єднання громадян. Релігійні організації можуть здійснювати благодійну діяльність як самостійно, так і через громадські фонди [3].

Основними напрямками благодійної діяльності новітніх релігійних рухів є опіка над будинками для самотніх людей похилого віку, дитячими будинками, школами-інтернатами, літній відпочинок дітей з бідних сімей, дітей-сиріт та дітей-інвалідів, створення благодійних їдалень, безкоштовна роздача їжі, одягу, надання грошової допомоги і т.д. Створюються проекти при медичних установах (лікарні, поліклініки, госпіталі), в межах яких надається медична та консультативна допомога соціально незахищеним верствам населення (малозабезпечені, багатодітні сім'ї, інваліди), соціально-реабілітаційні центри для нарко- та алкозалежних людей [2].

Ще одним важливим напрямком є робота із засудженими, що перебувають у місцях позбавлення волі, або вже відбули покарання. Члени новітніх релігійних організацій пишуть листи

ув'язненим, відправляють релігійну літературу, підтримують контакти з сім'ями засуджених та надають їм різноманітну допомогу. Також надають консультативну та матеріальну допомогу біженцям та вимушеним переселенцям, гуманітарну допомогу малозабезпеченим громадянам, допомагають жертвам стихійних лих та надзвичайних ситуацій [6].

Отже, діяльність благодійних організацій, що створюються новітніми релігіями, спрямована як на окремих осіб, що її потребують, так і цілі соціальні групи (наприклад, біженці, мігранти), і полягає у фінансуванні та організації соціальних проектів благодійного характеру.

На даний час практично всі релігійні організації України створили структури (місії) для реалізації різного роду добродійних проектів. Соціально значуща діяльність здійснюється переважно у таких формах: відпочинок та оздоровлення дітей; допомога бідним; заснування та утримання притулків, дитячих будинків, будинків для літніх людей, дитячих садків для дітей-сиріт, соціально-реабілітаційних центрів; добродійна діяльність у місцях позбавлення волі; надання гуманітарної допомоги тим, хто постраждав від стихійного лиха та біженцям тощо. Церква приділяє значну увагу роботі з молоддю. Практично у кожній релігійній організації діють спеціальні структурні підрозділи, що опікуються проблемами дітей, підлітків та юнацтва. У роботі з молоддю церква активно використовує ЗМІ. Близько третини релігійних періодичних видань спрямовані на дитячу і молодіжну аудиторію.

У межах здійснюваної конфесіями соціальної роботи наявні суспільно значимі змістовні проекти і програми. Так, Українська Уніонна конференція Церкви Адвентистів Сьомого дня ще у середині 90-х років ХХ ст. ініціювала створення Адвентистської медичної асоціації України (фундація продовжує діяти і по сьогоднішній день, а в її рядах працює понад 700 фахівців вищої і середньої кваліфікації, які надають необхідну медичну допомогу нужденним у різних регіонах країни). За сприяння Української лютеранської церкви уже понад 15 років успішно функціонує "Медична клініка на колесах". Громади Армії Спасіння реалізують такі програми, як: "Ліга Милосердя" (започаткована для обслуговування самотніх хворих людей, прикутих до ліжка), "Відкриті двері" (передбачає різноманітну допомогу будинкам для осіб похилого віку), "Інтенсивна корекція" (спрямована на кореляцію інтелектуального розвитку неповнолітніх у притулках і дитячих будинках). За трьома проектами – "Домашня опіка", "Допомога на колесах дітям вулиці", "Консультативний центр для жінок, постраждалих від торгівлі людьми" – працюють структури "Карітас" Української греко-католицької церкви у Хмельницькій області. У багатьох населених пунктах Закарпатського регіону осередками Римсько-католицької церкви засновано мережу безкоштовних аптек. У м. Вінниця під егідою отців Капуцинів функціонує Католицький мультимедійний центр та ТВ студія "Клара". Саме завдяки їх старанням, у листопаді 2008 року на телеканалі УТ-1 стартував новий дитячий проект "Антивірус для дітей". Програма є пізнавальною і розрахована на дітей від трьох років. Вона включає заходи, які сприяють естетичному, музичному вихованню підростаючого покоління та формуванню у них загальноприйнятих норм і цінностей, що так важливо у сучасному глобалізованому світі [4, с. 72].

Релігійні спільноти реалізують свої соціальні проекти і програми, створюючи місії та братства. Відомими є Всеукраїнське братство святого апостола Андрія Первозванного (УПЦ КП); Братство преподобного Нестора Літописця (УПЦ МП); "Українська місія благовістя" (ЄХБ); християнська місія "Віфлієм" (ХВС); місія "Карітас-Спес", регіональна місія "Сестер Святого Йосипа" (РКЦ); місійне товариство "Святого апостола Андрія Первозванного" (УГКЦ).

Соціальна робота в конфесіях здійснюється в наступних напрямках.

Програми медичної допомоги. Це надання допомоги страждаючим людям в рамках медичних установ (лікарні, госпіталі).

Програми надання допомоги дітям з багатодітних сімей, дітям-сиротам, дітям-інвалідам, дітям мул багатодітних сімей, безпритульним і бездоглядним. У багатьох єпархіях створені притулки, дитячі будинки, школи-інтернати, при яких є каплиці, де відбуваються молебні, таїнства, проводяться бесіди, для вихованців організовується культурне дозвілля, організується відпочинок в літні та зимові табори відпочинку.

Організація допомоги престарілим та інвалідам. Передбачає надання не тільки матеріальної, медичної, психологічної допомоги нужденним людям, але й організацію їх культурного дозвілля.

Програми роботи з алко- і наркозалежними. Припускають роботу з людьми, що мають шкідливі звички. З цією метою створюються сімейні клуби тверезості, в яких проводиться комплексна, профілактична робота з усіма членами сім'ї; створюються профілактичні оздоровчі центри. Робота з наркозалежними носить системний характер і включає в себе не тільки психотерапевтичну роботу, але доповнюється ціннісною орієнтацією пацієнта, заснованої на православному світогляді і воцерковленні.

Соціальна діяльність у галузі освіти. Передбачає створення недільних шкіл при храмах, євангельських гуртків для дорослих, православних дитячих садків, православних шкіл, гімназій,

лицеїв, православних факультативів у приватних і державних школах; проведення бесід, лекцій за визначеними програмами в храмах; організацію православних дитячих, юнацьких, сімейних таборів відпочинку.

Робота з ув'язненими у виправно-трудовах установах, ізоляторах. Така робота носить комплексний характер і включає в себе надання психологічної, матеріальної підтримки ув'язненим (після відбування терміну ув'язнення), а також долучення оступився людини до віри. У багатьох місцях позбавлення волі створені каплиці, молитовні будинки, в яких священники можуть спілкуватися з ув'язненими, допомогти їм знову знайти сенс життя, побудувати плани на майбутнє.

Надання допомоги безпритульним. Ця діяльність передбачає безкоштовне харчування, надання психологічної, медичної, юридичної допомоги, а також допомога в пошуку робочих місць.

Отже, у благодійній діяльності новітні релігійні рухи вбачають свою соціально-стабілізуючу роль для суспільства. А сама потреба релігійних організацій у благодійності, викликана складною соціально-економічною ситуацією в країні.

Література

1. Ганулич П.В. Соціальна діяльність Адвентистів сьомого дня в міжнародному контексті / П.В.Ганулич // Актуальні питання міжконфесійних взаємовідносин в Україні. Зб. матеріалів. – К., 2005. – С. 157-160.
2. Докаш В. Основні форми соціально значущої діяльності Християнських конфесій в Україні / Докаш В., Бочулинський С. // Релігія та соціум. –2012. – №1(7).
3. Закон України "Про благодійну діяльність та благодійні організації" від 05.07.2012 № 5073-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.
4. Закон України "Про свободу совісті та релігійні організації" від 23.04.1991 № 987 – XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/987-12>.
5. Лубський В.І. Релігієзнавство: підручник. / Лубський В.І., Теремко В.І., Лубська М.В.– Вид. 2-ге, допов. – К.: Академвидав, 2008. – 400 с.
6. Роль релігійних чинників у поступі українського соціуму. Аналітична доповідь [Електронний ресурс] / С.І.Здіорук, В.В.Токман, О.М.Литвиненко. – К.: НІСД, 2011. – Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/Relyg_chyn-56e51.pdf.

УДК 37. 035. 6–053. 6

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОПРИЗОВНОЇ МОЛОДІ

Щітченко Т.В., магістрантка факультету психології та соціальної роботи

Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Конончук А.І.**, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

На сьогоднішній день Україна переживає чи не найтривожніші часи в новітній історії. Це обумовлюється цілою низкою проблем у соціальному житті країни, до деяких відносяться: невизначеність перспектив майбутнього життя, зміна стереотипів життєдіяльності, дефіцит сприятливого соціального середовища для соціалізації особистості, тощо. Все це є результатом нинішньої кризової ситуації в Україні. Визначені проблеми не можуть бути вирішені без системного втручання соціальних педагогів, реалізація професійної діяльності яких спрямована на сферу допомоги людям у розв'язанні складних життєвих ситуацій, обумовлених проблемами соціального життя. Діяльність соціального педагога орієнтується на створення та підтримання сприятливих умов соціальної адаптації та соціалізації особистості дітей та молоді. Тому важливо ще зі шкільного віку виховувати особистість як свідомого громадянина своєї держави.

Як зазначено у Концепції національно-патріотичного виховання, складовою частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування у зростаючої особистості готовності до захисту Вітчизни [4, с.5].

Патріотизм – відданість і любов до Батьківщини, прагнення служити її інтересам, захищати від внутрішніх і зовнішніх ворогів Вітчизни – є духовним надбанням особистості і держави.

Сформована в даний час ситуація в сфері допризовної підготовки молоді характеризується низкою негативних чинників. Основними з них є відсутність єдиної системи підготовки до служби в армії, що починається з дошкільного і шкільного віку і закінчується підготовкою призовників безпосередньо з військово-обліковими спеціальностями; відсутність єдиної програми військово-патріотичного виховання; відсутність єдиного органу, що об'єднує координацію діяльності

виконавчої влади всіх рівнів та громадських організацій в цьому напрямку; недостатні обсяги спортивної підготовки і як наслідок зниження показників стану здоров'я і фізичного розвитку здебільшого призовників; недостатній розвиток військово-прикладних і технічних видів спорту [3, с.2].

Говорячи про стан допризовної підготовки молоді, не можна обійти увагою такий важливий її аспект, як обов'язкова підготовка громадян основам військової служби в освітніх установах. На даний момент в загальноосвітніх навчальних закладах знову вводиться предмет "Допризовна підготовка юнаків" (ДПЮ), але перше, з чим стикаються установи – це кваліфіковані кадри, тому що мова йде про фахівців, які знають всі основи військової справи, прослужили в армії офіцерами, а також схильні до педагогічної роботи.

Необхідно констатувати, що на сучасному етапі, на жаль, результативність військово-патріотичного виховання допризовної молоді низька. В результаті однієї з основних причин ухилення громадян від заходів, пов'язаних з призовом, є відсутність у них усвідомленої мотивації в проходженні військової служби [1, с.60].

Допризовна підготовка і військово-патріотичне виховання молоді мають здійснюватися відповідно до вимог Конституції та законів України, актів Президента України та Кабінету Міністрів України і за такими принципами, як державна спрямованість; науковість; пріоритет гуманістичних і демократичних цінностей, повага до конституційних прав і свобод людини і громадянина; виховання молоді на патріотичних, історичних та бойових традиціях українського народу; взаємозалежність та узгодженість змісту, форм і методів допризовної підготовки та виховної роботи.

Програми допризовної підготовки мають охоплювати всі її напрями з визначенням обсягу навчальних годин за кожним розділом навчання, а також норм забезпечення навчальних закладів навчальними посібниками, навчальним військовим та іншим майном. Крім того, у програмах зазначаються перелік обов'язкових елементів навчально-матеріальної бази, основні нормативи з основ військової справи та умови їх виконання, критерії оцінки знань і навичок з допризовної підготовки.

Для поглибленого вивчення курсу допризовної підготовки використовуються навчальні години, передбачені варіативною частиною навчального плану, організовується гурткова робота, а також надається можливість навчання у спеціалізованих класах, військових ліцеях, ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою, центрах допризовної підготовки.

Для вдосконалення допризовної підготовки, впровадження її нових форм в умовах переходу Збройних Сил України на комплектування військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом, здійснюється науково-дослідницька робота, поглиблена співпраця навчальних закладів освіти з науковими установами [3].

У комплексній програмі ЦСССДМ "Соціальна робота з допризовною молоддю та військово-службовцями" йдеться, що почуття патріотизму, як форма переживання людиною свого ставлення до Батьківщини, є одним з найбільш глибоких, закріплених віками, тисячоліттями почуттів, яке виражається в потребі і гідному, самовідданому, аж до самопожертви служінні Батьківщині [6].

Отже, важливим напрямком у сучасному вихованні українців повинно стати виховання активного, діяльного патріотизму. Щоб виховати суспільство патріотів своєї країни, потрібно задіяти всі соціальні інститути суспільства в комплексі для розвитку патріотизму в кожній особистості, яка є його носієм. Завдяки вихованню патріотизму як цілісного комплексу, системи різноманітних почуттів, емоцій, потреб, принципів, ціннісних орієнтацій, дій та вчинків відбувається особистісний, соціальний, культурний та духовний розвиток людини.

Література

1. Військово-патріотичне виховання допризовників: Методичні рекомендації / укл. М.Д.Зубалій. – К.: ІЗМН, 1998. – 60 с.
2. Закон України "Про загальний обов'язок і військову службу".
3. Концепція допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді // Освітнє слово. – 2003. – №2. – С. 2.
4. Концепція національно-патріотичного виховання / №641 від 16 червня 2015 року // Основи захисту Вітчизни. – 2015. – №7. – С5.
5. Організація та методика допризовної підготовки. Навчально-методичний посібник для викладачів допризовної підготовки та студентів / Конотопенко Я.І., Томчук М.І., Крамаренко Ю.В. та ін.; за ред. Я.І.Конотопенка, М.І.Томчука. – К.: Вежа, 1996. – 416 с.
6. Програма діяльності ЦССМ "Соціальна робота з призовною молоддю та військово-службовцями". – К.: ДЦССМ, 2001. – 7 с.

УДК 147:78:781.65

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ДЖАЗОВОГО МИСТЕЦТВА

Ігнатов С.В., магістрант факультету культури і мистецтв ім. О. Ростовського
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Павленко О. М.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

У світлі сучасних освітніх тенденцій виникає потреба у розробці ефективних засобів формування компетентної, всебічно розвинутої особистості, здатної самостійно, креативно розв'язувати поставлені завдання у майбутній професійній діяльності. Внаслідок цього актуальною стає проблемаспонування учнів до творчої діяльності, яка дозволяє розкрити їх скриті художні можливості, музичні здібності, активізувати творчий потенціал.

Творчість є обов'язковою умовою становлення особистості. Це підтверджує аналіз наукових досліджень К. Абульханової-Славської, І. Беха, В. Кан-Каліка, Л. Леонтєва, В. Моляка, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, С. Сисоевої та ін. Аспекти педагогічної творчої діяльності розглядаються у працях В. Бриліної, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Щолокової та ін. Питання формування творчих умінь висвітлюються у дослідженнях Б. Іофіса, М. Кириченко, Л. Онофрійчук, О. Плотницької, І. Чернявської, І. Шинтяпіної та ін.

Метою даної статті є обґрунтування педагогічних умов формування творчих умінь учнів-підлітків засобами джазового мистецтва.

Джазове мистецтво є важливим пластом сучасної музичної культури. Навчання мистецтва джазу додає універсальності змісту музичного навчання та виховання. Залучення учнів до цінностей цього виду мистецтва збільшує можливості загальнокультурного виховання особистості, сприяє її творчому зростанню, розвитку музичних здібностей, художньо-аналітичного мислення, формуванню творчих умінь у процесі цілісної музично-виконавської підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що процес розвитку творчих умінь учнів може ефективно реалізуватися лише за певних умов, які віддзеркалюють їхню сутність і специфіку.

У педагогічній науці сутність поняття "педагогічні умови" науковці визначають по-різному. Висвітлення специфіки такої дефініції зумовлено науковим пошуком педагогічної мети та критеріїв оптимальності її досягнення. Нами проаналізовано деякі підходи до трактування терміна "педагогічні умови". Так, у словнику з освіти умова розкривається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання та навчання, формування особистості [10, с. 36].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови визначають як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [12, с. 243].

О. Абдулліна розкриває педагогічні умови як творче свідоме оволодіння способами та прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань та практичних дій [1].

Г. Падалка розуміє під педагогічними умовами навчання цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності [8, с. 160].

С. Висоцький розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [2, с. 92].

В. Манько трактує їх як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування системи, які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [7, с. 67].

За характером впливу на освітній процес педагогічні умови поділяють на зовнішні та внутрішні. Так, В. Жернов вважає, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища, а внутрішні умови є

похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, які забезпечують ефективне рішення цих завдань [4, с. 85].

С. Сисоєва визначила такі психолого-педагогічні умови для творчої діяльності та розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі, як: сприяння самовизначенню кожного учня в усіх сферах внутрішнього шкільного життя через індивідуальний вибір; демократичний стиль спілкування педагогів із учнями, свобода творчих дискусій, обміну думками, уміння вчителів помічати та цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного учня; своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів, позитивних зрушень у їхньому розвитку [9, с. 115 – 116].

Отже, педагогічні умови можна розглянути як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин мистецького навчально-виховного процесу, від впливу яких залежить вирішення поставлених музично-дидактичних завдань та цілеспрямований творчий розвиток особистості.

На нашу думку, ефективному розвитку творчих умінь учнів-підлітків засобами джазового мистецтва сприятиме комплексне дотримання таких педагогічних умов:

1. Активізація творчої діяльності учнів-підлітків у процесі музично-виконавської підготовки.

Розвиток творчості особистості є однією з найактуальніших проблем сучасної мистецької освіти. Музично-виконавська підготовка у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах (їх діяльність обумовлена поєднанням естетичного виховання учнів і початкової фахової підготовки майбутнього музиканта-професіонала) спрямована на підвищення рівня художньої культури, формування мистецьких компетентностей, розвиток специфічного музично-аналітичного мислення, вдосконалення виконавської майстерності. Важливим компонентом такої підготовки є індивідуальна форма навчання. Характер індивідуальних занять сприяє диференційованому і планомірному розвитку всіх елементів творчого потенціалу особистості. Широта й різноманітність прийомів, форм і методів індивідуальної роботи сприяють ефективній реалізації здібностей і творчих сил учнів.

У науковій літературі творчість розуміють як вищу форму активності і самостійності людини; діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Вона несе як особистісний, так і процесуальний аспект. Характерними ознаками творчості (Л. Віготський, П. Еббс, В. Загвязинський, В. Роменець, О. Рудницька, С. Сисоєва та ін.) є цілеспрямованість, оригінальність мислення, готовність до продуктивного виконання нових завдань й особливо новаторських.

Т. Сидоренко, розглядаючи творчість як вид людської діяльності, відзначає ознаки, що характеризують її як цілісний процес: наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна та особиста значущість і прогресивність, яка робить внесок до розвитку суспільства та особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов для творчості, що забезпечують її виявлення; наявність суб'єктивних передумов для творчості (знання, уміння, позитивна мотивація, творчі здібності особистості); новизна й оригінальність процесу й результату [11, с. 8].

У зв'язку із тим, що навчальна діяльність у галузі творчості відзначається певною специфікою, Г. Падалка вважає, що потрібно шукати опосередковані методи побічної дії для стимулювання активізації творчої енергії учнів. Вчена виокремлює такі підходи: створити щось нове, власний погляд на вирішення проблеми, вироблення психологічної установки, націленість на творчість; впевненість у власних силах як важлива умова для успішного творчого процесу; виховання уважності та зосередженості на об'єкті творчості як один із опосередкованих шляхів стимулювання творчого процесу; варіантне вирішення художньої проблеми як ефективний засіб залучення учнів до творчості [8, 120 – 122].

Активізація творчої діяльності учнів може відбуватися у процесі ієрархічно пов'язаних між собою стадій. Так, А. Душний визначає три стадії активізації творчої діяльності учнів у процесі інструментальної підготовки: творче наслідування, зумовлена творчість, вільна творчість. На першій стадії, як зазначає науковець, відбувається спонукання учнів до творчого наслідування, яке містить творчі підходи, проте вони мають відносний, обмежений характер. Творчість відбувається як процес відтворення, наслідування, виконання дій за зразком. Друга стадія має на меті вже не наслідування, а "зумовлену" творчість, яка передбачає створення власних музичних зразків у межах заданих ззовні параметрів, якими можуть виступити жанрові ознаки, музична програма, способи формотворення тощо. Особливістю є конкретизація творчого завдання, його зумовленість, що виступає певним імпульсом активізації творчих зусиль учнів. Завданням третьої стадії є вільна творча діяльність учнів, під час якої відбувається повне вивільнення їхньої творчої енергії. Науковець зазначає, що на відміну від попередніх, на цій стадії відсутні будь-які обмеження творчого процесу, а механізм опосередкованої регуляції творчих дій на цій стадії можна уявити як

послідовність етапів, що охоплюють творчий процес від художнього задуму до втілення у форму [3, 97 – 98].

2. Врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів підліткового віку.

У процесі навчання музичному мистецтву вкрай важливим є індивідуальний підхід до учнів, що створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил особистості, її активності, схильностей, обдарувань, творчого потенціалу. Врахування індивідуальних особливостей передбачає адаптацію прийомів, методів і форм педагогічного впливу у процесі мистецького навчання. Викладачам необхідно створювати сприятливі умови для творчого розвитку учня, реалізації його музичних здібностей і природних можливостей, підвищення художньо-виконавського рівня та підтримки у мистецькому самовтіленні.

Важливо також враховувати особливості підліткового віку, адже процес формування творчих умінь значною мірою залежить від вікових особливостей. Загальновідомо, що у кожному віковому періоді виникають сприятливі умови для оволодіння творчою діяльністю й розвитку індивідуальних здібностей. Тому необхідно враховувати інтереси та потреби підлітків, їхнє захоплення різними видами художньої творчості.

Уваги потребує також врахування психологічних новоутворень особистості на даному етапі розвитку, а саме "почуття дорослості" (Д. Ельконін, Т. Драгунова), як специфічної форми розвитку самосвідомості. Особливістю художньої діяльності учнів підліткового віку (Г. Шевченко, Е. Шпрангер) є суб'єктивне відкриття нових знань на основі актуалізації попередніх.

Якісних змін зазнає і мотивація навчальної діяльності підлітків. Поглиблення та диференціація пізнавальних інтересів призводить до того, що вони стають виразнішими, стійкішими та змістовнішими. Г. Костюк зазначає, що підвищується рівень абстрагування й узагальнення, формуються системи прямих та зворотних логічних операцій, міркувань. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, уявний план, формуються розумові дії, що є компонентами пізнавальних умінь. Суттєвих змін зазнають і практичні дії: опосередковуються думкою і словом, виступають переважно як засіб застосування набутих знань [6, с. 188].

У цьому віці на перший план постає прагнення підлітків до творчого самовираження. Тому важливого значення набувають спеціальні заняття з різних видів мистецтва, під час яких використовується комплекс проблемних завдань, що активізують асоціативно-образну сфери діяльності, розвиток уяви, фантазії, сприяють розвитку інтересу до відповідної діяльності. Підлітковий вік також є найсприятливішим для естетичних навантажень та художнього навчання, яке потребує максимальної рухливості емоційної сфери. Емпатійність у даному процесі зумовлює психологічний комфорт, позитивні мотивації і співпереживання, здатність уникати конфліктних ситуацій.

Вчителю необхідно спонукати учнів до активного творчого пошуку нових способів дій, стимулювати до подолання труднощів на шляху досягнення мети. О. Кононко пропонує настанови, які важливі для педагогічного самовдосконалення вчителя: пристосовуватися до природи своїх вихованців, а не пристосовувати їх під себе; використовувати індивідуальні програми, які відповідають особливостям кожного учня; навчати ухвалювати самостійні рішення; експериментувати, варіювати, бути в постійному пошуку, самовдосконалюватися, досліджувати, розвивати в собі педагогічну рефлексію [5, с. 14].

3. Створення позитивного мікроклімату навчання.

Важливим аспектом розвитку творчих умінь підлітків засобами джазового мистецтва є створення позитивного мікроклімату у процесі навчання. Важливе місце у цьому процесі належить вчителю, як носію культури, що формує смаки, творчі інтереси учнів, розширює естетичний світогляд, активізує процес сприйняття та емоційний відгук на художню виконавську майстерність, всебічно розвиває індивідуальні музичні здібності, поглиблює розуміння ідейного змісту художніх образів. Завдяки творчим пошукам під керівництвом вчителя створюються ситуації, що стимулюють учнів до творчого самовираження, до подолання труднощів у досягненні мети, до забезпечення позитивного характеру взаємодії на уроці.

Задля створення позитивного мікроклімату навчання вчитель у процесі навчання не може використовувати безпідставну критику, принижувати особистість за невдалі творчо-пошукові дії. В іншому випадку це може викликати негативне ставлення учня до творчості, його невпевненість у власних можливостях, сковування творчої ініціативи і навіть психологічного дискомфорту.

Забезпечення позитивного мікроклімату навчання залежить від творчої взаємодії, підтримки та допомоги з боку вчителя. Г. Падалка переконана, що в арсеналі вчителя має переважати схвальні відгуки, а не критика, наголос на кращому, а не гіршому. Позитивно налаштований учитель, зазначає вчена, побачить у учнів передусім їхні досягнення, а не невдачі, підкреслить у взаємовідносинах повагу до художніх спроб, до мистецьких успіхів, бодай найменших. Загалом, якщо вчитель хоче вибудувати довірливі стосунки у навчальній співпраці з учнями, він намагатиметься бачити в учнях тільки позитивні досягнення, відкривати у них найкращі риси, здібності, художні можливості [8, с. 161 –162].

У процесі розвитку творчих умінь учні, виконуючи творчі завдання, можуть відчувати незручності й ускладнення, і тому своєчасне створення ситуації успіху лише підвищить їхню активність і впевненість у собі. Це також сприятиме створенню позитивного мікроклімату навчання на уроці, особистісного зростання учнів, активізації їхнього саморозвитку, підвищенню самооцінки. До того ж, великий вплив на позитивну атмосферу уроку мають обрані вчителем форми, прийоми та засоби організації навчально-виховного процесу.

Таким чином, ефективному розвитку творчих умінь учнів-підлітків засобами джазового мистецтва сприятиме комплексне дотримання таких педагогічних умов: активізація творчої діяльності учнів-підлітків у процесі музично-виконавської підготовки, врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів підліткового віку, створення позитивного мікроклімату навчання.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 341 с.
2. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С.В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д.Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8 – 9. – С. 90 – 94.
3. Душний А. Активізація творчої діяльності студентів мистецьких факультетів як психолого-педагогічна проблема / А. Душний // Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 1. – С. 90 – 99. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2012_1_18.
4. Жернов В.И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педвуза: [Монография] / В.И. Жернов. – Магнитогорск, 1999. – 116 с.
5. Кононко О.Л. Яке нам потрібне виховання / О.Л. Кононко // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 612 с.
7. Манько В.М. Психолого-педагогічні умови підготовки студентів до засвоєння нових знань / В.М.Манько // Наукові записки: зб. наукових ст. Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К., 2000. – Т. XXXVI. – Ч. 4. – С. 66 – 74.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
9. Педагогічні технології творчого розвитку учнів // Педагогічні технології: наука-практиці. – К.: Віпол, 2002. – Вип. 1. – С. 11 – 145.
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
11. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг : Криворізький держ. пед. інститут, 2002. – 20 с.
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.

УДК 37.015.31:78

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Йотка Я.М., магістрант факультету культури і мистецтв ім. О.Ростовського

Науковий керівник: заслужений діяч мист. України, канд. пед. наук, проф. **Костенко Л.В.**, кафедра вокально-хорової майстерності

У статті здійснено розгляд теоретичного аспекту музично-естетичного виховання. Обґрунтовано зміст та розкрито сутність таких понять як "виховання", "естетичне виховання", "музичне виховання", а також визначено компонентну структуру музично-естетичного виховання.

Ключові слова: виховання, естетичне виховання, музично-естетичне виховання, компонентна структура.

Сучасні реалії сьогодення регламентують місце естетичної складової у системі виховання, визначаючи її позицію як одну з фундаментальних. Естетичне виховання є досить об'ємною категорією, однією з характеристик якої є дискретність. За допомогою засобів та можливостей музичного мистецтва ми маємо змогу говорити про музично-естетичне виховання як невід'ємну складову національного виховання, яка знаходить відображення на законодавчому рівні. Законом України "Про освіту" декларується що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Виходячи з заданої мети освіти у прагненні повноцінного здійснення музично-естетичного виховання, ми зіштовхуємось з необхідністю збору та систематизації наукових знань, які висвітлюють перш за все теоретичні аспекти музично-естетичного виховання.

Музично-естетичне виховання завжди було у полі зору науковців та методистів, тому що воно є єдиним цілим загальної системи освіти. Теоретичні та методичні засади проблематики музично-естетичного виховання, в різних аспектах розглядали такі науковці як А.Болгарський, О.Дем'янчук, В.Зубарев, С.Никитюк, А.Паламарчук (формування музично-естетичних інтересів), В.Бриліна, Г.Локарева (формування естетичного ідеалу), Б.Брилін, В.Шульгіна (музично-творчий розвиток), Г.Бриль (формування музичної пам'яті), В.Бутенко, Л.Коваль (формування естетичних оцінок), Т.Дорошенко (формування навичок музичного сприймання), В.Дряпіка, О.Маленицька (формування естетичного смаку), Т.Завадська, Г.Карась (формування естетичного досвіду), А.Зелінський (розвиток музичної пам'яті), Л.Коваль, І.Регейло (формування естетичного ставлення), С.Колесников (наступність музичного виховання), Т.Крижанівська, В.Рева (естетичне виховання засобами ліричної музики), Л.Масол (стандарти художньої культури), В.Орлов (формування і розвиток естетичної культури), Г.Падалка (формування естетичних ідеалів і смаків), Н.Андрієвська, Ю.Плиса (організація культурного дозвілля), О.Ростовський (керування музичним сприйманням), Ю.Соколовський (формування оцінного ставлення до музики), Л.Філатова (формування естетичних потреб), М.Стельмахович, С.Бабтишин, Г.Ващенко, О.Воропай, М.Грицай, В.Гнатюк, М.Грушевський, О.Михайличенко (питання музично-естетичного виховання в українській народній педагогіці).

Мета і завдання статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змісту та компонентної структури музично-естетичного виховання.

Визначення змісту музично-естетичного виховання ставить перед нами завдання розкрити сутність таких складових понять та похідних від них, як "виховання", "естетичне виховання", "музичне виховання", знайти у цих поняттях точки дотику та, відштовхуючись від них, охопити усі аспекти проблеми. Аналіз та синтез їх допоможе усвідомити різноплановість та багатогранність досліджуваного явища, розглянути як внутрішні взаємозв'язки між його елементами, так і ознаки комплексності, цілісності та системності, що дасть змогу охарактеризувати зміст поняття "музично-естетичне виховання" та обґрунтувати його теоретичні підвалини.

У великому тлумачному словнику дефініція "виховання" подається, як "сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання" [2, с.159].

Поняття виховання постає перед нами соціально-педагогічним організованим процесом формування людини як особистості. Зупинення виховного процесу є катастрофою для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ян Амос Коменський стверджував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку [3, с.95].

Сучасний науковець Л.Н. Столович зазначав, що сутність виховання полягає у формуванні естетично-ціннісного відношення особистості, що визначається у здатності до "сприймання, переживання, розвитку естетично-творчих здібностей і потреб, смаку та ідеалу, у можливості створення естетичних цінностей у мистецтві й поза ними" [8, с.8].

Виходячи з тотожності дефініцій "виховання" та "виховний процес", робимо висновок, що естетичне виховання є невід'ємною частиною виховного процесу, що формує здатність сприймати і перетворювати дійсність за законами краси.

Оскільки процес виховання, як і навчання, нерозривно пов'язаний з поняттям "освіта", ми вважаємо необхідним розглянути проблему і в розрізі ієрархічної залежності від процесу освіти.

Враховуючи те, що процес естетичної освіти пов'язаний з необхідністю виховати всебічно розвинену особистість, Б.В.Асаф'єв розробив педагогічну концепцію доцільності взаємодії різних форм діяльності, що обумовлює найоптимальніші умови для творчості. Автор розглядає естетичне виховання як триступеневу структуру, що передбачає: опору на інтуїцію, фантазію, уяву; диференційований підхід до методів логічного осмислення, теоретичного узагальнення [1, с.27].

А.Б.Щербо та Д.М.Джола зазначають, що мета естетичного виховання являє собою формування естетичного ставлення людини до дійсності, зміст якого, поєднуючи в собі загальнолюдські, епохальні, регіональні, національні, класові, професійні, та індивідуальні риси, несе історично певний рівень людяності [5].

Естетика є основною методологічною засадою музичного виховання. Тому музичне виховання в повній мірі залежне від естетичних категорій.

Доцільним буде розгляд музичного виховання, як процесу передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, надихаючих особистість на практичну музично-естетичну діяльність.

В українському педагогічному словнику С. Гончаренка поняття "музичне виховання" визначається як процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків людини, збагачення її музичної культури і розвиток здібностей до музичної діяльності [4]

Як стверджує дослідник О.В.Михайличенко, музичне виховання у загальнопедагогічному контексті належить до системи обов'язкової виховної роботи сучасної української загальноосвітньої школи. Згідно із законодавчими актами про освіту в Україні музичне виховання учнів реалізується в школі на уроках музики і входить в державний (інваріантний) компонент змісту загальної середньої освіти [6, с.318].

Дослідивши музично-педагогічну літературу, ми можемо стверджувати, що метою музичного виховання є всебічний музичний розвиток людини (за О.В.Михайличенком) [6] та формування музичної культури особистості, як невід'ємної частини її духовної культури (за О.Я.Ростовським) [7].

В кінцевому результаті музично-естетичне виховання передбачає оволодіння певним комплексом знань і уявлень про музичне мистецтво; оволодіння навичками аналітично-оціночного музичного мислення, базованого на пріоритетних загальнолюдських та художніх цінностях.

Узагальнюючи поданий нами матеріал, необхідно зазначити, що фундаментом дефініцій "музично-естетичне виховання", "музично-естетична діяльність" та "музично-естетична свідомість" є узагальнююче поняття "музично-естетична думка". Даного визначення потребував категоріальний апарат народної педагогіки, яка відіграла значну роль у вихованні як дітей, так і молоді України у різні часи. Народна педагогіка є унікальною за своєю специфікою наукою, яка синтезувала в собі усі національні особливості українського народу, сутність народного світогляду та психології. Музично-естетичне виховання стало одним із компонентів народної педагогіки, метою якого було і є формування почуття прекрасного, художньо-естетичного смаку, любові до культурно-ціннісного надбання свого народу.

Саме музично-естетичне виховання сприяє гармонійному, духовному розвитку, збагачує емоційну сферу, виховує художній смак та здатність до естетичного освоєння дійсності.

Як зазначає дослідник О.В.Михайличенко "Музично-естетичне виховання в Україні – це діалектична взаємодія інститутів створення, накопичення і збереження досвіду національного музичного мистецтва з процесами передачі цього досвіду із покоління в покоління у тісному суспільно-історичному та соціально-економічному зв'язках" [6, с.7].

Актуальність досліджуваної нами теми зумовлює детермінацію не тільки поняття музично-естетичного виховання, але і його компонентної структури. Будь-яке поняття має свою компонентну структуру. Сам термін "структура" визначається, як взаємозв'язок складових частин цілого, будова, організація та устрій.

Ґрунтовний критичний огляд компонентних структур у галузі музично-естетичного виховання, надає нам змогу на основі отриманих напрацювань виокремити в цілісну систему ті структурні компоненти, які ми вважаємо фундаментальними. Нами були вивчені компонентні структури як окремих секторів музично-естетичного виховання, а саме музично-естетичне виховання школярів (Гаснюк В.В., Сапожнік О.В.), так і суміжних з досліджуваним явищ, які за своєю суттю є взаємопов'язаними та взаємозалежними інструментально-виконавська підготовка (Гусейнова Л.В., Лабунець В.М.) та фахова компетентність майбутніх учителів музики (Михаськова М.А., Проворова Є.М., Тюльпа О.І.).

Проаналізувавши і порівнявши усі подані компонентні структури з відмінними класифікаціями, ми робимо висновок, що кожен автор ставить на чільне місце різні аспекти досліджуваної проблеми, а завдяки розгляду музично-естетичного виховання крізь призму різних визначальних факторів науковці синтезують структури, що не підлягають уніфікації. Через різний кут розгляду

процесу музично-естетичного виховання, спостерігаємо варіативний характер структурних компонентів у системах.

Таким чином, нами була згенерована структура музично-естетичного виховання, як сукупність чотирьох основоположних компонентів: *мотиваційного, теоретичного, операційного та оцінного*.

Мотиваційний компонент є стимулюючим фактором, який включає в себе позицію зацікавленості до майбутньої професії, інтерес до музичного мистецтва та різновидів музичної діяльності, розумінні емпіричного досвіду. Керування вольовою сферою, що базується на мотивації та корекції діяльнісного ставлення до навчання, сприяє розвитку мотиваційної сфери, формує орієнтацію на власну музичну та творчу діяльність, а також встановлює мету музично-естетичного виховання, тобто розвиток особистих якостей та здібностей засобами музичного мистецтва, здатності приймати та усувати зовнішні та внутрішні мотивації.

Теоретичний компонент зумовлений необхідністю підготовки до компетентного виконання функцій та завдань музичної діяльності, а саме оволодіння художньо-образною сферою, практичними вміннями та навичками, музично-теоретичними знаннями, широкою ерудицією в галузі художньо-музичної культури, мистецтвознавства, естетики. Відповідно до змісту музично-естетичного виховання, що включає в себе формування музично-естетичної свідомості особистості, як одного із засобів музичного виховання, формування музичних здібностей та формування навичок музично-творчої діяльності охоплює обсяг теоретичних знань, що є необхідним для успішного здійснення музичних функцій, накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду, музичного фонду, тобто обізнаність у відповідній галузі.

Операційний компонент визначає особливості організації музично-естетичного виховання, її видів, форм і методів. Основне завдання даного компонента полягає в активізації, поглибленні та удосконаленні набутого та наявного музичного досвіду, акумулюванні застосування технологічного арсеналу, оперуванні набутими знаннями та виконавськими вміннями, творчими проявами в різних видах музичної діяльності.

Оцінний компонент музично-естетичного виховання регулює процес самоідентифікації в музичному просторі, активність включення до оточуючого музичного середовища, самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень. Наявність розвинутих музичних здібностей та особистісних якостей, які є значимими в процесі комунікації, впливає на формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів) оцінної діяльності.

Теоретичний аналіз сучасної освітньої практики, філософської та психолого-педагогічної літератури уможливив розкриття сутності, структури та змісту таких понять, як "виховання", "естетичне виховання", "музичне виховання". Результати цього аналізу створили теоретичне підґрунтя для визначення не лише ключового поняття "музично-естетичне виховання", яке ми розуміємо як складову частину національного виховання, а й компонентної структури. Таким чином, враховуючи наведені змістові напрями процесу музично-естетичного виховання, його структуру утворює єдність чотирьох основоположних компонентів: мотиваційного, теоретичного, операційного та оцінного. Підсумовуючи, зауважимо, що всі виокремлені складові тісно перетинаються, є взаємозалежними і взаємозумовленими. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань даної проблематики і відкриває перспективу для більш глибокого вивчення.

Література

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. / Борис Владимирович Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге / Наталія Павлівна Волкова. – Київ: Академвидав, 2007. – 616 с. – (Альма-матер).
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навчально-методичний посібник / Д.М.Джола, А.Б.Щебро. – Київ: ІЗМН, 1998. – 392 с.
6. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія. – вид. 2-ге, перероб. і доповнене / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми: Козацький вал, 2007. – 356 с.
7. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга "Богдан", 2011. – 640 с.
8. Столович Л.Н. Естетичне в дійсності та мистецтві / Леонід Наумович Столович. – Москва: Госполітизат, 1959. – 256 с.

ДО ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ БАНДУРИ В УКРАЇНІ

Клапчук В.М., магістрантка факультету культури і мистецтв імені О. Ростовського
Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Ревенчук В.В.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

У наш час в Україні спостерігається значний інтерес до витоків національної культури, до народних звичаїв, народних інструментів, їх оригінального автентичного звучання та традиційного виконавства. З цією метою проводяться різноманітні виставки, фестивалі, метою яких є презентація народної творчості, народної музики та виконавства на народних інструментах.

Серед розмаїття народного музичного інструментарію вагоме місце посідають кобза і бандура – інструменти, що уособлюють символічне втілення національного героїко-патріотичного настрою, волелюбної вдачі й мудрості українського народу. Своєрідність, самобутність та тривалий час побутування в Україні цих інструментів зумовило значний інтерес науковців до вивчення народного інструментарію. Дослідженням кобзи і бандури займалися як вітчизняні вчені (М. Лисенко, К. Вертков, М. Грінченко, А. Гуменюк, П. Демущий, В. Ємець, П. Іванов, Ф. Колесса, А. Омельченко, Д. Ревуцький, І. Скляр, Г. Хоткевич, Є. Бортник, В. Кушпет, Л. Черкаський, І. Шрамко, М. Давидов, С. Баштан, Р. Гриньків та ін.), так і зарубіжні (М. Петухов, М. Привалов, О. Рігельман, М. Сумцов, О. Фамінцин, М. Фіндейзен, Я. Штелін та інші).

Метою даної статті є аналіз історичного розвитку бандури як самобутнього українського народного інструмента, який упродовж свого існування зазнав значних змін як у конструкції, так, відповідно, й у виконавських можливостях.

Висвітлити проблему розвитку бандури неможливо без згадки про інший український народний інструмент – кобзу. Часто відомості про кобзу і бандуру є взаємопов'язаними та взаємодоповнючими. Одночасне співіснування кобзи і бандури упродовж досить тривалого часу привело до того, що їх почали ототожнювати, а назви "кобза" і "бандура" стали синонімами (часто слово "кобза" підмінювало слово "бандура"). Про своєрідну синонімічність цих слів свідчать навіть старовинні козацькі думи. Так, герой думи "На смерть козака-бандуриста" звертається до свого найдорожчого супутника життя такими словами: "Кобзо ж моя, дружина вірная, бандуро ти ж моя мальованая!". Навіть у наш час гру на бандурі називають кобзарським мистецтвом, а навчальні заклади і сьогодні мають назву "кобзарські школи". На думку дослідників, зазначена синонімічність "зумовлена не лише певною зовнішньою схожістю кобзи і бандури, а й справжньою спорідненістю цих інструментів: обидва інструменти лютнеподібні, струнні, щипкові і, що особливо важливо, мають спільну суспільно-культурну функцію" [9].

У науковій літературі є кілька версій походження бандури. Так, аналізуючи історичні аспекти становлення бандури, Г. Хоткевич зазначав, що багатьом народам (в тому числі й українцям) з давніх давен був відомий струнний музичний інструмент загального типу³¹, який включав пудло (різної форми), ручку і різну кількість струн. На думку дослідника, українську кобзу створив український народ. У XVI столітті до основних струн, котрі йшли по ручці, українці додали короткі струни (так звані приструнки). З того часу цей вдосконалений інструмент все частіше почали називати бандурою [8, с. 85]. Натомість, на противагу Г. Хоткевичу, російський дослідник О. Фамінцин доводить, що кобза була запозичена у народів Сходу [7, с. 404].

Ґрунтовним дослідженням історичної суперечки вчених про кобзу і бандуру є праця Т. Сідлецької "Шляхи виникнення та розвитку кобзи і бандури в Україні", де зібрано значний фактологічний матеріал щодо назви та появи в Україні цих інструментів. На її думку, погляди учених (Г. Хоткевич [8], Л. Черкаський [9], В. Кушпет [3], О. Фамінцин [7]) щодо назви, походження, появи і побутування кобзи в Україні розходяться та, попри все, кобза все одно залишається улюбленим інструментом українців. Адже визначальною ознакою приналежності інструмента до тієї чи іншої нації є не походження, а тривале використання у побуті [5].

Своєрідною історичною ілюстрацією кобзоподібного інструмента в часи Київської Русі є фрески у Київській Софії, на яких зображено старовинний щипковий інструмент, схожий на кобзу. Він має невеликий опуклий корпус, вузьку шийку з ладками і кілька струн. Вчені висловлюють припущення, що струнно-щипковий інструмент, зображений на фресці Софійського собору в Києві "був прямим попередником української кобзи" [10, с. 5].

³¹ Аналогічні інструменти мали й інші народи, про що свідчать їхні назви: у татар – "кобиз", у турків – "купуз", у румунів – "кобза", в англійців – "бандоре", в іспанців – "бандурріа", у грузин – "пандуї".

Значним внеском у дослідження шляхів становлення й еволюції кобзи й бандури є робота Леоніда Черкаського "Унікальна збірка українських народних інструментів". На думку дослідника, і кобза, і бандура вже були в українців у середині II тисячоліття [9]. Так, найдавніші відомості про побутування кобзи в Україні відносяться до 1584 р., коли польський хроніст Бартош Папроцький писав: "Козаки з великої радості показували невимовні штуки, стріляючи, співаючи, на кобзах граючи" [8].

Останнім зразком української кобзи дослідники вважають інструмент О.Вересая. В.Кушпет називає цю кобзу "унікальним зразком синтезу двох культур Сходу і Заходу" [3, с. 3]. Такий інструмент побутував в Україні упродовж ста років. Ця кобза мала шість струн на грифі та шість приструнків. У другій половині XIX ст. кобза в Україні вийшла з ужитку, її витіснила багатострунна бандура [9, с. 108].

Підтвердженням паралельного з кобзою існування в Україні бандури є той факт, коли у 1964 р. Інститут мистецтвознавства Польської академії наук опублікував у Кракові "Słownik muzyki polskiej", в якому подано відомості про персональний склад королівських музичних капел, починаючи з 1139 р. У першому томі цього словника за 1500 рік значиться бандурист Чурило "pochodzenia guskiego", що принципово відкидає гіпотезу О. Фамінцина про запозичення українцями бандури, нібито винайдені англійцем Джоном Розе в 1561 р. [9].

В історії наукового дослідження кобзи і бандури Л. Черкаський виділяє певні, на його думку, яскраво виражені етапи (стадії), межею між якими стала середина XVIII століття.

Кобза і бандура першої стадії, або давня кобза і бандура (до середини XVIII ст.) були типовими лютнеподібними інструментами ("корпус, ручка, струни по ручці"). Г. Хоткевич називав давню кобзу "загальнолюдським" інструментом. Можна сказати, що це стосується також давньої бандури. І кобза, і бандура були лютнеподібними щипковими інструментами, струни яких були лише на грифі. Судячи з фрагментарних історичних і літературних джерел, у кобзи було 3 струни, у бандури – 5–6 струн. Відомостей про стрій цих інструментів немає. Бандура лише вважалася більш респектабельним інструментом (у XVIII ст. її називали "маленькою лютнею", "пів лютнею"). Історик Рігельман в 1785 – 1796 рр. зазначав, що на кобзі більше грали по селах, а на бандурі – в містах.

Нова стадія в історії кобзи і бандури розпочинається з II половини XVIII століття, коли на цих інструментах з'являються струни на корпусі, тобто приструнки. Так починають формуватися автохтонні³² українські інструменти, які не мають аналогів у світовій музичній культурі, як не має аналогів і мистецтво кобзарів-рапсодів.

Постає запитання: яка ж різниця була між кобзою і бандурою на цьому етапі, коли обидва лютнеподібні інструменти, крім струн на грифі, мали ще й приструнки? Звичайно, в народі ця різниця часто не помічалась, і один і той самий інструмент називався то кобзою, то бандурою. Але кобзарі, бандуристи і музикознавці цю різницю проводили. Кобза мала порівняно менше струн, ніж бандура, і, граючи на ній, кобзар укорочував (притискав) струни на грифі (для збільшення звукоряду) у поєднанні з щипком відкритих приструнків. На бандурі ж, подібно до гусел, грали, не притискаючи струни, а лише видобуваючи щипком пальців звук з певної відкритої струни [9].

Отже, кобза і бандура – це різні музичні інструменти, які змінювалися упродовж часу свого побутування. Вони мали різну форму і конструкцію, вимагали відмінних прийомів гри і різного музичного призначення. В Україні вони удосконалювалися шляхом: а) збільшення кількості струн (появою коротких струн-приструнків для правої руки), б) зміни грифу, який ставав коротшим і ширшим, в) зникненням ладків, г) збільшенням кількості басових струн. Корпус інструментів спочатку був овальним, майже симетричним. Однак завдяки змінам, пов'язаним з їх удосконаленням, інструменти поступово набували грушоподібної асиметричної форми, схожої до сучасної бандури.

Починаючи з XIX століття за цими інструментами остаточно закріпилися назви "кобза" і "бандура". Вони стали основою для формування національно самобутніх інструментів, які стали символом музичної культури України.

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що в Україні у XX столітті склалися три основні типи конструкції бандур та відповідні виконавські школи: харківська, київська та полтавська. Л. Черкаський наводить описання цих типів бандур на основі зразків автентичних українських народних музичних інструментів, які зберігаються у Музеї театрального, музичного та кіномистецтва України, започаткованому в 1969 році. Ця колекція стала надійним притулком для унікальних пам'яток музичної культури, що заслуговували на збереження для історії й науки.

³² Автохтонний (від грец. αὐτόχθων – місцевий, корінний) – цей термін характеризує не окремий інструмент, а інструмент як вид. Яскравим прикладом автохтонних українських інструментів є кобза і бандура.

Так, *харківська* бандура (кінця XIX ст.) має невеликий симетричний круглий корпус, продовгуватий гриф. Корпус набрано з окремих клепок. Кожна струна внизу корпусу кріпиться спеціальним гудзиком. Обробка всіх деталей інструмента ретельна, майстрова. Очевидно інструменти ці виготовлені на замовлення і функціонували в інтелігентному середовищі. За харківською школою (колишньою зінківською) ці інструменти під час гри тримали паралельно до корпусу, опираючи на ліве коліно, гриф клали на ліве плече, і кожною рукою грали в будь-якій позиції.

Корпус видовбаної з цільного шматка верби *київської* бандури має підкреслену асиметричну форму. Овал корпусу неправильної форми особливо піднятий вгорі ліворуч. На головці грифа 4 дерев'яні кілки, на корпусі – 23. Ручка коротка. Така форма бандури не дає можливості перекинути ліву руку на приструнки. На бандурах *київської* (колишньої *чернігівської*) школи грають, тримаючи її перпендикулярно до корпусу виконавця. Ліва рука грає на грифі, права – на приструнках.

Бандура *полтавської* школи є своєрідним середнім варіантом між харківською та *київською* школами. І хоч ця школа не вважається прогресивною, проте мала своїх прихильників і яскравих представників. Зокрема, на бандурі цієї школи грав відомий кобзар Михайло Кравченко.

У музеї зберігаються також інструменти відомих майстрів, чиї творіння займають важливе і цілком конкретне місце в українському інструментознавстві: це бандури О. Корнієвського, Я. Кладового, В. Тузиченка, І. Скляра, що є етапними на шляху до професіоналізації бандурницького мистецтва.

Аналізуючи кобзарське мистецтво, вчені виокремлюють *народне* та *академічне* виконавство на бандурі.

Народне бандурне виконавство представляло мистецтво кобзарів. Яскравим представником народного бандурного виконавства є Остап Вересай. Згодом традиційне народне мистецтво донесли до нас бандуристи-професіонали: І. Стрічка, А. Шут, І. Кравченко-Крюковський, Ф. Холодний, М. Кравченко та інші. Найбільш повним сучасним виданням про народних виконавців є енциклопедичний довідник "Українські кобзарі, бандуристи, лірники", який містить творчі біографії кобзарів, бандуристів, лірників, майстрів кобз, бандур і лір усіх часів, окремих учасників ансамблів та капел бандуристів (всього 2562 біографії). Наведено деякі висловлювання народних музик, які характеризують їх погляди на мистецтво. Книга ілюстрована портретами та розрахована на дослідників кобзарства, фольклористів, істориків, музикознавців, педагогів тощо [6].

Професійно-академічне русло бандурного виконавства почало формуватися у часи вимушеного занепаду і майже знищення традиційного аутентичного кобзарства, мізерні залишки якого опинилися за межами культурної політики, а сама українська музична культура змушена була послуговуватися підміною сутності понять кобзарства і бандурництва, свідомо ототожнених і спотворених [4].

Процес становлення академічної бандури йшов у напрямках поступового розширення звукокоряду, впровадження хроматизації, поліпшення акустичних властивостей, створення і розвинення технічних можливостей професіонального виконавства, осучаснення дизайну інструмента.

Важливим етапом вдосконалення бандури *київського* зразка стала хроматична бандура конструкції І. Скляра, за якою Чернігівська фабрика музичних інструментів виготовляла уніфіковані бандури з 1954 року. Це був досконалий концертний інструмент, на якому можна було грати в усіх тональностях і виконувати твори з досить розгорнутим модуляційним планом. Упродовж другої половини XX ст. бандура І. Скляра стала основним інструментом виконавсько-педагогічної академічної бандурної практики: у ній покращилося звучання, збільшилися діапазон і сила звука, розширилися технічні можливості. Бандура даної конструкції дала можливість докорінно підвищити клас професійних бандуристів, розширити їх репертуар численними концертними п'єсами: сонатами, сюїтами, концертними фантазіями, концертними варіаціями та вокально-інструментальними творами, перекладами української і зарубіжної класики, творами сучасних композиторів [1, с. 30-35].

Разом з цим, з 80-х рр. XX ст. за конструкцією професора Львівської консерваторії В. Герасименка Львівська музична фабрика також випускала бандури з механізмом переключення тональностей, які успішно використовувалися у сфері академічної музики. Фактично всі учні професора В. Герасименка грали на бандурах його конструкції. На відміну від довбаного корпусу бандур І. Скляра, корпус цієї бандури був набраний з окремих клепок, що значно полегшило сам інструмент. Майстер сконструював більш компактний і з меншою кількістю металу механізм для переключення тональностей. Важелі переключення були сконцентровані віялом біля грифа.

Важливим явищем академічного бандурництва на межі другого і третього тисячоліть стала бандура конструкції видатного сучасного бандуриста Романа Гриньківа. Р.Гриньків не вдосконалював бандуру І. Скляра чи В.Герасименка. Він створив "новаторську" бандуру – концертний інструмент з новими акустичними, тембровими, динамічними можливостями, зручністю тримання

тощо. Бандура Р.Гриньківа – це довершений інструмент ХХІ століття, який стоїть на одному рівні з будь-яким найдосконалішим сучасним концертним інструментом.

Удосконалення конструкції бандури сприяло значному розширенню виконавського репертуару, який збагатився творами як традиційних композиторів (М. Дремлюга, А. Коломієць, К. Мясков, В. Кирейко, В. Зубицький), так і сучасних (А. Бобир, С. Баштан, А. Омельченко, О. Герасименко, Л. Федорова, В. Лобко, В. Войт та інших). Значною окрасою репертуару бандуриста стали твори Р. Гриньківа ("Пісня вітру", "Чарівна ріка", "Спів старої дзвіниці") та Г. Матвіїва ("Блюз нічного причалу", "Хвилі, море, пісок...", "Тунель"). Це нова сучасна музика, яка являє собою переплетення традиційних стилів з елементами джазу, експресіонізму, імпресіонізму тощо. Ці автори додали бандурі нового звучання, відкрили новітні способи звуковидобування на бандурі, значно доповнили технічні можливості виконавця.

Отже, процес модернізації бандури здійснювався упродовж досить тривалого часу. Еволюція бандури органічно поєднала паралельні та взаємозумовлюючі процеси: вдосконалення конструкції інструмента, створення оригінального репертуару, розширення виконавських можливостей, появу нової генерації концертних виконавців, вихід українських бандуристів на світову сцену. У наш час бандура є принципово новим професійно-академічним сольо-віртуозним інструментом.

Література

1. Баштан С. Пам'яті видатного українського митця – І. М. Скляра / С. В. Баштан // Бандура. – Нью-Йорк, 1998. – № 63 – 64.
2. Гриньків Р.Д. Шляхи удосконалення конструкції бандури / Р. Д.Гриньків // Актуальні питання сучасного виконавства Часопис Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського : науковий журнал. – Випуск №1(6). – К., 2010. – С. 61 – 67.
3. Кушпет В. Національне музикування і "війна" самих з собою / В. Кушпет // Пам'ятки України: історія та культура. – 1995. – № 1. – С. 2-4.
4. Панасюк І. Формування української професійно-академічної бандурної школи у соціокультурному контексті / І.Панасюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство. – 2012. – №2. – С. 59 – 64. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUm_2012_2_12. – Назва з екрану.
5. Сідлецька Т. І. Шляхи виникнення та розвитку кобзи і бандури в Україні / Т. І. Сідлецька // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 16 – Т.1. – Рівне: РДГУ, 2010. – 219 с.
6. Українські кобзарі, бандуристи, лірники. Енциклопедичний довідник / Укладачі Б. М. Жеплинський, Д. Б. Ковальчук (Жеплинська). – Львів: Галицька видавнича спілка, 2011. – 315 с.
7. Фаминцын А. Домра и сродные ей музыкальные инструменты русского народа (Балалайка, кобза, бандура, торбан, гитара) : ист. очерк с многочисленными рисунками и нотными примерами / А. Фаминцын. – СПб. : Алетейя, 1995. – С. 313-540.
8. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу / Г. Хоткевич. – Х. : ДВУ, 1930. – 288 с.
9. Черкаський Л. М. Українські народні музичні інструменти / Л. М. Черкаський. – К.: Техніка, 2003. – 264 с.
10. Яценко Л. Державна заслужена капела бандуристів Української РСР / Л. Яценко. – К.: Музична Україна, 1970. – 84 с.

УДК 785:78.082.4](430).09

ЖАНР КОНЦЕРТУ В КЛАВІРНІЙ ТВОРЧОСТІ Й.С.БАХА

Оленченко В.Ю., студентка ІV курсу факультету культури і мистецтв імені О.Ростовського Науковий керівник: канд. пед. наук, доц. **Щербініна О.М.**, кафедра інструментально-виконавської підготовки

Творчість Йоганна Себастьяна Баха займає особливе місце в історії музичної культури. Спадщина геніального німецького композитора охоплює майже всі жанри музичного мистецтва, а образи, створені митцем, пронизані глибоким почуттям та вирізняються філософською узагальненістю. Визнано, що роботи великого композитора, відзначені інтелектуальною глибиною, технічною досконалістю та мистецькою красою, давали натхнення майже кожному композитору Європейської традиції, від Моцарта до Шенберга. "Баха слід вивчати безкінечно, і він стане тим глибше, чим більше в нього вслухаєшся" – пише Роберт Шуман [1, с. 92]. Отже в творчості Йогана Себастьяна Баха узагальнено досягнення музичного мистецтва перехідного періоду від

бароко до класицизму, а особистий внесок композитора в розвиток музичного мистецтва до сьогодні залишається невичерпним джерелом для творчих пошуків музикантів всього світу.

Художня значимість мистецтва Й.С.Баха для світової культури та професійної музичної освіти зумовила надзвичайну кількість праць, присвячену творчості видатного композитора (М.Друскін, Ю.Келдиш, М.Копчевський, Т.Ліванова, С.Морозов, В.Медушевський, Я.Мільштейн, А.Мілка, В.Носіна, Й.Форкель, Т.Шабаліна, А.Швейцер, Б.Яворський). Особливої уваги потребує вивчення клавірної музики композитора, зокрема дослідження особливостей клавірних концертів.

Метою даної статті є дослідження концертного жанру в клавірній творчості Й.С.Баха, висвітлення структурних та інтонаційно-сміслових особливостей сольних концертів для клавіру.

В галузі клавірної музики Й.С.Бах є незрівняним з жодним зі своїх попередників чи сучасників. Виняткова багатогранність, новаторство, завзятість, наполегливі пошуки виразних засобів, здатних з найбільшою повнотою виразити всю новизну задуманого, характеризують авторський почерк митця. Проте, у своїх творчих пошуках композитор спирався на багатий, століттями накопичений досвід. Помітний розквіт клавірного мистецтва XVIII століття пов'язаний з діяльністю таких видатних майстрів як Ф.Куперена, Д.Скарлатті, Г.Ф.Генделя. Не применшуючи історичної ролі цих композиторів, слід особливо підкреслити значення Баха як найбільшого новатора в області клавірної творчості [2, с. 458]. Маючи на меті не тільки вирішення практичних завдань, Й.С.Бах рішуче і цілеспрямовано працював над тим, щоб підняти побутові форми і жанри клавірної музики на висоту й рівень великого, піднесеного мистецтва. Одним з перших серед композиторів того часу Бах відчув універсальність клавіру, перетворивши цей інструмент в справжню творчу лабораторію, де, не зважаючи на існуючі заборони і правила, запроваджені в церковній музиці, міг вільно експериментувати та здійснювати найсміливіші проекти, реалізувати новітні ідеї.

Традиційні прийоми виразності, форми і жанри, що склалися в творчості композиторів-клавесинів, також не завжди відповідали глибоким задумам і характеру бахівських образів. Перед композитором стояло завдання подолати обмеженість засобів, якими оперувала клавесинна музика, і змусити інструмент, призначений для акомпанементу або невибагливого домашнього виконання, заговорити серйозно і переконливо про значні та важливі явища життя, зробити його придатним для передачі великих почуттів і думок. Вважається, що в процесі створення нових жанрів і окремих клавірних творів Бах орієнтувався не стільки на власне клавесинну музику, скільки на нове в розвитку світової музичної культури, що представлене в різних її видах.

Дослідники наголошують на тому, що Бах позичає з багатого арсеналу органної, скрипкової, оперної літератури стилістичні та технічні прийоми, особливості форми, жанрів і робить їх надбанням клавірного мистецтва. Композитор безмежно розширює художні засоби інструменту, збагачує його новою віртуозною технікою. Завдяки Й.С.Баху стало очевидним, що клавіру, так само як органу, доступна сфера високої лірики і патетики; що до клавіру цілком застосовні нові принципи італійської скрипкової школи – кантиленність мелодики, віртуозний, концертний стиль.

Й.С.Бах впровадив у творчу практику ряд жанрів, неприйнятних раніше в клавірній музиці. Так, по-новому трактується клавірна сюїта, широко використовуються імпровізаційні та імітаційні форми, що практикувалися раніше переважно в органній музиці. Жанрове багатство бахівської клавірної музики доповнюється величезною кількістю педагогічних п'єс. Застосовуючи досягнення скрипкового мистецтва, композитор сприяє утворенню нового жанру – клавірного концерту.

Починаючи з 20 – 30-х років XVIII століття в Німеччині значно посилюється інтерес до концертних жанрів. Бурхливий розвиток суспільного музичного життя, виникнення нових форм музикування, що набувають популярності в різноманітних музичних товариствах (аматорських та професійних) ставили перед композиторами завдання створення концертного репертуару. Так виникла проблема створення жанру сольного концерту. Захоплення концертом стає загальним для музикантів, незалежно від їх належності до певного творчого напрямку. Пізніше цей жанр кристалізується, набуваючи типових жанрових рис і класичної форми в творчості Моцарта. Проте, родоначальником клавірного концерту вважається Й.С.Бах.

Витоки бахівських клавірних концертів беруть початок в традиціях італійської скрипкової школи, яка перебувала на той час в періоді найбільшого розквіту, культивуючи нові форми сольної світської музики, що мали велике поширення й успіх. Плідна діяльність італійських майстрів надихнула Й.С.Баха і сприяла його подальшій розробці різних видів світської концертної музики. Використовуючи досвід італійських композиторів, авторів сольного скрипкового концерту, Бах запозичив цілий ряд прийомів, зокрема трьох-частину циклічну будову, засновану на принципі контрасту частин та контрасту руху: швидкий, повільний, швидкий. Вплив італійської музики позначається і в прагненні полегшити фактуру, звільнити її від поліфонічної перевантаженості, в мелодійно виразному і блискучому віртуозному стилі, внесенні елементів народної музики.

Численні клавесинні концерти Й.С.Баха є в переважній більшості перекладом (транскрипцією) скрипкових концертів італійських композиторів або ж власних концертів для скрипки. У

процесі переробки і пристосування скрипкового концерту до клавiру Бах опановував новий жанр, що став поштовхом для розвитку віртуозного клавiрного стилю. Сім концертів для одного клавiру з супроводом і один (h-moll) – для двох клавiрів з супроводом представляють транскрипції власних скрипкових концертів Баха. Найбільш популярним в сучасному фортепіанному репертуарі є концерт № 1 (d-moll).

Вирізняючись надзвичайною органічністю, красою клавiрної фактури, концерт за справедливим зауваженням Ф.Вольфрума, "найменше нагадує про своє "скрипкове" походження" [3, с. 156]. Досконалим зразком бахівського клавiрного концертного стилю є подвійний концерт C-Dur, а також два потрійних концерти – C-Dur та d-moll, написані майстром спеціально для такого незвичайного ансамблевого складу.

Необхідно звернути увагу на те, що від сучасного концерту бахівські твори відрізняються не тільки темброво-динамічними можливостями, структурою, формою, технікою, а перш за все іншим підходом до ролі сольного інструменту. Це не більше як "облігатна партія" в загальному ансамблі, що позначається і в деякій "універсальності", узагальненості тематизму. Принцип змагання (концертування) діє тут настільки ж незаперечно, як і в скрипкових концертах італійських композиторів. Звідси бере початок і тематична насиченість всієї тканини та майже невинний активний мелодійний рух в партіях смичкових.

Що стосується структурних особливостей, то зазвичай перші частини концертів найбільш значні за розмахом, енергійні за тонутом, інтенсивні за тематичним розвитком. В них найбільше закладено елементів, здатних послужити матеріалом для майбутніх сонатно-симфонічних форм. Це перш за все модуляційна розробка і типовий тональний план тематичних проведень: тоніко-домінантова антитеза в першій частині форми, поворот в субдомінантову сферу в середній частині та повернення й затвердження головної тональності наприкінці. За типом викладення тема першої частини нерідко близька поліфонічній формі, саме проведення теми становить опорну лінію всього тонального плану. У цьому сенсі структура першої частини концерту тематично тяжіє до рондо з розвинутими епізодами, тонально вона вже наближається до сонати.

Після високої лірики Adagio, з повільним розгортанням, пісенним характером, фінал концерту занурює в сферу енергійного руху, піднесеного стійкого рівного тону. Повертаються первісна тональність, темп, рондоподібні риси три-частинної форми, активного концертування в групах струнних. Так виникає другий великий контраст концертного циклу. Але він не зовсім симетричний першому контрасту між Allegro і Adagio. У фіналах відчувається більше блиску, розливу енергії, "великого штриху", виникають асоціації з народним танцем. Все разом призводить до своєрідного результату – симетрії контрастних образів великого плану.

Яскравою кульмінацією на шляху творчих пошуків і досягнень композитора в концертному жанрі став "Італійський концерт", який вважається найбільш показовим зразком оригінального бахівського сольного концерту. За загальною концепцією, композиційним задумом, образним змістом "Італійський концерт" вже не тільки відповідає характеру і вимогам жанру, а й визначає його окремі властивості та ознаки. Саме в "Італійському концерті" стабілізується схема три-частинної циклічної композиції, визначаються положення і функції кожної частини. Створена Бахом форма стала історичною традицією для циклічних композицій концертного плану.

"Італійський концерт" близько стикається з увертюрами італійської комічної опери-буф, клавiрними творами Д.Скарлатті та водночас є прологом до майбутнього, яке простирається до мистецтва Й.Гайдна та В.А.Моцарта. Святковість, радісне збудження насичують емоційну атмосферу "Італійського концерту" (рис. 1).



Рис. 1. Італійський концерт. I частина

Характер цих почуттів виникає з самої природи жанру концерту – форми музичного спілкування, коли артист, безпосередньо звертаючись до аудиторії, показує своє мистецтво і майстерність. З перших фраз встановлюється тон життєрадісною спрямованості, він продовжує панувати у всьому подальшому розвитку. Цьому не суперечать контрастні співвідношення трьох частин твору: Allegro (F-dur), Andante (d-moll), Presto (F-dur); середня частина (аж ніяк не скорботна лірика) тільки яскравіше відтіняє активну динаміку крайніх частин.

Концепція "Італійського концерту" стає типовою не тільки для жанру сольного концерту, а загалом для циклічного твору, який відрізняється від сюїти, набуваючи ознак класичної сонати. Назва концерту, створена самим композитором відноситься, головним чином, до стилю викладення та композиційного принципу, але не до тематизму концерту. Очевидними є німецькі риси теми фіналу, а музика *Andante* за інтонаційною природою є типовою для бахівського тематизму (рис. 2).

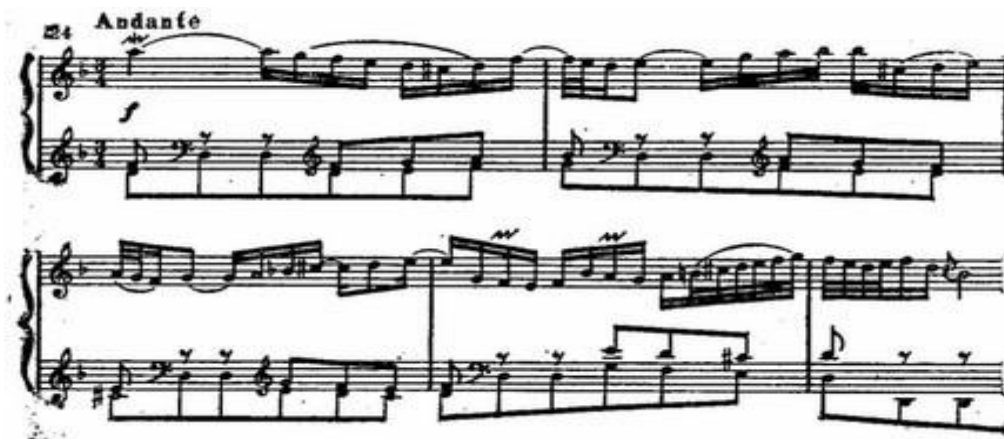


Рис. 2. Італійський концерт. II частина

Етапне значення концерту не в "італійському смаку", а в новаторській природі, що відбилася в багатстві інструментального звучання в ті часи зовсім нечуваного. Поетична тріада "Дія – Споглядання – Гра" полонять фантазію німецьких художників аж до Гете і Бетховена і знайшла в "Італійському концерті" інструментальне втілення, ідеальне для своєї епохи [4, с. 544].

В епоху бароко існувала традиція писати твори на основі музичних тем, або цілих творів інших композиторів. Перше місце по кількості транскрипцій своїх та чужих творів серед композиторів посідає Йоганн Себастьян Бах. Таких обробок у композитора налічується близько п'ятисот. Що стосується перекладення власних творів для різних інструментів, то спонукальною причиною їх появи була необхідність дати солісту або ансамблю матеріал для публічного виконання. Часу для створення нового твору композитор не мав – і тоді не було іншого виходу, крім швидкого конструювання транскрипції якого-небудь власного, раніше написаного твору. По-іншому здійснювалися транскрипції чужих п'єс.

В основі самої ідеї перекладу творів, створених в оригіналі для голосу, хору або оркестру, для одного клавішного інструменту лежить прагнення зробити певну музику порівняно легкою для виконання та сприяти таким чином її популяризації. Музична п'єса, яка потребує в оригіналі великого складу виконавців, дякуючи транскрипції для універсального клавішного інструменту, ставала доступною для одного виконавця. Серед творів, що привернули увагу Й.С.Баха, значну кількість складають твори італійських композиторів, зокрема концерти А. Вівальді. Всього Бахом перекладено шість творів. Серед бахівських транскрипцій три концерти герцога Йогана Ерїста фон Саксен-Веймар: № 11, 13, 16 зі збірника 1718 року, виданого Георгом Телеманом. Авторство п'яти концертів (№ 6, 8, 10, 12, 15) поки точно не встановлено [5, с. 278].

Яскравим прикладом традиції перекладення творів інших композиторів є звернення Й. С. Баха до концерту для гобоя і струнних ре мінор італійського композитора Алессандро Марчелло, написаного на початку XVIII століття (опублікованого в 1717 році). Твір отримав велику популярність завдяки бахівській транскрипції для клавiру – BWV 974 (рис. 3).

Concerto III.



Рис. 3. Концерт ре-мінор. I частина

Даний концерт відносять до жанру *concerto grosso*, що в перекладі з італійської означає "великий концерт". Вважається, що цей музичний жанр виник в барочну добу як різновид інструментального концерту, де музичний матеріал розподілено між невеликою групою солістів (*concertino*) і повним оркестром (*ripieno*). Концерт для гобоя і струнних ре-мінор складається з трьох частин: *Andante spiccato*, *Adagio*, *Presto*. Найбільшу популярність здобула друга частина концерту. Існують дві версії *Adagio*: оригінальна версія А.Марчелло і версія, заснована на транскрипції для клавесина Й.С.Баха. Відмінності стосуються мелодійної лінії гобоя в середині частини і декількох невеликих гармонійних фрагментів в оркестрі [6] (рис. 4):



Рис. 4. Концерт ре-мінор. II частина

Створивши шістнадцять концертних транскрипцій, Й. С. Бах діяв в дусі музичної практики своєї епохи, сприяючи розширенню репертуару клавіристів й органістів. Композитор настільки ввійшов "у смак" нового концертного стилю, що зміг розлучитися з ним, створивши свій власний клавірний "Італійський концерт" – вінець всієї плодоносної гілки цього блискучого жанру [5, с. 173].

Здійснюючи транскрипції скрипкових концертів для клавіру, Бах зазвичай обмежувався майже буквальним перенесенням скрипкової партії в партію клавесина з додаванням у лівій руці басового супроводу, а також тональної транспозиції творів на тон нижче. Подібне поєднання, завжди притаманне сольній партії бахівських концертів, наближається за функціями до клавірних концертів Й.Гайдна та В.А.Моцарта. Враховувалися також особливості гри на клавирі, досить часто накладалися прикраси і трелі, яких не було в скрипкової партії. "По суті, всі твори Баха створені для ідеального інструменту, що запозичив від клавірних можливості поліфонічної гри, а від струнних всі переваги у добуванні звуку" – пише Швейцер [7, с. 357].

Висновки. Завдяки художній змістовності образів і поліфонічній майстерності, твори Й.С.Баха представляють велику цінність і є невід'ємною частиною навчання фортепіанного виконавського мистецтва. Питання інтерпретації бахівської музики продовжує залишатися відкритим. Нові сучасні дослідження життя і творчості композитора значно розширюють наші уявлення – з'являється незнана до цього багатовекторність концепцій, у зв'язку з чим бахіана зазнає багатогранного образно-емоційного, інструментального, стилістичного інтерпретування. В процесі осягнення змісту творів, інтерпретатор, з одного боку, відчуває подароване йому широке поле для творчості й фантазії, з іншого – стилістичні обмеження, задекларовані бароковою епохою та творчістю Й.С.Баха.

Спадщина Й.С.Баха складає цілу епоху в історії світової музичної культури. Неможливо переоцінити роль його спадку у розвитку творчої особистості музиканта. Шістнадцять бахівських транскрипцій демонструють уявлення композитора про стиль клавірних транскрипцій творів старих, шанованих Бахом майстрів. Музика Й.С.Баха з характерною широтою художнього узагальнення і образом сконцентрованістю, високим інтелектом та різноманітністю емоційних станів, великим арсеналом засобів виразності та ясною логікою становлення музичної думки є основою гармонічного формування комплексу професійних, виконавських якостей музиканта.

Література

1. Райзе Е.С. О музыке и музыкантах: афоризмы, мысли, изречения, высказывания / Е.С.Райзе. – Ленинград: Музыка, 1969. – 167 с.
2. Й.С.Бах. Моцарт. Шопен. Шуман. Вагнер: Биограф. повествования/ Сост., общ. ред. и послесл. Н.Ф.Болдырева. – Репринт. изд.– Челябинск: Урал: НВП "Пластик-информ", 1995. – 458 с.
3. Вольфрум Ф. Иоганн Себастьян Бах / Ф.Вольфрум – М., 1912. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
4. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / А.Швейцер. – Москва: Музыка, 1965. – 720 с.
5. Йоган Себастьян Бах. Концерты для клавиря. Соло. – Москва: Музыка, 1971. – 278 с.
6. Алессандро Марчелло [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

УДК 785.09(477)

ПРЕДСТАВНИКИ ЕСТРАДНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ НА ЗЛАМІ ХХ – ХХІ СТОЛІТЬ

Стригун Т.А. студентка ІV курсу факультету культури і мистецтв імені О. Ростовського Наукового керівник: канд. мис.-ва доц. **Кавунник О.А.**, кафедра музичної педагогіки та хореографії

У статті висвітлено актуальні питання розвитку естрадного мистецтва та освіти України на зламі ХХ–ХХІ ст. Охарактеризовано творчість провідних естрадних співаків у контексті традиційних та новаторських жанрів, форм, тематики сценічно-технічних засобів естрадного виконавства.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століть значно актуалізуються питання дослідження та узагальнення здобутків національної культури, особіно професійного естрадного мистецтва. На основі музикознавчого аналізу репертуару, типів ліричної авторської пісні, жанрів поп, джаз, рок композицій в естрадно-пісенному виконавстві, форм концертної діяльності, творчого іміджу співаків доцільно ствердити думку щодо важливої соціо-естетичної ролі різножанрової естрадної музики в суспільстві. Суттєвим є її значення у збереженні та розвитку ментальних традицій українського народу для характеристики феномену свідомості та самосвідомості українців. Вони розкриваються в піснях про Україну, про рідну матір, про родину, про людей праці, в широкій гамі ліричних почуттів кохання. Актуальним є прагнення представити провідних співаків, їх значення в розвитку естрадного мистецтва України на зламі століть.

Форми фестивального життя, конкурси естрадної пісні активізували на теренах України можливість комунікацій (зустрічі, спілкування, обмін думками) естрадних виконавців з різних регіонів, великих та малих міст України. Особлива роль у висвітленні значимості та поширенні естрадного мистецтва в сьогоденні українців належить соціомережам, засобам теле та радіо ефіру, їх шоу-проектам, зокрема "Голос країни", "Голос діти". Завдяки їх адресній дії на слухачів у всеукраїнському музично-інформаційному просторі швидкого поширення набувають нові ліричні, комічні, жартівливі сатиричні пісні, нові імена, особіно творчість групи "Тік", співака Дідзьо та ряду цікавих колективів – представників молодіжної субкультури в сучасному естрадному виконавстві.

Саме ці аспекти потребують вивчення на засадах музичної україністики загалом й регіональної творчості, зокрема, діяльності представників естрадної культури та мистецтва. Ствердженням слугують дослідження естрадного мистецтва українських вчених в різних аспектах. Так, його історію, шляхи розвитку, періодизацію вивчали Н.Барна, Є.Бобровников, Є.Бортник, Л.Гнатюк, В.Гуцал, А.Данилюк, А.Калениченко, І.Козаченко, А.Мельник, В.Пучко, Ю.Рева, В.Скоромний. Питання естрадного репертуару сучасних українських композиторів досліджували Л.Горенко, А.Гуменюк, П.Іванов, В.Комаренко, Л.Носов, Г.Степанченко. Розкриттю методики роботи з художнім колективом, особливостей його функціонування, специфіки виконавської діяльності і майстерності присвячено праці Є.Безп'ятова, О.Ільченко, Ю.Прохорова, Є.Юцевича. Питання створення нового репертуару для професійних музичних колективів, специфіку викладання естрадного музичного мистецтва в системі ВНЗ України порушували В.Дейнега, Л.Дражниця.

В ряду перспектив наукових досліджень вчені виокремлюють необхідність створення комплексних досліджень щодо культурно-історичної еволюції естрадного мистецтва з урахуванням передумов його становлення в системі вищих навчальних закладів гуманітарного спрямування. Цей напрям зумовив вибір теми даної статті. Її мета полягає у висвітленні творчості провідних естрадних співаків України на зламі ХХ – ХХІ століть.

Як відомо, естрада – це різновид сценічного мистецтва, окремий жанр, синтез жанрів танцю, співу, оригінального виступу, елементів клоунади, циркового мистецтва, ілюзії. Естрада, як вид культурно-економічної діяльності, є сукупним поняттям шоу-бізнесу, хоча в деяких випадках такі асоціації не допустимі.

Початок розвитку естрадного мистецтва в Україні охоплює 1950 – 1960-ті роки, в які з'являється організація "Укрконцерт", естрадні пісні вводяться до програм обласних філармоній, виникають нові колективи, приходять співаки, що співають в основному тільки естраду. Авторами слів до пісень були провідні поети, особіно: Андрій Малишко, Дмитро Луценко, Михайло Ткач, Дмитро

Павличко, Борис Олійник, Микола Сингаївський. Тематичну основу цих пісень становила любов до рідної землі, матері, а також ніжна любовна лірика. Найвідомішими виконавцями пісень даного напрямку були Д.Гнатюк, М.Кондратюк, А. Мокренко, Д. Петриненко, Л.Остапенко, Р.Кириченко.

Наступний етап в розвитку естрадного виконавства становлять 1960 – 1980-ті роки. Аналіз їх різножанрового розмаїття можна представити в двох частинах. Перша – це оркестрова естрада нового типу. Сюди відноситься творчість В.Івасюка, І.Поклада, І.Карабиця, О.Зуєва, Б.Монастирського. Друга – це музика електронна, яку виконували вокально-інструментальні ансамблі (ВІА). В ряду найвідоміших пісень цього періоду були: "Червона Рута", "Водограй", "Дикі гуси", "А ми удвох", "Стожари", "Мій рідний край", "Смерекова хата", "Три дороги". Вони виконувалися найпопулярнішими виконавцями С.Ротару, Н.Матвієнко, І.Поповичем, Л. Артеменко, Л.Михайленко. У зазначений період змінюється не лише музика, а й тексти – нові митці (за деякими винятками) відходять від сільської тематики, від "сльозливості", "сентиментальності". Ритми стають жвавішими, енергійними. З'являється величезна кількість джаз і рок обробок.

Наприкінці 1990-х років з об'єктивних причин (вік, смерть виконавців, авторів) певні пісні характеризуються смисловим примітивізмом мелодії, аранжування, хоча змістовні твори продовжують з'являтися, особливо це стосується таких композиторів, як О.Злотник, О.Гавриш, Г.Татарченко, М. Мозговий, П.Дворський. Напрямок розвитку естрадного виконавства оновлюється новими творчими силами. На заміну популярних ансамблів ВІА з'являються у 1970 – 1980-ті роки гурти ("Кобза" (Київ), "Краяни" (Полтава), "Атракціон" (Ніжин)). Вони демонстрували активну концертно-виконавську діяльність, виступаючи у великих та малих містах України, в тому числі на новобудовах, майданчиках атомних станцій, як-от ніжинський "Атракціон".

На розвиток пісенного жанру впливають нові суспільно-політичні події, головна з яких – здобуття Україною 1991 року незалежності. У цей час активніше почала розвиватися культурна сфера, зокрема формується шоу-бізнес, який пройшов шлях від хобі групи ентузіастів до світового визнання і прибуткової шоу-індустрії.

Як зазначають науковці, українська естрада після розпаду СРСР не могла похвалитися багатством декорацій і спецефектів. Яскравий макіяж, часом безглузді костюми, нескладні аранжування і прості відеокліпи – такими були українські поп-королі 1990-х років. Зараз їх пісні забуті і тільки одиниці продовжують заробляти творчістю. Але багато з ностальгією згадують перших зірок українського шоу-бізнесу.

На початку ХХІ століття важливим підґрунтям для появи нової генерації співаків стала плеяда естрадних виконавців. Це Алла Кудлай та Віталія Білоножка, які починали свою кар'єру як солісти радіо і телебачення України. Осібно, Алла Кудлай, випускниця музично-педагогічного факультету НДУ ім. Миколи Гоголя по класу вокалу заслуженої артистки України М.Ф.Бровченко в якості солістки радіо і телебачення України виступала з сольною програмою в Канаді, США, де її дуже тепло зустрічали. У Фонд Українського радіо співачка записала багато пісень сучасних українських композиторів, як-от: "Чуєш мамо" (автори О.Злотник, М.Грач), "Квітка дитинства" (В.Ярцев, Б. Касієва), "Хлопці кучеряві" (Р.Бабіч, А.Драгомирецький), "Мій генерал" (Ю.Рибчинський), "Любов Чаклунка" (Г.Татарченко, В.Крищенко), "Коханка" (А.Матвійчук). Популярним в США у 1996 р. стає хіт "Красива жінка незаміжня". Цього ж року виходить "Золотий альбом" Алли Кудлай.

У 1990-ті роки популярністю в любителів естради, особливо у дітей, користувався Леонтій Володимирович Бебешко (творчий псевдонім – Левко Дурко), веселі пісні якого були хітами на радіо. Зараз Левко Дурко, брат відомого нині продюсера Володимира Бебешка, працює на телебаченні та керує дитячою музичною студією.

Увагу глядачів та слухачів викликав Андрій Миколайчук – поет, виконавець, композитор і народний улюбленець 1990-х років. Творчий імідж співака відповідав образу веселого босоногого хулігана, який співав пісні "Піду втоплюся", "Підпільник Кіндрат", "Гори Карпати". Зараз Андрій Миколайчук живе в Києві, виховує онуків, очолює партії "Молоденьких дідусів" і "Повненьких жіночок" і навіть іноді з'являється на публіці зі старими хітами. Попри відстань у більше ніж 20 років його досі впізнають на вулицях. Цікавими пісенними композиціями зачаровував слухачів співак Юрко Юрченко, лідер хіт-параду "Територія-А", який в 1990-ті давав по три концерти на день, виконуючи хіти "Я йду", "В пустелі диких снів", "Анжеліка". Після довгих років забуття, в які він жив у Канаді, співак на деякий час приїжджав до України з новими хітами "Я", "Сіртакі".

Співак Іво Бобул на українській естраді визначений як "Лев української естради", що мав та має мега-популярність завдяки хітам "Душі криниця", "Місячне колесо", "Якщо любиш, кохай", "На Україну повернись", "Скрипаль", "Одна-єдина". Наразі народний артист України Іво Бобул – це співак і професор Національного університету культури та мистецтв (далі – НУКІМ), якого у 1990-ті роки називали секс-символом жінок "бальзаківського віку", передає свій досвід у класі естрадного співу на заняттях зі студентами, продовжує концертну діяльність, готує нові сольні концерти в Палаці культури і мистецтв "Україна".

Й донині добре відомий слухачам народний артист України, співак й професор київського НУКіМ Павло Зібров, який підкорив мільйони сердець не тільки своїми вусами але й хітами. Це шлягери "Киянки", "Марина", "Женщина любимая", що досі в ротатії українських радіостанцій. Він досі активно гастролує, займається педагогічною діяльністю, і продовжує творити.

Насиченим цікавими подіями, фактами, творчістю з 1990-х років є естрадно-пісенний шлях випускниці Національного університету культури і мистецтв, Заслуженої артистки України Ірини Білик – співачки й композитора-аматорки, що має хіти, саунд-треки до кінофільмів, отримала багато пісенних нагород, титулів, для прикладу титул "Співачка року" на фестивалі "Таврійські Ігри", нагорода "Золота Жар-Птиця" на "Пісні року" з хітом "Так просто".

Співачка, продюсер й композитор ("Дівча з волоссям кольору лілій", "Пролісок", "Єрусалим") Наталія Могилевська заявила про себе 1995 р. перемогою на "Слов'янському базарі" в Білорусі. Її перший альбом "Ла-ла-ла" в 1997 р. став "платиновим" і розійшовся тиражем більше мільйона копій. У 1999 р. альбом "Тільки я", а також пісня "Місяць" стали піснею року.

Безперечним успіхом української естради стали участі її виконавців О. Пономарьова, Верки Сердючки, Ані Лорак у конкурсі "Євробачення". В ряду його переможців 16 травня 2004 р. стала Руслана Лижичко з її піснею "Дикі танці". У 2006 р. "Дикі танці" визнали найкращою піснею. Альбом став першим 5-кратно платиновим альбомом в Україні, із загальним тиражем 0,5 мільйона екземплярів. Нещодавня перемога на "Євробачення" співачки Джамали ствердила переможну ходу естрадного виконавства на теренах України, за межами держави.

Нині нова плеяда молодих виконавців активно розвиває естрадне виконавство з використанням сучасних творчих технологій, дослідження досвіду яких попереду. Вони продовжують мистецтво інтерпретації, формування виконавських шкіл, напрямів, стилів, пов'язаних з розумінням різних завдань, методів в роботі над естрадним проектом (сольний концерт, гала-концерт, шоу-програма), над сольним номером, постановка якого – це один із найбільш складних видів діяльності режисера. Як підкреслював народний артист України М.Мозговий: "Зробити хороший номер, навіть коли він йде лише кілька хвилин, важко. Можливо, так цінують мистецтво тих, кого зневажливо кличуть естрадниками, відводячи не дуже чільне місце в неписаній шкалі професій" [1, с. 83 – 84]. Цей вислів підтверджує важливість естрадного мистецтва та аналіз художньої структури естрадного номера з урахуванням принципів його створення, особливо у царині виконавської та режисерсько-постановочної роботи.

Отже, естрадне мистецтво – це яскрава частина національної культури України. На зламі ХХ – ХХІ століть його розвиток характеризується професійним зростанням на основі збереження світоглядних засад та традицій української народної та авторської пісні, зміцнення творчих контактів з представниками режисерського цеху костюмерів, освітлювачів, сценографів тощо. Ці аспекти важливі для творення художнього образу, відображення змісту й форми музичного твору як естрадного жанру, передачі інтерпретаторської майстерності виконавця.

Мистецька діяльність кожного зі співаків є окрасою сучасного естрадного мистецтва України. Вона характеризується індивідуально-стильовими особливостями, в яких віддзеркалюються соціоестетичні ідеали, що базуються на пісенно-інтонаційному мисленні українців.

Література

1. Барна Н.В. Іміджмейкерство як різновид мистецької діяльності в аспекті масової культури / Н.В. Барна // Мистецтвознавчі записки: Зб. наук. пр. – Вип. 10. – К.: Міленіум, 2006. – С. 136 – 141.
2. Быкова Э.В. Рок-музыка в контексте проблем взаимодействия музыкальных культур / Э.В.Быкова // Народное творчество: перспективы развития и формы социальной организации: Сб. науч. тр. НИИ культуры. – М., 1990. – С. 109 – 133.
3. Васюрина А.О. Соціально-естетичний аналіз масової музичної культури: автореф дис... канд. філос. наук: спец. 09.00.08 – естетика / А.О.Васюрина. – К., 1996. – 21 с.
4. Данилюк А.І. Масова культура в контексті демократичних перетворень ХХ століття: автореф. дис... канд. філос. наук: спец. 09.00.08 – "Естетика" / А.І.Данилюк. – К., 2000. – 19 с.
5. Дрожжина Н.В. Модели философско-эстетического осмысления массовой культуры и музыкального искусства эстрады: Критика и апология / Н.В.Дрожжина // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті: Зб. наук. пр. вузів художньо-буд. профілю України і Росії / Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. – Х., 2007. – Вип. 4/6. – С. 30 – 34.
6. Естрада // Українська Радянська енциклопедія. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1979. – Т. 4. – С. 60.
7. Зайцев В.П. Естрада і телебачення / В.П.Зайцев // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. пр. – Вип. 3. / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К.: КНУКіМ, 2000. – С. 44 – 55.
8. Калениченко А. Українська масова музична культура: здобутки, проблеми, шляхи розв'язання / А.Калениченко // Укр. мистецтвознавство: Матеріали, дослідження, рец. / ІМФЕ ім. М.Рильського НАН України. – К., 2004. – Вип.5. – С. 50 – 56.

ЗМІСТ

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ, ІНФОРМАТИКА

| | |
|--|----|
| Дядечко М.П. Засоби автоматизації роботи приймальної комісії вищого навчального закладу..... | 3 |
| Каламбет Є.Г. Програмна реалізація задачі "Контингент студентів" | 6 |
| Кондратенко М.С. Робота з базами даних SQLite в Android-додатках..... | 8 |
| Кривошей І.Ю. Види 3D-моделювання | 10 |
| Литвиненко С.Г. Динамічна зміна користувацького інтерфейсу в Qt | 12 |
| Мисаковець С.А. Порівняння картографічних API Google Maps та Here Maps | 16 |
| Мухомодєєва К.К. Web Animations API: поєднує продуктивність CSS та гнучкість JavaScript..... | 17 |
| Пилипенко К.О. Журнал документів на платформі 1С..... | 18 |
| Пучка Т.А. 3-D моделювання в Blender | 22 |
| Яценко Я.Ю. Порівняння операційних систем Linux та Windows..... | 25 |

ІСТОРІЯ, ПРАВО, ПОЛІТОЛОГІЯ

| | |
|--|----|
| Баров В.В. Флотилія Нестора Махна | 26 |
| Горбач О.В. "Шведський соціалізм": еволюція історіографічних оцінок | 30 |
| Елпашева В.П. Вікентій Хвойка як першовідкривач черняхівських старожитностей | 34 |
| Перепелиця О.П. "Москва – третій Рим" у інтерпретаціях сучасних дослідників | 36 |
| Сиволожська К.Ю. Банківське законодавство в Російській Імперії в пореформений період | 40 |
| Солодка К.Ю. Функціонування державного апарату Російської Імперії другої половини XIX – на початку XX ст. Історіографічний аспект | 43 |
| Філатова Т.Ю. Вплив православних братств на розвиток української освіти і культури в другій половині XVI – першій половині XVII ст | 45 |

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

| | |
|---|-----|
| Бобрик Д.М. Гендерна проблематика у творчості Володимира Винниченка | 49 |
| Бойко Т.В. Мистика цифр и дат в романе Т.Манна "Доктор Фаустус"..... | 52 |
| Бурська А.В. Хрематонімна номінація у сфері спорту | 57 |
| Веремеєнко К.Е. Почему Жан-Поль Сартр не стал гением (о жизни писателя и его произведениях)..... | 60 |
| Година Т.Р. Метафізичні інтенції у картині світу Василя Стуса і Миколи Руденка | 64 |
| Головач А.В. Место библейской сцены с Понтием Пилатом и Иешуа Га-Ноцри в раскрытии проблемы личности и власти в романе М.Булгакова "Мастер и Маргарита" | 67 |
| Доліна І.В. Структурно-семантичні особливості складних речень із різними видами синтаксичного зв'язку в художньому мовленні Павла Загребельного..... | 69 |
| Дорош І.В. Симулякри і симуляція Чака Паланіка (за романом "Привиди") | 72 |
| Жуковська М.С. Біблійні мотиви в романі Маргарет Мітчел "Віднесені вітром" | 75 |
| Зеленская О.О. Роль цветных эпитетов при описании степи в повести Н.В.Гоголя "Тарас Бульба" | 79 |
| Лепьошкіна О. В. Неозначено-особові структури в художньому мовленні Євгена Гуцала | 81 |
| Надточій О.І. Жанровий синкретизм твору Пантелеймона Куліша "Дівоче серце" | 84 |
| Приймак Н.В. Популярність романів про Гаррі Поттера: справжня магія чи вдалий маркетинговий хід? | 87 |
| Приймак Н.В. Елементи Сосницької діалектної мікросистеми в ідіостилі О.Довженка | 91 |
| Руднік І.М. Сучасна прагмоніміка на позначення плодівих культур України | 94 |
| Станова А.И. Изображение эпохи в фильме и тексте "Собачьё сердце" (время 20-х годов).... | 96 |
| Тихоновская Я.В. "Последняя любовь" в лирике Сергея Есенина | 99 |
| Федорових І.О. Особливості рецепції постаті Катерини Піунової листах та "Щоденнику" Тараса Шевченка | 101 |
| Черевко А.С. Функціональна роль архетипу острова у розкритті ідеї роману "Володар мух" Вільяма Голдінга | 105 |

| | |
|---|-----|
| Якименко М.М. Волянд як втілення образу "доброго" диявола в романі Михайла Булгакова "Майстер і Маргарита" | 110 |
|---|-----|

ІНОЗЕМНІ МОВИ

| | |
|---|-----|
| Католик Т.О. Актуалізація українських подій в німецьких щоденних газетах: жанрово-композиційний та лінгвокогнітивний аспекти (на матеріалі газети "SÜDDEUTSCHE ZEITUNG") | 113 |
| Соловей М. Формування іншомовних професійно-спрямованих лексичних навичок в учнів старшої школи у контексті лексичного підходу | 116 |

ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІАЛЬНА РОБОТА

| | |
|---|-----|
| Алькіна Д.А. Роль сім'ї у формуванні елементарних економічних знань у дітей старшого дошкільного віку | 121 |
| Андруша В.М. Евристична бесіда на уроках математики | 124 |
| Басова І.І. Причини виникнення девіантної поведінки у підлітків | 132 |
| Безноженко М.В. Особливості попередження девіантної поведінки учнів ЗНЗ | 136 |
| Богинська І.В. Вплив медіанасильства на поведінку дітей підліткового віку | 139 |
| Бондар І.В. Формування пізнавального інтересу молодших школярів до народної музики: педагогічні аспекти | 142 |
| Висовень А.С. Дидактичні ігри на уроках музики в початковій школі | 146 |
| Вишнева Т.М. Досвід роботи з сім'ями, що виховують дітей з інвалідністю в умовах Ніжинського міського центру соціальних служб сім'ї, дітей та молоді | 149 |
| Вовчемис К.В. Превенція шкільного насилля | 154 |
| Дворник В.І. Особливості учбової мотивації студентів-психологів | 157 |
| Дорош А.М. Формування національної свідомості молодших школярів засобами музичного мистецтва | 162 |
| Єрмак К.В. Розвиток дрібної моторики рук учнів молодшого шкільного віку на уроках трудового навчання | 165 |
| Єфименко А.А. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках трудового навчання | 168 |
| Жорова В.М. Дослідження та поняття "гендеру" | 171 |
| Жорова В.М. Задоволеність працею, як показник професійної самореалізації жінки | 174 |
| Ілляшенко Н.М. Сутність природи творчості в різних наукових підходах | 177 |
| Карпенко Я.С. Особливості емпатії студентів з різним рівнем діалогічності | 181 |
| Книш А.В. До проблеми профілактики адиктивної поведінки підлітків із алкозалежних сімей | 185 |
| Ковтонюк Ю.П. Формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами українського народознавства | 188 |
| Козачок Я.В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів | 191 |
| Козачок Я.В. Філософські засади проблеми гендерного виховання | 197 |
| Колесник Д.В. Формування у молодших школярів мотивації до навчальної діяльності | 200 |
| Конопля В.В. Психологічні причини та чинники міжособистісних конфліктів у медичному колективі | 204 |
| Котяш Я.Ю. До проблеми профілактики шкідливих звичок підлітків як форми соціальної дезадаптації | 208 |
| Луніна Я.В. Соціальна реклама як форма профілактики шкільного насилля | 210 |
| Ляшиченко Л.В. Застосування методу життєвих ситуацій (Case Study) у профілактиці правопорушень | 212 |
| Маркіна Н.Г. Погляди видатних педагогів на економічне виховання дітей дошкільного віку | 215 |
| Медвідь С.С. Проблема булінгу в наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців | 219 |
| Новікова Я.В. Дидактичні ігри на уроках трудового навчання в початковій школі як засіб формування інтересу до праці | 222 |
| Петрик І.С. Формування почуття відповідальності в учнів молодшого шкільного віку | 226 |
| Петрик М.І. До проблеми виховання дітей засобами природи: історичний аспект | 230 |
| Петруша Р.Р. Зміст та методи соціальної терапії у діяльності соціального працівника | 234 |

| | |
|---|-----|
| Піщулін Д.С. Формування здорового способу життя серед учнів загальноосвітньої школи. Результати дослідження..... | 236 |
| Приходько А.В. Соціальна ізоляція в учнівському колективі як соціальна проблема..... | 241 |
| Рева В.В. Оцінка та діагностика стану корпоративної культури організації..... | 245 |
| Решетняк В.В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки у молодших школярів у дозвіллевій діяльності..... | 248 |
| Сафарова О.В. Музичний фольклор як засіб патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку..... | 252 |
| Середа Л.В. Заочна інтерактивна екскурсія як метод навчально-пошукової роботи та виховного впливу на школярів різних вікових груп..... | 256 |
| Симоненко Ю.М. Соціальні умови підтримки прийомних сімей в Україні..... | 260 |
| Синявська А.Ю. Психологічна готовність майбутніх менеджерів до розв'язання управлінських конфліктів..... | 262 |
| Сільченко Т.А. Становлення уявлень щодо поняття психологічного благополуччя..... | 265 |
| Тичина І.Г. Програма та результати вивчення педагогічних умов формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобами оздоровчих технологій..... | 269 |
| Тищенко А.Т. Аплікація як засіб формування естетичних почуттів учнів початкової школи... | 271 |
| Ткаченко В.В. Професійна орієнтація як засіб ресоціалізації неповнолітніх, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі..... | 276 |
| Удовичко І.О. Сутність поняття агресія, агресивність у різних наукових підходах..... | 278 |
| Удовичко І.О. Формування естетичних смаків молодших школярів засобами класичної музики..... | 282 |
| Харченко К.В. Організація музикування дітей дошкільного віку на саморобних дитячих музичних інструментах..... | 285 |
| Хуторна А.С. Психологічні особливості сором'язливості у ранньому юнацькому віці..... | 289 |
| Чепур А.В. Основні напрямки соціальної і благодійної діяльності сучасних релігійних організацій..... | 292 |
| Щітченко Т.В. Актуальність проблеми патріотичного виховання допризвивної молоді..... | 294 |

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

| | |
|--|-----|
| Ігнатов С.В. Педагогічні умови розвитку творчих умінь учнів-підлітків засобами джазового мистецтва..... | 296 |
| Йотка Я.М. Зміст та структурні компоненти музично-естетичного виховання..... | 299 |
| Клапчук В.М. До питання модернізації бандури в Україні..... | 303 |
| Оленченко В.Ю. Жанр концерту в клавірній творчості Й.С.Баха..... | 306 |
| Стригун Т.А. Представники естрадного мистецтва України на зламі ХХ – ХХІ століть..... | 311 |